

Los maestros quedan: Homenaje a Gustavo Solís Fonseca

NILA VIGIL, MAGGIE ROMANI, NATALIA VERÁSTEGUI
Y MARCO LOVÓN (EDITORES)





Gustavo Solís Fonseca nació el 21 de abril de 1944 en el distrito de Pardo Lezameta, provincia de Bolognesi, Áncash.

Es doctor en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y máster en Lingüística por la State University of New York at Buffalo (SUNY). Ha dedicado su vida al estudio y preservación de las lenguas originarias del Perú.

Fue profesor principal en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y director, en varios periodos, del Instituto de Investigaciones de Lingüística Aplicada (CILA), donde fundó la revista *Lengua y Sociedad*.

Como docente e investigador, ha dejado huella en la lingüística peruana, a través de sus libros y de numerosos artículos sobre política lingüística, educación intercultural bilingüe y revitalización lingüística y como profesor de generaciones de lingüistas en la UNMSM y en otras universidades del Perú.

Ha recibido importantes distinciones, como la Medalla al Mérito Científico de la UNMSM y la designación de Personalidad Meritoria de la Cultura por el Ministerio de Cultura del Perú.





Los maestros quedan:

Homenaje a Gustavo Solís Fonseca

Los maestros quedan:

Homenaje a Gustavo Solís Fonseca

**Nila Vigil, Maggie Romani,
Natalia Verástegui
y Marco Lovón
(editores)**



Los maestros quedan: Homenaje a Gustavo Solís Fonseca

Nila Vigil, Maggie Romani, Natalia Verástegui y Marco Lovón (editores)

© Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA)

Colegio Real

Jr. Andahuaylas N.º 348, Lima

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

<https://letras.unmsm.edu.pe/cila-centro-linguistica-aplicada/>

© Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP)

Av. González Prada 626, Lima, 15076

Correo-e: caaaperu@caaap.org.pe

www.caaap.org.pe

Los textos de este libro pasaron por revisión de pares ciegos

Portada: Gustavo Solís y su loro Pareto

Fotografía: Alba Solís Vílchez

Diseño de portada: Ana Claudia Heise

Corrección de estilo: Sonia Saravia Durand

Diagramación e impresión: Tarea Asociación Gráfica Educativa

Psje. María Auxiliadora, 156-164, Breña, Lima-Perú

Cuidado de la edición: Oscar Vargas Silva

ISBN: 978-9972-608-42-1

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: N.º 2025-01448

Primera edición, marzo de 2025

Tiraje: 500 ejemplares

Impreso en el Perú

Índice

AGRADECIMIENTOS	11
PRÓLOGO	
Lilia Salomé Llanto Chávez	13
INTRODUCCIÓN	15
RETRATANDO AL MAESTRO	
<i>Una ventana a muchos mundos: mil y un Gustavos</i>	
Alba Solís Vílchez	21
<i>El encanto de los bosques y los cuentos de mi abuela me acercaron a los pueblos de la sierra. Entrevista a Gustavo Solís Fonseca</i>	
Maggie Romani	25
Hoja de vida de Gustavo Solís Fonseca	39
Bibliografía de Gustavo Solís Fonseca	42
RELACIÓN ENTRE LENGUA, CULTURA Y BIODIVERSIDAD	
<i>La indesligable relación entre lengua, cultura y biodiversidad</i>	
Lucy Trapnell (†) y Alberto Chirif	53
MOVIMIENTOS Y HERRAMIENTAS CONTRA LA DESAPARICIÓN DE LAS LENGUAS INDÍGENAS	
<i>Las juventudes indígenas y el deseo de reaprender las lenguas de sus mayores: la revitalización cultural y lingüística de sus sociedades</i>	
Luis Enrique López	91

<i>Documentação, descrição e tipologia linguística em estudos de línguas ameríndias</i>	
Angel Corbera Mori	123

LINGÜÍSTICA AMAZÓNICA

<i>El trayecto de los hablantes tupí-guaraníes en la Amazonía peruana desde los siglos XVI y XVII: xibitaonas, tupinambás, omaguas, kukamas y kukamillas</i>	
Jaime Regan	145
<i>Completando el rostro lingüístico de Amazonas: algunas preguntas abiertas sobre el idioma perdido de (los) Chachapoyas</i>	
Jairo Valqui Culqui y Michaela Ziemendorff	165
<i>"La canoa está flotando en el río": conceptualizaciones del espacio en la Amazonía</i>	
Rosa Vallejos	189
<i>Algunos aspectos morfosintácticos y semánticos de los clasificadores nominales tipo sortales en el yanesha</i>	
Karina Salazar-Tantalean	229

LINGÜÍSTICA QUECHUA

<i>Complementación en quechua: desarrollo y variación interdialectal</i>	
Félix Quesada Castillo	247
<i>Más allá de la región andina: la quichua de Santiago del Estero</i>	
Lelia Inés Albarracín	257

LINGÜÍSTICA HISPÁNICA

<i>Los verbos en las oraciones subordinadas sustantivas de sujeto y de objeto directo en la lengua española</i>	
Manuel Conde Marcos	283

IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS Y CONTACTO DE LENGUAS

<i>La inclusión de las variedades del castellano del Perú en las políticas lingüísticas desde una perspectiva de derechos humanos lingüísticos</i> Nila Vigil Oliveros	301
---	-----

<i>Aproximaciones ideológicas en la valoración lingüística del castellano andino en estudiantes de dos estratos socioeconómicos diferentes en Lima</i> Pedro Falcón Ccenta	313
---	-----

<i>Presencia de léxico culle y quechua en el castellano de Cajabamba: un estudio sociolingüístico</i> Emérita Escobar Zapata	337
---	-----

<i>Bilingüismo quechua-castellano: cambio lingüístico en las zonas rurales del Callejón de Huaylas, Áncash</i> Félix Julca Guerrero y Laura Nivin Vargas	369
---	-----

<i>Un estudio preliminar sobre la marcación diferencial de objeto en el español del hablante bilingüe yagua-español</i> Edinson Huamancayo Curi	387
--	-----

FRAGMENTOS

Heinrich Helberg	415
------------------	-----

PALABRAS DE HOMENAJE	437
-----------------------------	-----

POEMAS

<i>Noyotinkari / Noyotaneri</i> de Pablo Jacinto	447
--	-----

<i>Quedan</i> de Marleny Rodríguez	449
------------------------------------	-----



Agradecimientos

Esta publicación ha sido posible gracias al auspicio invalorable del Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP), cuyo financiamiento la hizo realidad, y al Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA) que brindó su apoyo en la organización, textualización y difusión del texto. Este proyecto, aceptado e iniciado hace dos años, es el fruto de un trabajo constante que hoy da lugar a este homenaje a Gustavo Solís Fonseca, uno de los directores más importantes de la institución.

Con la impresión de este libro, son muchas las personas a quienes debemos expresar nuestro profundo agradecimiento.

En primer lugar, nuestra gratitud a todas las personas que contribuyeron con artículos, poemas, palabras de homenaje y el prólogo, su participación ha sido esencial para dar forma a este homenaje.

Expresamos también nuestro agradecimiento a los revisores ciegos por su valioso apoyo para garantizar la calidad de esta obra. Su labor ha permitido que este libro cumpla con los estándares académicos requeridos para su publicación.

Reconocemos el trabajo del equipo de alumnos y exalumnos de la Escuela de Lingüística de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, practicantes en el CILA: Flavio Mitchell Álvarez Gamarra, Naghely Dayanna Araujo Abanto, Karen Arrascue Navarro, Rosa Milagros Bardales Sihue, Liz Carolina Contreras Pizarro, Marzya Alexandra Montalván Espino, Maira Mendes Magela, María Fernanda Morillo Ortiz, María Liliana Ordóñez Andía, Luly Camila Santa Cruz, Valeria Saavedra Arroyo, Sonia Nicol Saravia Durand, Milagro del Pilar Taipe Rivas y Melissa Virginia Velarde Timoteo por su esmero en la primera corrección de los textos. Un agradecimiento especial a Sonia Nicol Saravia Durand, quien realizó la corrección de estilo final.

Asimismo, agradecemos el apoyo brindado por el equipo administrativo del CILA, particularmente a Lesly Lucía Nina Llanos y Rosa Milagros Bardales Sihue, así como también desde un inicio con Victoria Rossi, por las coordinaciones entre los diversos participantes del proyecto que permitieron que todo el proceso funcionara de manera adecuada y fluyera eficientemente.

A Lucila Walqui y Edgardo Verástegui les expresamos nuestra gratitud por su dedicación en el escaneo y digitalización de las fotografías incluidas en este libro, su aporte fue invaluable.

Finalmente, nuestro especial reconocimiento a Elsa Vílchez, quien no solo nos proporcionó las fotografías que enriquecieron esta obra, sino que también facilitó las direcciones de contacto y los nombres de los amigos y colegas de Gustavo Solís, muchos de los cuales son los autores de los textos de este homenaje. El apoyo de la Dra. Vílchez fue esencial para que este proyecto tomara forma. Extendemos el agradecimiento a su familia.

Prólogo

Lilia Llanto

Las múltiples oportunidades de trabajo de campo, en comunidades andinas y amazónicas, crearon en Gustavo Solís Fonseca un lazo natural con los pueblos originarios y sus naturales métodos de entablar relaciones interculturales. Por ello, su función como director del Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA) de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos durante tres períodos se desarrolló con la gestión y ejecución de diferentes proyectos de investigación.

Este libro nace de motivaciones que incluyen el deseo de reconocer al maestro universitario, investigador, colega y amigo. Es una forma de agradecer sus significativos aportes para la visión de la lingüística como ciencia del lenguaje humano, en interacción social dinámica de tiempo y espacio, donde los lingüistas investigadores se convierten en coprotagonistas del mundo en el que logran mimetizarse al aprehender diversas lenguas y cómo funcionan en su calidad de sistemas simbólicos, con innumerables indicadores socioculturales.

Así, Gustavo Solís Fonseca conecta a sus lectores con la lingüística y la interculturalidad. En sus estudios, incluye a cada miembro de la comunidad lingüística que vive y crece con las lenguas y culturas de su entorno. Él contribuye al nacimiento de una nueva época de enfoques y métodos de estudios, especialmente, de las lenguas andinas y amazónicas cuando comparte los resultados de sus investigaciones que responden a preguntas como ¿los topónimos son etiquetas o datos lingüísticos que evidencian parte de la historia de los pueblos que ocuparon determinados espacios?; u otra, más aguda aún: ¿será que los lingüistas debemos estudiar, describir y reconocer que las lenguas en el mundo proyectan gramáticas culturales?; es decir, ¿conocer y transmitir la relevancia de los contenidos lingüísticos más que solo las formas?

Son dos importantes preocupaciones que centran la temática de esta obra en homenaje a Gustavo Solís. En la introducción, también se detallan otras motivaciones relevantes que nacen en casa, con la significativa semblanza de Alba Solís, hija.

Por su parte, Lucy Trapnell (†) y Alberto Chirif nos invitan a una lectura de compromiso mediante su artículo *La indesligable relación entre lengua, cultura y biodiversidad*, en el que reiteran el carácter del Perú como país megadiverso por sus ecosistemas en la dimensión ecológica territorial y su importancia en la vida

de los pueblos originarios, cuya apuesta por el futuro debería estar garantizada, pero que enfrenta una grave amenaza debido al debilitamiento de los ecosistemas ante la indiferencia de las instituciones públicas. Cabe resaltar que esto implica la desaparición de lenguas originarias y la extinción de los conocimientos adquiridos y desarrollados por las sociedades indígenas a lo largo de los siglos.

A su vez, Luis Enrique López dialoga con jóvenes de diferentes pueblos, unidos por la ruta del Qhapaq Ñan, les manifiesta su preocupación por fortalecer o recuperar las lenguas indígenas, basado en su amplio conocimiento sobre este problema, hace eco de los sabios consejos de Adán Xotlanihua Tezoco, mayor nahua de los Tlaxcaz (México).

Por su parte, Ángel Corbera Mori, también orienta su atención al problema del silenciamiento de las lenguas, especialmente indígenas, dada la necesidad de tener mayores estudios sobre su descripción y principios gramaticales, cuyo conocimiento permitirá su aplicación en programas de aprendizaje y enseñanza, no satisfechos aún.

Sobre la Lingüística Amazónica, Gustavo Solís comparte muchas experiencias con el reconocido estudioso Jaime Regan S.J, quien, en este volumen, ofrece una variedad de estudios de diferentes lenguas como *El trayecto de los hablantes tupí-guaraníes en la Amazonía peruana desde los siglos XVI y XVII: xibitaonas, tupi-nambás, omaguas, kukamas y kukamillas*.

El mundo de la lingüística quechua, de gran interés del maestro Solís, recibe una nueva entrega con el trabajo *Complementación en quechua: tendencias actuales* de Félix Quesada Castillo. No faltan temas sobre la lingüística hispánica e ideologías lingüísticas a cargo de reconocidos autores.

En cuanto al contacto de lenguas, en la bibliografía de Gustavo Solís Fonseca, son varios y de aplicación necesaria. Esta obra se completa con *Fragments* de Heinrich Helberg y con mensajes alusivos de varios exalumnos y colegas de la UNMSM.

De este modo, con la palabra escrita, se pinta una imagen que resume agradecimientos plenos de emotividad, en homenaje a la calidad humana y profesional personificada en Gustavo Solís Fonseca: papá Gus, maestro, colega y amigo. *Los maestros quedan* llama a la lectura, con el consenso de que el ayllu y panaca, construido por Gustavo Solís Fonseca, seguirá creciendo.

Introducción*

Los libros son uno de los mejores regalos que se pueden ofrecer con afecto. El 21 de abril de 2024, el maestro Gustavo Solís cumplió 80 años y, como sus exalumnos, hemos querido rendirle homenaje con un texto que reúne los trabajos de colegas y discípulos que encontraron en él no solo un maestro, sino también un amigo. Gustavo Solís es uno de los lingüistas más destacados de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, quien ha formado a generaciones en el estudio de las lenguas andinas y amazónicas, la toponimia, el contacto lingüístico, la revitalización de lenguas, entre otros temas fundamentales.

Hablar de Gustavo Solís Fonseca es reconocer una vida consagrada a la comprensión de las lenguas amerindias y, en ellas, de las gentes que les han dado voz. Desde sus inicios, el maestro Solís, con su mochila al hombro, se adentró en territorios indígenas y no se trató únicamente de un acto de conocimiento académico, sino de una apuesta ética y de respeto hacia culturas que, a través del lenguaje, revelan cosmovisiones, modos de vida y saberes ancestrales y actuales. La obra de Gustavo Solís Fonseca no es solo un aporte al inventario lingüístico; no es una búsqueda por la documentación, sino una invitación a comprender y valorar la diversidad linguocultural del Perú.

La lingüística amerindia es una disciplina esencial para entender no solo el pasado de los pueblos originarios, sino también su presente y futuro y de ella nos hablaba el maestro en sus clases, en las que aprendimos que las lenguas, además de sus estructuras, construyen identidades y preservan saberes esenciales para la humanidad: conocimientos sobre la naturaleza, la biodiversidad, y formas de organización social que aún hoy ofrecen lecciones valiosas para el mundo contemporáneo. En una época en la que la homogeneización cultural amenaza con borrar la riqueza de la diversidad, las clases de Gustavo Solís Fonseca resuenan y nos recuerdan que cada lengua es un universo por descubrir.

En su trabajo, el profesor Solís ha abarcado desde la fonología y morfología de lenguas amazónicas hasta los estudios sobre toponimia y las interrelaciones entre las

* *Nota de los editores.* El contenido, estilo y la redacción de cada artículo son responsabilidad exclusiva de sus autores. Los editores han procurado respetar las decisiones estilísticas de cada contribución dentro de los lineamientos generales de la publicación.

lenguas y sus territorios. Sus investigaciones sobre el quechua, el matsigenka y otras lenguas amerindias han sido pioneras en muchos sentidos, pero lo que realmente distingue a Gustavo es su enfoque. Para él, la lingüística no es un ejercicio frío de catalogación, sino un acto de justicia y de resistencia cultural. Sus estudios no se limitan a describir estructuras gramaticales, sino que se esfuerzan por entender y transmitir las profundas relaciones entre las palabras y los paisajes, entre las lenguas y las cosmovisiones, entre los hablantes y sus historias.

El compromiso de Gustavo Solís va más allá de la academia. Su obra ha buscado integrar la lingüística en la vida de las comunidades indígenas, defendiendo siempre la importancia de la educación intercultural bilingüe y de políticas que reconozcan y protejan las lenguas originarias. En un país como el Perú, donde la diversidad cultural es a la vez un recurso y un desafío, Gustavo Solís ha sido una voz comprometida en la defensa de los derechos lingüísticos y de la dignidad cultural de los pueblos.

La primera sección de este volumen, *Retratando al maestro*, inicia con una semblanza del doctor Solís, escrita por Alba Solís, seguida de una entrevista, titulada *El encanto de los bosques y los cuentos de mi abuela me acercaron a los pueblos de la sierra: Entrevista a Gustavo Solís Fonseca*, realizada por Maggie Romani. A continuación, se presenta su hoja de vida, una bibliografía detallada que refleja sus contribuciones en diversos campos de la lingüística y la lista de tesis que Solís ha asesorado.

Las siguientes secciones celebran la diversidad de temas que ha abordado nuestro maestro. Se trata de artículos inéditos de sus colegas, alumnas y alumnos que, de manera especializada y minuciosa continúan los tópicos y reflexiones que ha escrito y desarrollado Gustavo Solís.

Así, la sección *Relación entre Lengua, Cultura y Biodiversidad*, contiene un único artículo que explora la conexión profunda entre estos componentes, en *La indesligable relación entre lengua, cultura y biodiversidad*, Lucy Trapnell (†) y Alberto Chirif subrayan cómo la diversidad ecológica es esencial para la vida y la cosmovisión de los pueblos originarios.

En la sección *Movimientos y herramientas contra la desaparición de las lenguas indígenas*, se presentan dos estudios clave. Por una parte, Luis Enrique López, en *Las juventudes indígenas y el deseo de reaprender las lenguas de sus mayores: la revitalización cultural y lingüística de sus sociedades*, resalta la necesidad de reconectar con los ancianos y comunidades para revitalizar las lenguas indígenas. Por otra parte, Ángel Corbera Mori, en *Documentação, descrição e tipologia lingüística em estudos de línguas ameríndias*, se enfoca en el peligro de extinción de las lenguas originarias, con especial atención a las lenguas de América del Sur.

La sección *Lingüística Amazónica* contiene diversos trabajos. Los primeros dos artículos aportan a la lingüística histórica de esta diversa y pluricultural región. Así,

Jaime Regan ofrece una revisión sobre la expansión de los tupí-guaraníes en *El trayecto de los hablantes tupí-guaraníes en la Amazonía peruana desde los siglos XVI y XVII: xibitaonas, tupinambás, omaguas, kukamas y kukamillas*. Asimismo, Jairo Valqui Culqui y Michaela Ziemendorff exploran los vestigios de la lengua chachapuya en *Completando el rostro lingüístico de Amazonas: algunas preguntas abiertas sobre el idioma perdido de (los) Chachapoyas*. Rosa Vallejos, por su parte, investiga la conceptualización del espacio en las lenguas amazónicas en *"La canoa está flotando en el río": conceptualizaciones del espacio en la Amazonía*; y Karina Salazar-Tantalean presenta un análisis morfosintáctico en *Algunos aspectos morfosintácticos y semánticos de los clasificadores nominales tipo sortales en el yanesha*.

La sección de *Lingüística Quechua*, se compone de dos artículos: Félix Quesada Castillo, en *Complementación en quechua: tendencias actuales*, examina cómo algunas variedades del quechua están reemplazando la subordinación nominalizada por estructuras más complejas; y Lelia Inés Albarracín, en *Más allá de la región andina: la quichua de Santiago del Estero*, analiza la consolidación de una lingüística quechua moderna en Argentina.

La sección de *Lingüística Hispánica* incluye el trabajo de Manuel Conde sobre *Los verbos en las oraciones subordinadas sustantivas de sujeto y de objeto directo en la lengua española*, donde describe el uso del indicativo y subjuntivo en estas construcciones.

En la sección *Ideologías lingüísticas y contacto de lenguas*, se presentan varios estudios. Nila Vigil Oliveros, en *La inclusión de las variedades del castellano del Perú en las políticas lingüísticas desde una perspectiva de derechos humanos lingüísticos*, reflexiona sobre la necesidad de promover políticas lingüísticas que enfrenten los prejuicios raciales y lingüísticos en la sociedad peruana. Asimismo, Pedro Manuel Falcón Ccenta, en *Aproximaciones ideológicas en la valoración lingüística del castellano andino en estudiantes de dos estratos socioeconómicos diferentes en Lima*, analiza las percepciones sociolingüísticas sobre el castellano andino y costeño. Por otro lado, Emérita Escobar Zapata, en *Presencia de léxico culle y quechua en el castellano de Cajabamba: un estudio sociolingüístico*, estudia las influencias del culle y del quechua en el castellano regional. Además, Félix Julca Guerrero en *Bilingüismo quechua-castellano: cambio lingüístico en las zonas rurales del Callejón de Huaylas, Áncash*. Finalmente, Edinson Huamancayo Curi, en *Un estudio preliminar sobre la marcación diferencial de objeto en el español del hablante bilingüe yagua-español* explora los factores que influyen en esta marcación en el español amazónico bilingüe.

Podemos decir que este libro se escribe, en parte, como un homenaje al trabajo de Gustavo Solís y a su vez, es eco de su visión: un recordatorio de que las lenguas indígenas, lejos de ser vestigios del pasado, son testimonios vivos de una humanidad diversa y resiliente. En cada artículo, en cada estudio, encontramos la impronta de un maestro que ha sabido conjugar el rigor científico con la sensibilidad cultural, un

investigador que, a través de la palabra, ha construido puentes entre mundos distintos, pero interconectados.

Invitamos al lector que se adentra en este volumen a disfrutar de este libro, elaborado con entusiasmo, admiración, gratitud y cariño hacia el maestro Gustavo Solís Fonseca.



Gustavo Solís Fonseca en el CILA
(Casona de la Universidad Mayor de San Marcos, 1974).

RETRATANDO AL MAESTRO





Gustavo Solís Fonseca y su hija Alba Solís Vílchez
(Intimarini, Satipo, 1973).

Una ventana a muchos mundos: mil y un Gustavos

Alba Solís Vilchez

Hemos crecido teniendo la suerte y privilegio de ser acompañadas y guiadas por una persona espectacular. Gustavo Solís no solo es un lingüista ejemplar, también ha sido y es un papá que nos ha llevado de la mano (presencialmente y a través de sus historias) a muchos mundos, personas, formas de entender la vida y, sobre todo, nos sembró siempre ese deseo de cuestionarlo todo.

Desde pequeñas nos introdujo en su mundo, el de las lenguas, las personas y los pensamientos. Podría haber sido una opción el presentarnos estos mundos, pero, para nuestra suerte, fue también una realidad. Muchos de mis primeros recuerdos están vinculados a él (también a mi mamá) y su quehacer como lingüista, como viajes de campo que nos permitieron conocer la selva (el monte) y a sus personas, lavar ropa en el río, coger mariposas, viajes frustrados de avioneta, escuchar lenguas e historias diferentes a las nuestras, entre otros.

Una anécdota, que siempre cuento y recuerdo con mucho cariño, fue participar en mi primer congreso internacional. Tenía ocho años y pude faltar al colegio por tres días para fungir de ayudante en el congreso. Ello implicó armar separatas, guiar a las personas que venían de fuera, escuchar las conferencias. Gracias a esto, aún siendo pequeñas niñas, el mundo nunca se sintió así (pequeño). Tuvimos la suerte de aprender de él de una manera muy cercana. Nunca fue el trabajo de Gus, dado que siempre se encargó (tal vez sin darse cuenta) que todo eso permease en nuestras vidas. Creo que ambas sabemos el gran valor que eso ha tenido para nosotras y sabemos lo privilegiadas que hemos sido.

Gustavo, Gus o papi Gus nació en su linda Llaclla el 21 de abril de 1944 (pero dice que lo registraron en un espacio del cuaderno de nacimientos que no correspondía con su fecha). Adolescente salió de Áncash para estudiar secundaria en Huacho. Empezó su vida universitaria en la Universidad Nacional Federico Villarreal donde estudió Educación y, después, pasó a la que sería su hogar, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Aquí estudió Lingüística, se enamoró y se casó también.

Al poco tiempo de que yo naciera, ganó una beca para hacer su maestría en la Universidad de Buffalo en Nueva York. Estudió diversas lenguas andinas y amazónicas, y trabajó con muchos colegas y amigos entrañables en diversos temas como la educación bilingüe intercultural, entre tantos otros.

Creo que su interés por las lenguas es en realidad lo que esto es, el interés por las personas que las hablan, las mil posibilidades de ver el mundo de formas diferentes que la lengua y la cultura te posibilitan. Jamás ha creído en una sola visión del mundo, y cómo hacerlo, pues estudiar las lenguas le mostró desde siempre que el mundo puede ser entendido e interpretado de innumerables formas.



Elsa Vilchez, Gustavo Solís y su hija Rosalba en la laguna de Yanganuco (Huaraz, 1988).



Gustavo Solís y su hija Rosalba (Lima, 1986).



El encanto de los bosques y los cuentos de mi *abuela* me acercaron a los pueblos de la sierra

Entrevista a Gustavo Solís Fonseca

Maggie Romani Miranda

Esta entrevista al lingüista, docente, investigador, esposo, padre y abuelo, Gustavo Solís Fonseca, se realizó en dos momentos. El primero fue en su hogar el 17 de abril de 2023, donde se conversó con él sobre algunas cuestiones personales, vivencias, anécdotas inéditas y recuerdos. El segundo momento de la entrevista se realizó en las instalaciones del Colegio Real, en el CILA de la UNMSM, el 5 de mayo de 2023, en donde se dialogó con él sobre aspectos más académicos y profesionales.¹

Maggie Romani: Dr. Solís, ¿nos podría contar una anécdota de cuando era estudiante en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos?

Gustavo Solís: Bueno, yo tenía una bolsa que me compré en Tacora. Era rara, porque tenía una parte de cuero y otra en la que podía meter varias cosas. Nunca llevé cuadernos ni libros en la mano, ni mochilas ni nada. Siempre tenía esa bolsa con papeles adentro. Y andaba por la ciudad, en la vivienda, porque ahí primero funcionó Lingüística y también un instituto. Y ese lugar es importante para mí por varias razones. Primero, conocí a Luis Jaime Cisneros, a Alberto Escobar y a Torero, quien nos dictaba clases; a la esposa de Ciro Alegría, quien tenía los libros del instituto, del Seminario del Lenguaje Peruano...

¹ Se puede acceder al video de parte de la entrevista completa en el siguiente enlace: <https://drive.google.com/file/d/1lrTORNvpqgc13-uLiSgw4BEkppbhbt7A/view?usp=sharing>

Conocí a Pedro Manuel Benvenuto Murrieta, quien me regaló cinco tomos de una edición que recién habían publicado de Riva Agüero, de José de la Riva Agüero, o sea del dueño del territorio de la universidad Católica. Me los regaló y me los dedicó junto con la tesis de doctorado de Riva Agüero; un libro magnífico, pero la anécdota empieza cuando la esposa de Ciro Alegría me dijo: “Sé que te ha regalado Benvenuto una colección de libros de Riva Agüero. Acá tengo uno que no figura en la colección y te lo voy a prestar”. Porque yo iba siempre y le pedía bastantes libros, porque leía bastante. Y me prestó el libro, cuyo título es *Paisajes Peruanos*, que yo diría es el mejor libro para conocer el Perú que se ha escrito sobre el Perú. Me gustó tanto ese libro que me dije: “Yo quiero andar como él, conociendo, viajando...”.

Maggie Romani: Usted tiene varios años de casado con la profesora, lingüista e investigadora, Elsa Vélchez. Y sé que ha viajado en algunas oportunidades con ella. ¿Nos puede contar alguna anécdota curiosa sobre sus salidas de trabajo de campo que le haya tocado compartir con su esposa y colega?

Gustavo Solís: Mira, a Elsa la conocí justamente en la vivienda universitaria. Un día, yo salía de la biblioteca conversando con la esposa de Ciro Alegría y vi a alguien que estaba sentada en la oficina del doctor Ugarte Chamorro. Al pasar, la saludé. Y otro día, igual la saludé; y otro día, que yo salía del trabajo, ella estaba ahí, ayudando al doctor Ugarte Chamorro y nos fuimos caminando juntos. Entonces, ella me dijo: “Me estoy yendo a mi casa”. “Te acompaño”, le dije, lo que significaba ir desde la universidad hasta Lince... (Risa nerviosa).

Con ella he viajado bastante. Hemos ido a Kuelap, a Satipo... Cuando ya teníamos dos hijas, fuimos al Pajonal. Y, hace poco, recordaba que yo no la acompañaría jamás al Pajonal si teníamos que ir en una de esas avionetas que son como una libélula. Pero, ¡hemos ido en esa libélula! (Risas).

Maggie Romani: Tengo conocimiento de que su primer trabajo de campo, como investigador, fue en la Amazonía. ¿Nos puede contar alguna anécdota de sus primeros trabajos de campo en Madre de Dios?

Gustavo Solís: Bueno, también tengo una anécdota de vuelo que fue cuando iba con D' Ans André Marcel, que es otra anécdota que tiene que ver con un vuelo de Pucallpa a Madre de Dios, a la Boca del Manu, el puerto. El avión era un Douglas C-44. Era, quizás, de los años 1940 o 1938. Yo me senté en la ventana, cerca al ala. Era el ala derecha, miré por ahí y vi que del motor goteaba aceite... (Risas).

Y llegamos a Madre de Dios, a la Boca del Manu, y bajando me fui a ver la parte en donde goteaba aceite. Y un soldado que venía detrás de mí me vio y me dijo: “No se preocupe, así está hace un montón de años...” (Respiración profunda).

Y ahí nos alojamos, en la casa de un exnazi de una hermandad que se llamaba Odessa y era checo. Nos contó cómo es que llegó allí y cómo había una enorme cantidad de exnazis en Bolivia, en el Perú, en Paraguay, etcétera, en Brasil... Y que formaban una hermandad. Y era maderero. Y en la noche nos preparó un caldo de tortuga. Comimos y yo lo sentí riquísimo. A la mañana siguiente, bien temprano, tuvimos que salir. Dormimos en una playa antes de llegar. Pasamos dos noches en la playa, durmiendo. No en la misma playa, obviamente, sino cada día en una distinta. En la mañana, yo debía despertar y no despertaba. Me ayudaron a armar mi carpa, la cual había comprado en Pucallpa, porque nunca había usado una carpa y nunca había dormido en una playa como en la selva. Y no sabía que la carpa tenía unos huecos por los que se habían metido los zancudos que me dejaron sin sangre.

Cuando logré despertar, a la mañana siguiente, porque me llamaron, vi que todo el techo estaba rojo. Eran las barrigas de los zancudos que no podían salir o no sabían por dónde salir y que se quedaron ahí atrapados [...]. Y después me preguntó D’ Ans: “Y, Gustavo, ¿te gustó el caldo de tortuga?”. Yo le respondí: “¿El caldo de tortuga? ¡Se me hizo trizas el estómago!” (Risas).

Recuerdo que Carlos del Prado fue el que me dio el permiso para participar en la creación del Parque Nacional del Manu con mi viaje. Él fue un ingeniero forestal que, en realidad, era tan excelente el tipo, tan excelente. Fue egresado de una universidad de Lovaina. Nunca publicó nada, lo que hacía eran consultorías, informes, etc. Todos sus amigos, todos, que son ahora ambientalistas, tienen un recuerdo muy valioso de él y yo, obviamente, porque él hizo que fuera el primer investigador peruano en la Amazonía.

Maggie Romani: Doctor, ¿tiene nombre en lengua indígena?, ¿los indígenas peruanos lo bautizaron con algún nombre en sus idiomas originarios?

Gustavo Solís: Me pusieron un nombre en awajún, me pusieron un nombre en machiguenga. El de machiguenga lo recuerdo, porque era un nombre que me puso alguien con quien yo hablaba bastante y parece que ese fue el motivo para ponerme el nombre. Y ese alguien se llamaba, se llama —supongo que vive— Matsintsi Tsinari. Matsintsi Tsinari, quien fue el me dio la lección mucho más temprana de cómo entablar relaciones interculturales.

Maggie Romani: ¿Cómo es su vida como abuelo? ¿Nos puede contar algo sobre sus nietos?

Gustavo Solís: Mi nieta mayor se llama Paula; el nieto segundo se llama Ignacio, que le dicen “Gimnasio”, porque para corriendo. La menor se llama Céu. Paula e Ignacio son hijos de Rosalba, y Céu es hija de Alba. Céu es un nombre portugués, porque su papá es portugués. El esposo de Alba es brasileño y Céu sé que significa ‘cielo’. Y no tiene otro nombre. Es para imaginarse cuánto deben haber querido tener la criatura, ¿no es cierto? Pero tengo dos nietos más: uno se llama Fabricio y, la otra, se llama Valentina; porque tengo un hijo mayor que se llama Gusi, por Gustavo, que es buenísimo en habilidades que yo no tengo: ¡Es un increíble negociante!

Maggie Romani: Sé que tiene un huerto en su casa en Chaclacayo, ¿qué le gusta cultivar allí?

Gustavo Solís: Tengo palto en Chaclacayo; tengo pacay, que ya debe estar produciendo. Ya estaban produciendo, pero todavía no estaban maduros. Tengo papaya, cedrón y tengo plantas de adorno. Eso es lo que tengo acá, pero lo que tengo en Pativilca son setecientas plantas de palta.

Yo no tomaba desayuno en mi casa de Pativilca. Yo llevaba pan y sal y, en la chacra, encontraba paltas que se habían caído, de esas paltas ricas, las nativas que son ricas, extremadamente ricas...

Mi hermana, que vive en Huacho, es la que me sigue en edad. Y somos muy cercanos porque, como éramos casi de la misma edad, digamos, andábamos juntos siempre. Bueno, nos gustaba hacer cosas juntos, nos gustaba sembrar y tener nuestras propias plantas. Teníamos nuestros propios plátanos; nuestros propios choclos; nuestras propias chirimoyas que veíamos que habían nacido en algún otro lugar y los trasladábamos a lo que era nuestro huerto. Y siempre eran productivos. Todo el mundo decía que yo tenía buena mano.

Maggie Romani: Sé que tiene una biblioteca importante en su casa. De la colección de libros que tiene, ¿cuál es su libro favorito? o ¿cuál es uno de los que más le ha gustado leer en su vida?

Gustavo Solís: Bueno, te hablé de Riva Agüero. Me gusta su libro *Paisajes Peruanos* y los otros libros que cuestionan la historia y sus particularidades de él como persona, como miembro de una clase social, etcétera. *Paisajes Peruanos* me sirvió para leer *Tristes Trópicos* de Jean-Claude Lévi-Strauss, que también es un libro de viaje. Él

no lo dice, pero después lo supe a través de otras fuentes que era su viaje de luna de miel. Que lo hizo “casándose”, en todo ese recorrido y, luego, aparece el libro *Tristes Trópicos*. Pero, después, tú recordarás que hay varios libros de él: *Mitológicas*, *De lo Crudo a lo Cocido* y algo que habla sobre la guerra también. Que son descripciones de las sociedades amazónicas de Brasil. En el Perú, hay varios libros de ese tipo, uno de ellos es de Miró Quesada: *Costa, Sierra y Montaña*; pero no tiene el encanto de Riva Agüero, ni mucho menos el encanto de Lévi-Strauss.

Maggie Romani: ¿Usted colecciona algo?, ¿qué colecciona y cómo surgió su interés por hacerlo?

Gustavo Solís: Yo tenía un amigo cuyo padre vendía monedas y sabía el valor de las monedas. Y con este amigo, en Huacho, visitábamos las campiñas porque su padre lo mandaba diciendo: “A ver, pregunta a las señoras qué tienen para comprarles”. Y, bueno, para ir a la campiña, yo siempre estaba listo, porque ahí era el bosque, en Huacho, había frutas. Pero, además, veía lo que hacía mi amigo. Mi amigo, simplemente, preguntaba: “Mi papá dice que si tienes alguna cosa como arete, algo de colgante, algo como pendiente, hecha con alguna moneda antigua”. Cuando la señora, a veces, entraba, sacaba lo que eran normalmente las monedas que yo había visto colgando en la nariz a los machiguengas, las pequeñas, que eran las monedas antiguas. Yo decía: “Pero eso ahí, los machiguengas, los shipibos, también lo tienen”, pero ya no hay como había en otros tiempos, ¿no es cierto? Y, con este amigo, cuando regresaba de la campiña, íbamos juntos a la casa de su padre y yo veía que tenía una gran cantidad de monedas. “¿Y esto para qué sirve?”, me preguntaba, porque alguna vez he usado monedas de bronce, que se llamaban centavos, centavos. Porque un caramelo costaba un centavo en Huacho, entonces podía comprar con un centavo, que era esa moneda antigua. Pero yo veía que podía reunir bastantes monedas rápidamente, sobre todo en Huacho, en Huaura y, más allá, en Pativilca; no en la parte de mi tierra que es más a la mitad, sino ahí donde hubo esclavos chinos y esclavos japoneses. Esos esclavos chinos, japoneses eran pagados con centavos y cuando el trabajo merecía ser pagado con menos de un centavo, lo que se hacía era que se agarraba un cincel y se partía en dos un centavo para pagar con la mitad. Y esa mitad terminó por llamarse, no sé cómo: ‘chico partido’. Seguramente era la moneda más chica, el chico partido. Y tengo esas monedas llamadas ‘chicos partidos’, que son valiosas, sé que son valiosas... Aparte, cada vez que viajo al Cusco, siempre voy a las tiendas donde venden cosas antiguas. Y, en un viaje que hice al Colca, a Arequipa, vi que en todo el Colca hay bastantes monedas antiguas. A las mismas señoras que tienen pendientes, les he preguntado si venden y me han dicho que sí. Les he comprado y ¡tengo así!

(señala con la extensión de sus manos la cantidad de monedas), de años, de tiempos de la Colonia. También, tengo varias de la Seca de Cerro de Pasco, Seca es el lugar donde se acuñaban las monedas, o sea, donde cosechaban o extraían la plata y debía haber seguramente hormas. Y ahí hacían las monedas. Y lo dicen (las monedas): “De la Seca de Cerro de Pasco”, o de Huánuco, a veces, porque hubo varios lugares donde se imprimieron monedas acá en Perú. Pero de los centavos, sé que tengo varios que son extremadamente valiosos, pero nunca quiero saber cuánto valen en realidad, solo he buscado enterarme preguntando justamente a los vendedores.

A un amigo, que vive en Miraflores, que hace negocios, le he contado y preguntado diciendo: “¿Y cuánto puede valer esto?”, “Ah, si me vas a vender, te pago esto..., pero, si yo voy a venderlo, esto cuesta tanto”. No me interesa vender, lo que me interesa es coleccionar, pero no sé qué voy a hacer después, ¿qué haré?... (Risas).

También tengo una moneda del año XLII después de Cristo. Esa moneda es de la época de la ocupación de los romanos a Judea. Y la conseguí en Estados Unidos, igual, buscando en las tiendas que venden monedas antiguas y conversando con Gary Parker. Gary Parker murió siendo vendedor de monedas en El Paso, Texas. Alguna vez me escribió y me preguntó si tenía alguna de las monedas que yo le había comentado que tenía. Le dije que sí. Después supe que había fallecido.

Maggie Romani: Dr. Solís, ¿qué lo motivó a ser lingüista?

Gustavo Solís: Yo sí que tengo dos motivos. Uno es un motivo genuino, otro es un motivo razonable. Lo que es menos “decible” es el motivo razonable. Y el motivo razonable es que tenía un mal profesor de gramática castellana. Es eso.

El otro motivo tuvo que haber sido un proceso de convicción, de que yo era muy cercano al entusiasmo por la Amazonía, por la selva en general, y, obviamente, también por los cuentos de una persona que, allá en casa, le decíamos “abuela”. Aunque no era nuestra abuela, pero le decíamos así. Ella tenía un arte para contar que era increíble, pero en esos tiempos no teníamos grabadora. Y sus cuentos tenían como temas no temas criollos, sino temas de los pueblos de la sierra. Y, con toda seguridad, eso fue un motivo que me acercó a las poblaciones de otro tipo, diferente a la población humana a la que yo pertenecía y a mi espacio mismo del río Pativilca. Sabía que el bosque de mi pueblo, en el río Pativilca, era un encanto, por las aves, por los animales que había, por los peces que había en el río. Y eso me imaginaba que podía extenderse allí donde hubiese bosque, allí donde hubiese animales y, obviamente, allí donde había pueblos. Y eso es lo que me lleva al estudio, no de las lenguas, mi interés por las lenguas es por el mal profesor que tuve; de las lenguas de los pueblos es por los diferentes pueblos que tenemos en el país.



Arriba a la izquierda: Gustavo Solís y nieta (Lima, 2013). Abajo a la izquierda: Gustavo y nieto (Chancay, 2015). Derecha: Gustavo Solís y nieta (Lima, 2019).



Familia de Gustavo Solís y Elsa Vílchez (Lima, 2023).



Mary Ruth Wise, Elsa Vílchez, Gustavo Solís y colegas en el Seminario Nacional de Educación Bilingüe (Del 17 al 22 de enero de 1972).



Lingüistas y educadores reunidos en el Seminario Nacional de Educación Bilingüe (del 17 al 21 de enero de 1972). Primera fila: Madeleine Zúñiga, Inés Pozzi-Escot, André Marcel D'Ans, Augusto Escribens y Rodolfo Cerrón Palomino. Última fila: Elsa Vílchez y Gustavo Solís.

Maggie Romani: Desde su punto de vista, ¿qué es lo que falta hacer en Lingüística?, ¿qué falta por investigar con más profundidad?

Gustavo Solís: Bueno, lo primero que debo decir es que si yo asumiera solo, como responsabilidad, decir lo que falta por hacer es imposible. A todos nos falta por hacer. En realidad es mucho. Lo que hemos hecho es poquísimo. Bueno, poquísimo porque se ha comenzado tarde. Y la cantidad de gente que tenemos que involucrar o que deben involucrarse es mucha más de lo que imaginamos. No conocemos todas las lenguas, no conocemos nada incluso de las lenguas que conocemos, en términos de sus culturas. No conocemos nada de sus posibilidades. No hablo en términos de conocer lo que ellos conocen, sino de sus proyectos.

No es como en Colombia, que en algunos pueblos están empezando los proyectos de vida de sus pueblos. Y nosotros no hemos colaborado mucho, o más bien, nada, con esos proyectos para nuestros pueblos; porque nos hemos centrado en la parte estrictamente lingüística, que, digamos, es la “cushma” que abriga, pero no es la “cushma” la que permitirá conocer o resolver los problemas que la gente pueda tener. No es la ropa, la ropa es solo superficial. Si no se conoce la cultura, poco podemos hacer. Si no conocemos acerca de los proyectos que los pueblos tienen o quisieran tener, o no ayudamos, entonces mucho nos queda por hacer.

Si hablamos en términos personales, yo tengo proyectos. Algunos los hago con ayuda de una institución. Creo que este año va a salir un libro sobre ese proyecto. Pero hay otros que son proyectos propios de desarrollo. Por ejemplo, tengo una, algo así, digamos por ahora, una introducción a una epistemología intercultural que aún no hemos desarrollado. Hablamos de educación intercultural, pero sin base epistemológica. Para ponerte un ejemplo, tú que eres consciente de eso: ¿Qué sabemos de las formas de enseñanza y aprendizaje en los pueblos peruanos? Poco. Tal vez se puede hablar de los tres que se hicieron con los finlandeses. Nada más. ¿Y los demás?

Maggie Romani: ¿Cree que los estudios de onomástica, de toponimia y antroponimia siguen siendo importantes en la actualidad?

Gustavo Solís: Sí, es materia vigente en el Perú porque es parte de la cultura de los pueblos peruanos que no conocemos. Conocemos algo, estamos empezando a conocer, pero todavía no conocemos de forma integral, en términos de números y a profundidad, el significado que tiene para los pueblos, para sus culturas y para su futuro. En esa perspectiva, es por ahora el instrumento más accesible a parte de la lengua que nos permite conocer la diversidad de pueblos que tenemos en el Perú.

Porque los nombres significan, en realidad, las esperanzas de los que ponen nombre: a veces los padres, que no siempre son los padres; a veces los abuelos, que no siempre son los abuelos, y, a veces en ciertos pueblos, una persona especializada. En muchos lugares del Perú, de la sierra por ejemplo, no una persona, sino la huaca del pueblo es la que ponía el nombre. Y eso no conocemos.

¿Qué esperanza tienen los padres cuando ponen un nombre a sus hijos? Eso todos lo sabemos, pero, ¿qué esperanza ponen los pueblos cuando tienen un sistema para poner nombre a las criaturas, a los ciudadanos nuevos de esos pueblos? Eso no lo conocemos y nos falta bastante. Por eso, es un tema urgente para conocer, es un tema absolutamente razonable y justificado para conocer, porque lo desconocemos. Es un tema que capta las esperanzas o las perspectivas hacia el futuro de los pueblos, y necesitamos saber eso.

Maggie Romani: ¿Por qué “la gente pasa y los nombres quedan”? (aludiendo también al título de su libro sobre toponimia).

Gustavo Solís: Podemos cambiar eso a la idea de “por qué las sociedades pasan y los nombres de esas sociedades quedan”. ¿Por qué tenemos el nombre “Lima”, pero la sociedad que usaba este nombre o reconocía este espacio con el nombre “Lima” ya no está? Es que las sociedades pueden pasar y que pasen significa que pasan sus cuestiones económico-sociales, discriminaciones, poder en general y, creo, que diciendo “poder” es suficiente para entender todo lo demás.

Hay sociedades que se superponen a otras, que se imponen a otras. Hay sociedades que son subyugadas, esas sociedades que son subyugadas pueden pasar, pero los nombres de los espacios de esas sociedades subyugadas pueden quedar. En esa perspectiva, yo diría que lo más importante es ver la onomástica, en general, como un método para conocer el pasado a través de los nombres, cuando se trata de la onomástica, toponimia y antroponimia, o cuando tiene que ver con lenguas que son las lenguas que las sociedades, en otros tiempos, han hablado y que ya no se hablan ahora. Es importante reconocer que los cambios son cambios que ocurren, han ocurrido siempre, están ocurriendo, van a seguir ocurriendo. Y vemos que los arqueólogos usan la antroponimia y la toponimia, como restos materiales, mientras que para nosotros esos nombres son los indicativos de tiempos pasados, de relaciones económico-sociales pasadas que le ocurrieron a una sociedad frente a otra, de cómo es que se impuso alguien, etc.

Maggie Romani: ¿Cree que las investigaciones actuales en Lingüística son suficientes para conocer a los pueblos?

Gustavo Solís: Bien, supongo que diría lo siguiente y estaría convencido de lo que estoy diciendo: todavía son insuficientes en términos generales para conocer las lenguas mismas como entidades lingüísticas, y muy insuficientes para conocer, a través de las lenguas, las sociedades que son creadoras y usuarias de estas lenguas, las culturas de los pueblos que hablan estas lenguas.

Como investigación lingüística, diría que, por conocer las investigaciones nuestras y de otros colegas en el país y en otros lugares, son investigaciones extremadamente muy lingüísticas. Cuando se trata de lengua, no es la lengua en realidad el foco, pues la lengua es el medio para algo que está mucho más allá que es la cultura. Más allá de la cultura, está el pueblo, junto con la cultura está el pueblo, y sobre todo no hemos pensado.

Maggie Romani: Ha regresado al CILA luego de mucho tiempo para esta entrevista. ¿Qué recuerdos le trae? ¿Qué significa el CILA para usted?

Gustavo Solís: Dos cosas para mí. Es un lugar maravilloso para trabajar en algo que me ha interesado o me interesa siempre, con los materiales, acá mismo. Puedo entrar a la biblioteca, escoger un libro e irme al otro lado. O, sino, puedo ir a los patios, a cualquier banca a leer allí o leer caminando. Eso es, en lo personal.

En lo que refiere a esta institución, es el instrumento que todavía tenemos para conocer al país. En realidad, cuando digo “país” me refiero para conocer a nuestros pueblos que constituyen el Perú. Ha cumplido su función, pero continúa y debe continuar porque todavía no lo conocemos totalmente. Como digo siempre: “Los peruanos no nos conocemos”, y el CILA es un instrumento correcto, muy adecuado para seguir conociendo al Perú en un aspecto que las otras disciplinas o las otras ciencias no nos han permitido conocer.

El aspecto que el CILA nos acerca a conocer del país es a partir de lo que los peruanos tenemos en el cerebro, que no es igual para todos nosotros. Tiene que ver con sistemas que son sistemas de pueblos, sistemas cognitivos de pueblos, lenguas de pueblos, culturas de pueblos. Todo eso todavía no lo conocemos por completo.

Conocemos el resto del Perú, en términos de su geografía, en términos de verlo, pero no lo conocemos en términos de sus hablantes. Eso que escribí, que está en un número de la revista Alma Mater, que, seguramente, está en una parte de la biblioteca, acá mismo de repente, es mi punto de vista de qué significa el CILA y por qué tiene alta significación, de lo que es su quehacer.

Si en algo conocemos al Perú, de forma más completa, tiene que ver con el CILA. No con otra dependencia de nuestra universidad, ni de otras universidades, sino con el CILA, porque el CILA abrió trocha y eso lo debemos agradecer a Inés Pozzi-Escot

(señal hacia arriba con la mano), quien tiene que ver con la creación del CILA. En 1972, se crea, un día 12 de mayo, el mismo día del aniversario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.



Foto de la izquierda: Gustavo Solís, Blas Fuentes y Félix Quezada (Nueva York, 1972). Foto arriba derecha: Blas Fuentes, Felix Quezada, Gustavo Solís y Yoshiko Enomoto en SUNY Buffalo (1972). Abajo derecha: Gustavo Solís (Lima, 1976).



Reunión en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) con Roberto Bedoya, Gustavo Solís, Alfredo Torero y colegas (Iquitos, 1974).



Gustavo Solís, Julio Núñez, Elsa Vílchez y Alicia Alonzo.



De izquierda a derecha: Luis Enrique López, Elsa Vílchez Jiménez, Alba Solís Vílchez, Gustavo Solís Fonseca y Digmer Justiniano en el CILA (Casona de la UNMSM).



Gustavo Solís en su biblioteca personal (Lima, 2024). Foto: Alba Solís.

Hoja de vida de Gustavo Solís Fonseca

Es doctor en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y máster en Lingüística por la State University of New York at Buffalo (SUNY). Ha sido profesor principal del Departamento de Lingüística de la UNMSM, especialista de lenguas amerindias. Fue director del Instituto de Investigaciones de Lingüística Aplicada (CILA) en varios periodos y fundador de su primera revista *Lengua y Sociedad*.

Fue premiado dos veces (2000 y 2001) con la Medalla al Mérito Científico que otorga la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y galardonado en 2011 como profesor *honoris causa* de la Universidad Micaela Bastidas de Apurímac. En 2015, recibió el diploma de honor “En reconocimiento a su aporte a la enseñanza y universalización del idioma quechua” por parte del Congreso de la República del Perú y, en 2018, el Ministerio de Cultura le otorgó la distinción de Personalidad Meritoria de la Cultura.

Se inició como lingüista investigador de la lengua amazónica peruana matsigenka, perteneciente a la familia Arawak, en el Parque Nacional del Manu (Madre de Dios), donde convivió con los hablantes del pueblo matsigenka y pudo aprender ese idioma originario. Esta labor le permitió publicar diversos textos de su especialidad, entre ellos, libros como *La gente pasa, los nombres quedan. Introducción en la toponimia* (1997), *Introducción a la fonología. Manual para docentes de los ISP EBI Educación Bilingüe Intercultural* (2000), *Introducción a la Morfología. Manual para docentes de los ISP EBI Educación Bilingüe Intercultural* (2000), *Lenguas de la Amazonía Peruana* (2003), *Pueblos y lenguas de fronteras* (2003), *Tata onkantakera niagantsipage ania-neegiku-Diccionario Escolar machigenga* (2005), *Tesoros de nombres awajún: Thesaurus* (2012), entre otros.

Así también, publicó numerosos artículos sobre lenguas peruanas, tales como *Lenguas generales y política lingüística en la Amazonía peruana durante la colonia* (2001), *El futuro de las lenguas amerindias en el Perú* (2002), *Los piraha, pueblo que no necesita contar más allá de dos* (2004), *Pueblos indígenas en Lima: La ciudad como maloca* (2013), *Tras los pasos del idioma quingnam* (2015), *Para entusiasmarse con la Educación Intercultural Bilingüe* (2022), entre otros.

En lo que refiere a su contribución académica internacional, en el 2000 redactó el capítulo “Los estudios de lingüística amazónica en el Perú” para la revista *As línguas amazônicas hoje* y, en 2008, participó del informe de UNESCO sobre el “Estado de las Lenguas en el Mundo” junto a otros 30 especialistas internacionales; así también

participó como coautor de la sección sobre lenguas amazónicas peruanas del *Atlas Sociolingüístico de América Latina* (2009), importante publicación de alcance latinoamericano auspiciado por UNICEF.

Como parte de su experiencia administrativa, asumió el cargo de Secretario General de la UNMSM de 2003 a 2006 y de vicepresidente académico para la organización de la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central “Juan Santos Atahualpa” de 2012 a 2016.

Actualmente, continúa con su labor como investigador de lenguas amazónicas y andinas, así como de idiomas extintos y de lenguas en peligro. Además, es miembro del Consejo Editorial de la revista científica *Amazonía Peruana*, de la revista *LIAMES* editada en Brasil por la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP) y de la revista *Lengua y Sociedad*, editada por el CILA de la (UNMSM).



Gustavo Solís, María Mandepora, Martha Bustamante, Ligia Rodríguez y Xavier Albó en el Seminario Internacional Informe sobre las Lenguas del Mundo: Situación Indoamericana de Unesco, Linguapax y Proeib Andes. Cochabamba, Bolivia, 1999.



Lingüista María Cortez y Gustavo Solís junto a danzantes bora en Iquitos.



Gustavo Solís, Lilia Llanto y Elsa Vélchez en la presentación del libro de Lilia Llanto *“Pacha” en la polisemia quechua: según el enfoque de la semántica cognitiva* (Lima, 2012).

Bibliografía de Gustavo Solís Fonseca

Libros

- Cerrón-Palomino, R. y Solís, G. (eds.) (1990). *Temas de lingüística amerindia*. CONYTEC/GTZ.
- Kowii, A., Fernández Silva, J. A., Pineda Camacho, R. y Solís, G. (eds.) (2005). *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región andina: Seminario internacional en julio de 2004 en Quito*. (1.º ed.). Abya Yala.
- Snell, B. A. y Solís, G. (2005). *Tata onkantakera niagantsipage anianeegiku-Diccionario Escolar machigenga*. Ministerio de Cultura. <http://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/457>
- Solís, G. (1997). La gente pasa, los nombres quedan. Introducción en la toponimia. *Lengua y Sociedad*.
- Solís, G. y López, L. E. (eds.). (2003). *Pueblos y lenguas de fronteras*. UNMSM, Fondo Editorial.
- Solís, G. (Ed.) (2004). *Cuestiones de lingüística general, hispánica y aplicada: Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas*. (1.º ed.). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Solís, G. (2012a). *Introducción a un tesoro de nombres quechuas en Apurímac*. (1.º ed.). RENIEC.
- Solís, G. (2012b). *Tesoro de nombres awajún: Thesaurus*. (1.º ed.). Terra Nova.

Capítulos de libros

- Solís, G. (1988). La categoría de voz media en quechua y su reflejo en el español andino. En L. E. López (ed.), *Pesquisas en lingüística andina* (pp. 191-200). CONCYTEC, GTZ y Universidad Nacional del Altiplano.
- Solís, G. (2000). Los estudios de lingüística amazónica en el Perú. En F. Queixalós y O. Renault-Lescure (eds.), *As línguas amazônicas hoje* (1.º ed., pp. 343-360). Museu Paraense Emílio Goeldi.
- Solís, G. (2021). Una historia lingüística de Áncash a partir del manuscrito de Huarochirí. En F. Julca, F. Zubieta, D. Barrón y S. Castro (eds.), *Áncash, una mirada desde el bicentenario*. Fondo Editorial, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.

Manuales

- Solís, G. (2000a). *Introducción a la Fonología. Manual para docentes de los ISP EBI Educación Bilingüe Intercultural*. Ministerio de Educación- Forte Pe.
- Solís, G. (2000b). *Introducción a la Morfología. Manual para docentes de los ISP EBI Educación Bilingüe Intercultural*. Ministerio de Educación- Forte Pe.

Discurso Inaugural

- Solís, G. (2006). *Diversidad e Interculturalidad: Reto y posibilidad en la universidad*. UNMSM.

Artículos

- Lucero, E., Payano, Y., Sarmiento, H., Ascencio, H., Solís, G. y Burga, E. (2021). *Retos del multilingüismo en el Perú: Balance y desafíos sobre los derechos lingüísticos de los hablantes en lenguas originarias del Perú*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/657714>
- Solís, G. (1996). *Los orígenes de la cantidad vocálica en quechua*. CILA-UNMSM.
- Solís, G. (1998a). Los censos en el Perú. *Lengua y Sociedad*, 1, 15-19. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v1i1.26413>
- Solís, G. (1998b). Ser/estar en quechua y sus desarrollos. *Escritura y pensamiento*, 1(2), 77-79. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/view/6378>
- Solís, G. (1999a). Censo sociolingüístico en la provincia de Cajatambo. *Lengua y Sociedad*, 2, 22-30. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v2i1.26419>
- Solís, G. (1999b). Interculturalidad: Encuentros y desencuentros en el Perú. *Letras* (Lima), 70(97-98). <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/le/article/view/1866>
- Solís, G. (1999c). La lengua culli revisitada. *Escritura y pensamiento*, 2(4), 29-48.
- Solís, G. (2000). San Marcos y el estudio de las lenguas indígenas amazónicas. *Lengua y Sociedad*, 3, 11-21. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v1i3.26427>
- Solís, G. (2001). Lenguas generales y política lingüística en la Amazonía peruana durante la colonia. *Escritura y Pensamiento*, 4(8), 9-24. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/view/7555>
- Solís, G. (2002a). Lenguas y Educación. *Lengua y Sociedad*, 1(4), 105-107. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/lenguaysociedad/article/view/26445>

- Solís, G. (2002b). El futuro de las lenguas amerindias en el Perú. *Escritura y Pensamiento*, 5(11), 7-20. <https://doi.org/10.15381/escrypensam.v5i11.7592>
- Solís, G. (2002c). Zonas dialectales del quechua en el sur de Áncash. *Arqueología y Sociedad*, 14, 151-164. <https://doi.org/10.15381/arqueolsoc.2002n14.e12727>
- Solís, G. (2003a). Extinción del idioma índico (quechua) en Chachapoyas, 1792. *Lengua y Sociedad*, 6, 75-82.
- Solís, G. (2003b). Lenguas y contactos en Áncash: Bases y prospecto para su estudio. *Lengua y Sociedad*, 5, 25-38. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v1i5.26456>
- Solís, G. (2003c). Ramírez, Luis Hernán. El español amazónico hablado en el Perú: Maestría en Lingüística Hispánica de la UNFV. Lima, 2003, 80 p. *Lengua y Sociedad*, 5, 109-113. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v1i5.26466>
- Solís, G. (2004). Los piraha, pueblo que no necesita contar más allá de dos. *Lengua y Sociedad*, 7(2), 159-161. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v7i2.26501>
- Solís, G. (2007). José Sebastián Barranca: Filólogo y lingüista. *Lengua y Sociedad*, 9(1), 153-156. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v9i1.26523>
- Solís, G. (2010). Etnónimos y nombres de lenguas pano: Una contabilidad problemática. *Lengua y Sociedad*, 10(1), 9-16. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v10i1.24185>
- Solís, G. (2011a). Nota: Quechua ancashino: una mirada actual (de Félix Julca). *Lengua y Sociedad*, 11(1), 154-158. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v11i1.22664>
- Solís, G. (2011b). Tres mapas del padre Samuel Fritz de la cuenca amazónica peruana (siglo XVII) vistos con mirada de lingüista. *Lengua y Sociedad*, 11(1), 132-144. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v11i1.22662>
- Solís, G. (2012a). Epistemologías culturalmente específicas. *Lengua y Sociedad*, 12(1), 31-41. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v12i1.22638>
- Solís, G. (2013). Pueblos indígenas en Lima: La ciudad como maloca. *Lengua y Sociedad*, 13(1), 55-69. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v13i1.22625>
- Solís, G. (2015). Tras los pasos del idioma quingnam. *Lengua y Sociedad*, 15(2), 5-14. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v15i2.22573>
- Solís, G. (2019). Rojas, I. (2018). Blas Valera: Primer cronista, poeta y lingüista peruano. Lima: Polisemia. *Lengua y Sociedad*, 18(2), 177-179. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v18i2.22335>

- Solís, G. (2020). Arte y vocabulario en la lengua general del Perú llamada quichua, y en la española. El más copioso y elegante que hasta ahora se ha impreso por Antonio Ricardo. (Atribuido a Blas Valera). *Lengua y Sociedad*, 19(1), 161-163. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v19i1.22323>
- Solís, G. (2022). Para entusiasmarse con la Educación Intercultural Bilingüe. *Llalli*, 2(2), 217-221.
- Solís, G. (2023). Hitos en el contacto antroponímico quechua e hispano. *Nombres. Revista Académica del Reniec*, 2(8), 13-26.

Aportes adicionales

- Solís, G. (2021). Una historia lingüística de Áncash. En *Áncash: Una Mirada desde el Bicentenario*.
- Solís, G. (2023). Prólogo. En J. Rumrill (ed.), *La Virgen del Samiria* (2.º ed).

Obras en edición y en proceso de ser terminadas

- Solís, G. (en preparación). *Estudios Ancashinos*.
- Solís, G. (en preparación). *La concepción de la Universidad Intercultural*.
- Solís, G. (en preparación). *Para preparar nuestros propios materiales de alfabetización*.



Gustavo Solís recibiendo el reconocimiento al mérito científico de la UNMSM por el rector Manuel Burga (2003).

Tesis asesoradas por Gustavo Solís Fonseca

- Carbajal Solís, V. C. (2004). *Determinación de la frontera dialectal del quechua aya-cuchano y cuzqueño en el departamento de Apurímac* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/bd92fb63-6d85-4a33-9fb4-310fd9b3380a>
- Castillo Ramirez, A. G. (2018). Aspectos de la frase nominal en caquinte (cam-pa-arawak) [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/2c7cd01d-7e52-4075-8151-52968beb9cbf>
- Cerdeña Cueva, B. (2015). *Estudio de topónimos del distrito de Checacupe, Canchis - Cusco* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/d1ceca18-9aa7-4316-bddb-27432c3903bd>
- Cuti Zanabria, E. A. (2018). *Sistema antroponímico en la Lengua de Señas Peruana* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/5e398f0a-8466-4efa-ae0c-6d6666eaa92a>
- Faucet Pareja, C. A. (2018). *La adaptación de los préstamos léxicos del quechua y el castellano en la lengua ashéninka* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/b85f984d-18cb-4d5e-9e29-9b1a4742d488>
- Huamancayo Curi, E. Y. (2005). *La formación de palabras mediante la derivación en iquito* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/1f3b97c9-849d-4f12-a3d9-65cb44dbd44f>
- Huanca Quispe, J. E. (2018). *Campo semántico del parentesco o familia en aimara* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/c8223f3f-8fe9-4676-98ad-36b46a1b0dc0>
- Jacinto Santos, P. E. (2009). *Estudio del sistema de denominación antroponímica de la cultura asháninka* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/bd92fb63-6d85-4a33-9fb4-310fd9b3380a>
- Llanto Chávez, L. S. (2017). *Cuantificadores definidos de algunas lenguas originarias brasileñas y peruanas: enfoque etnosemántico basado en la teoría de la lingüísti-*

- ca cognitiva* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/ae18cb7d-d619-433c-a048-175536bb07e2>
- Orellana de Quineche, A. (2018). *Morfología nominal del aimara de Zepita* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/6f993ae0-334f-4346-92cd-dfc93087c518>
- Paredes Estela, V. R. (2020). *La cultura y la lengua kulli en el castellano de Cajamarca centro y sur, La Libertad, Pallasca y en el quechua ancashino*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/fc99f993-ae91-4d77-8754-c9814a8d929a>
- Reyes Arana, F. A. (2018). *Estudio de la toponimia Awajún en la cuenca del río Chiriaco* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/0885d4a7-4fcc-4533-9dd4-5e33445d1012>
- Romani Miranda, M. M. (2004). *Toponimia en el Gran Pajonal con especial atención a los topónimos de afiliación ashaninka* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/a0c94c10-40fd-4cea-9421-6b51df44ead9>
- Romani Miranda, M. M. (2017). *La representación del indigenismo en los discursos políticos de la Nueva Izquierda Latinoamericana. Un análisis crítico de los discursos políticos de Rafael Correa y Evo Morales* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/2862b42f-ee6f-4ad3-bb1b-d8edec9f61c9>
- Sullón Acosta, K. N. (2005). *El acento y tono en la lengua iquito* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/c9619bde-ad6d-4a81-ab8b-a32b5942969e>
- Valdez Delgado, S. L. A. (2017). *Los censos en el conocimiento de la realidad multilingüe de la Amazonía peruana* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/48a97897-b774-4d40-b035-2523bc9e4c9c>
- Valqui Culqui, J. (2004). *Reconstrucción de la lengua chacha mediante un estudio toponímico en el distrito de La Jalca Grande (Chachapoyas-Amazonas)* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/8d485ce2-8147-43d8-8b8c-0d6ed->

3942faf

Vargas Nalvarte, P. C. (2017). *Evidencia de presencia Arawak en la costa y sierra central del Perú a través de la etnografía, lingüística, arqueología y etnohistoria* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/198b0dab-8387-49c8-a4e9-8b7d94abbd5b>



Gustavo Solís presentando el libro *Cuestiones de Lingüística e historia andinas Tomo I* de Alfredo Torero en el *Congreso Peruano del Hombre y la Cultura Andina y Amazónica* en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión (Huacho, 2011).



Maestro recibe la distinción de Personalidad Meritoria de la Cultura por el ministro de Cultura Alejandro Neyra Sánchez el 21 de febrero de 2018.



Colegas y exalumnos que acompañaron al maestro Gustavo Solís a la ceremonia de premiación como Personalidad Meritoria de la Cultura. Arriba (de izquierda a derecha): Alicia Abanto, Emérita Escobar, Lilia Llanto, Ana Baldoceda, Luiz Lizarzaburu, Jairo Valqui, Felipe Huayhua, Orieta Cruz. Abajo: Ruth Julca, Claudia Cisneros, Heinrich Helberg, Gustavo Solís, Elsa Vílchez, Edinson Huamancayo.

RELACIÓN ENTRE LENGUA, CULTURA Y BIODIVERSIDAD





La indesligable relación entre lengua, cultura y biodiversidad

The inseparable relationship between language, culture and biodiversity

Lucy Trapnell (†)

Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana

Alberto Chirif

Investigador independiente

albertochirif@gmail.com

Resumen

El Perú es un país megadiverso debido a la gran variedad de ecosistemas que existen en su territorio, que alberga 87 de las 104 zonas de vida establecidas por el sistema Holdridge. Dependiendo de dónde se establece su inicio, al Perú le corresponde entre el 13 % y el 16 % del total de la región amazónica y es, además, la fuente donde se originan las dos principales cuencas de los ríos de aguas claras que alimentan el Amazonas: Urubamba-Ucayali y Huallaga-Marañón, ambas, a su vez, incrementadas con las aguas de importantes ríos de origen andino, algunos de los cuales tienen sus fuentes en el Ecuador. No obstante, la región enfrenta una grave amenaza debido a tres factores: el empobrecimiento de los ecosistemas, la pérdida de conocimientos relacionados con la crianza de la biodiversidad y la desaparición de lenguas originarias, lo que conlleva a la extinción de los saberes que las sociedades indígenas han generado, recreado y aplicado a lo largo de milenios. Si bien existen diversos estudios sobre estos aspectos, por lo general, carecen de una aproximación que integre los diversos campos del saber y del quehacer humano. Basándonos en los aportes de la “diversidad biocultural”, un campo de estudios transdisciplinarios relativamente nuevo, este artículo aborda las múltiples interconexiones entre diversidad cul-

tural, lingüística y ecológica, así como en documentación etnográfica y dos estudios de caso. Exploramos la compleja interdependencia que existe entre estos tres aspectos, de modo que enfatizamos en la dimensión ecológica territorial y su importancia en la vida de los pueblos originarios en su apuesta por el futuro. **Palabras clave:** diversidad biocultural; conocimiento indígena; diversidad lingüística; transmisión intergeneracional; asháninka.

Abstract

Peru is a megadiverse country due to the great variety of ecosystems that exist in its territory, which is home to 87 of the 104 life zones established by the Holdridge system. Depending on where it starts, Peru accounts for between 13% and 16% of the total Amazon region and is also the source of the two main clear water river basins that feed the Amazon: Urubamba-Ucayali and Huallaga-Marañón, both of which, in turn, are augmented by the waters of important rivers of Andean origin, some of which have their sources in Ecuador. However, the region is seriously threatened by three factors: impoverishment of ecosystems, loss of knowledge associated with biodiversity conservation and the disappearance of native languages and, with them, of the knowledge generated, recreated and applied by indigenous societies over the millennia. Although there are several studies on these aspects, they generally lack an approach that integrates the various fields of knowledge and human endeavor. Based on the contributions of “biocultural diversity”, a relatively new field of transdisciplinary studies, this article addresses the multiple interconnections between cultural, linguistic and ecological diversity, as well as ethnographic documentation and two case studies, we will explore the complex interdependence that exists between these three aspects, emphasizing the territorial ecological dimension and its importance in the life of the native peoples in their bid for the future.

Keywords: biocultural diversity; indigenous knowledge; linguistic diversity; intergenerational transmission; asháninka.

1. Introducción

Decir que el Perú es uno de los doce países megadiversos del mundo es una afirmación limitada si no se toma en cuenta que, junto a su biodiversidad, ha existido y persiste una gran diversidad cultural. Esta diversidad no solo ha sabido aprovechar los recursos naturales, sino que los ha fomentado y cuidado, lo que algunos autores llaman “criar la biodiversidad”. En efecto, sobre el territorio que hoy ocupan Perú y

Bolivia, florecieron grandes civilizaciones que transformaron su entorno. Así, ni los cultivos ni las especies animales son simplemente “naturales”, pues, aunque parten de una base física, son en gran medida productos culturales. Estas civilizaciones, con su conocimiento y capacidad de experimentación, domesticaron y criaron la biodiversidad.

Según el Ministerio de Agricultura y Riego (Minagri) e Instituto Nacional de Innovación Agraria (INIA) (2020), el Perú es líder mundial en la variedad de papa (unas 4,000 variedades y ocho especies), ají y maíz (36 especies), así como de granos, tubérculos y raíces andinas. El país alberga 128 especies de plantas nativas domesticadas, con cientos de variedades, además de las formas silvestres de estas plantas. También, cuenta con cinco formas de animales domésticos: la alpaca, la llama, el cuy, el pato criollo y el perro sin pelo. Esta megadiversidad biológica está intrínsecamente ligada a los conocimientos indígenas que han permitido la conservación y la gestión de estos recursos.

No obstante, la pérdida de biodiversidad en el Perú no puede comprenderse sin atender también la pérdida de los conocimientos tradicionales y las lenguas originarias. La desaparición implica la pérdida de los saberes que han sostenido la vida de las sociedades indígenas a lo largo de milenios. Aunque se suele atribuir esta pérdida a los matrimonios mixtos y el contacto con foráneos, este fenómeno está estrechamente vinculado con el desprestigio de las lenguas indígenas, promovido por una sociedad históricamente racista y reforzado por la propia escuela.

El objetivo de este estudio es analizar las interconexiones entre la diversidad biológica, lingüística y cultural en las comunidades asháninka, por lo que se enfatizó en los procesos de transmisión intergeneracional de saberes relacionados con la biodiversidad. A través de un enfoque transdisciplinario, exploramos cómo los conocimientos asociados a la crianza de la yuca y al reconocimiento de especies de aves están siendo afectados por la presión del mercado, el empobrecimiento del medioambiente y la erosión lingüística en varias comunidades asháninkas de los valles de Satipo y Perené.

La necesidad de integrar la diversidad biocultural en el análisis se hace evidente ante las amenazas actuales: la colonización incontrolada, las industrias extractivas y la expansión del mercado, las cuales no solo están destruyendo los ecosistemas, sino también los conocimientos y las lenguas que los pueblos originarios han preservado. Este estudio se centra en cómo los pueblos indígenas, a través de sus saberes y lenguas, han gestionado la biodiversidad y plantea una reflexión sobre los desafíos que enfrenta esta transmisión de saberes en las nuevas generaciones.

2. Antecedentes

En las últimas décadas, ha surgido un campo transdisciplinario que, bajo el concepto de “diversidad biocultural”, examina las complejas interrelaciones entre los conocimientos indígenas, las lenguas y el medio ambiente (Posey, 1999; Maffi, 2001a, 2005). Este enfoque ha cobrado relevancia a medida que se reconocen los riesgos que conlleva la pérdida simultánea de la biodiversidad, la diversidad cultural y lingüística, en gran parte debido a la globalización. La interdependencia entre estos factores ha sido identificada como una “crisis de extinción” que amenaza el futuro de la humanidad (Krauss, 1992; Harmon, 1996; Posey, 1999; Maffi, 2001b).

La noción de diversidad biocultural reconoce que la “diversidad de la vida” abarca no solo la variedad de especies y ecosistemas, sino también las lenguas y culturas que las sociedades humanas han desarrollado a lo largo del tiempo (Maffi, 2007). En este contexto, el lenguaje no solo es un medio de comunicación, sino también un vehículo para la transmisión de valores culturales, conocimientos ecológicos y prácticas tradicionales, vitales para la sostenibilidad de los ecosistemas.

Este enfoque transdisciplinario tiene sus raíces en investigaciones de finales de la década de 1980, que destacaron la importancia de los conocimientos indígenas en la gestión de los ecosistemas. Estos estudios se contraponían a las visiones conservacionistas predominantes, que consideraban las actividades humanas como una amenaza para el medio ambiente. Investigaciones pioneras, como las de Maffi (2005) y Posey (1999), pusieron de manifiesto que muchas comunidades indígenas han gestionado la biodiversidad a lo largo de milenios a través de complejas interacciones culturales con su entorno.

Paralelamente, desde un ámbito más político, la Declaración de Belém de la Sociedad Internacional de Etnobiología (Sociedad Internacional de Etnobiología, 1988) marcó un hito importante, al reconocer la riqueza de los conocimientos indígenas sobre el medio ambiente y su papel en la creación y conservación de la biodiversidad. Años después, la Declaración de Río de 1992 reafirmó la relevancia de los conocimientos tradicionales para la conservación de los recursos naturales, lo que dio mayor legitimidad a los saberes locales.

En el ámbito internacional, organizaciones como la Unesco y las Naciones Unidas han subrayado la necesidad de valorar los conocimientos indígenas en la gestión del medio ambiente, vinculándolos a la sostenibilidad a nivel global (Naciones Unidas, 2012; Unesco, 2017). Estas declaraciones han servido de marco normativo para la protección de los pueblos indígenas y sus saberes ancestrales, reconociendo la estrecha relación entre los derechos territoriales y culturales, y la conservación de la biodiversidad.

En el Perú, también se han llevado a cabo varias iniciativas que buscan integrar los saberes indígenas en la gestión sostenible de los recursos naturales. Entre ellas, se destacan los trabajos del Instituto del Bien Común, orientados a recuperar saberes vinculados al manejo de la pesca entre los pueblos asháninka y yanesha, y los esfuerzos del Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (Pratec), que promueven la crianza de la biodiversidad en las chacras andinas.

Sin embargo, la mayoría de estos estudios y experiencias enfrentan limitaciones debido a un modelo de desarrollo que, aunque se autodenomina “sostenible”, prioriza el crecimiento económico a expensas del medioambiente y la salud de las comunidades locales. Los pueblos originarios han denunciado el impacto negativo de las industrias extractivas, la deforestación y la expansión de la agricultura comercial en sus territorios, así como la erosión de sus lenguas y saberes ancestrales.

3. La diversidad biocultural como marco de análisis

El enfoque biocultural es una herramienta valiosa para abordar las múltiples interconexiones entre la diversidad cultural, lingüística y ecológica. En este estudio, adoptamos una perspectiva transdisciplinaria que articula tres dimensiones clave: ontológica, epistemológica y ético-política, en línea con las propuestas de Merçon *et al.* (2019), que abogan por un análisis explícito del poder en las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza. Desde esta perspectiva, el territorio, las lenguas y los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas amazónicos son elementos inseparables. A lo largo de milenios, estas comunidades han desarrollado sistemas complejos de conocimiento enraizados en su entorno, que se transmiten de generación en generación a través de las lenguas originarias, y son fundamentales para su autosuficiencia y bienestar. La transmisión de estos conocimientos depende no solo de la preservación de la lengua, sino también de la continuidad de los ecosistemas y del reconocimiento cultural de estos saberes.

4. Saberes, lenguas y territorios indígenas: espacios en disputa

El enfoque biocultural nos permite explorar las múltiples interconexiones entre la diversidad cultural, lingüística y ecológica. En este estudio, lo hacemos a través de la articulación de tres dimensiones: una ontológica, una epistemológica y una ético-política, que estudie de manera explícita el tema del poder, como proponen Merçon *et al.* (2019).

Desde una perspectiva epistemológica, reconocemos que, a lo largo de milenios, los pueblos originarios de la Amazonía han desarrollado un conjunto articulado de saberes enraizados en el territorio y la comunidad. Estos conocimientos se producen en lugares culturalmente concretos y socialmente construidos y han sido generados por hombres y mujeres a lo largo de varias generaciones. Estos saberes se han transmitido de generación en generación a través de lenguas que preservan, canalizan y enriquecen la historia, las visiones del universo, las prácticas culturales y el conocimiento sobre el hábitat, la fauna, la flora y los fenómenos naturales y atmosféricos.

Las prácticas culturales que orientan la relación de los individuos con la naturaleza se basan en una visión del universo que rechaza la dicotomía entre lo natural, lo social y lo espiritual, descartando la idea del ser humano como dominador de la naturaleza. Desde esta perspectiva, los pueblos indígenas amazónicos proponen una visión social que trasciende a las personas y se fundamenta en la interdependencia, el respeto y el intercambio con diferentes seres, a los cuales les atribuyen un origen humano. Como señala Bowers (2002), los humanos y los no humanos (plantas, animales, fenómenos naturales y lugares geográficos) se relacionan entre sí en un “universo moral compartido”. Este enfoque ontológico es descrito por Santos Granero (2005), quien explica:

Los pensadores indígenas consideran que detrás de este mundo, existe otro mundo visible solo para los shamanes y otros pocos hombres y mujeres de conocimiento, en el cual las plantas, los árboles, las aves, los peces, los insectos y los fenómenos atmosféricos siguen manteniendo su forma primordial humana. (p. 12)

La reciprocidad es clave en la relación entre los seres humanos y la naturaleza. Este principio regula el comportamiento de las personas con una naturaleza en la que los animales, aunque ya no sean humanos, mantienen vínculos con los humanos a través de relaciones de parentesco. Los animales, plantas y lugares tienen “madres” que los protegen, y a las que los humanos deben pedir permiso para tomar sus “hijos”. En reciprocidad, los seres humanos pueden ofrecer un bien, como tabaco, pero el principal compromiso es no tomar más de lo necesario para vivir.

Al abordar la relación entre los saberes indígenas y el territorio, utilizamos el concepto de “sistemas de conocimiento”, que incorpora aspectos ontológicos y epistemológicos, superando las aproximaciones limitadas a la identificación de “algunos conocimientos” verificables científicamente, clasificados con el sufijo “etno” (etnobotánica, etnozoología, etnobiología). Las taxonomías indígenas y el detallado conocimiento sobre los ecosistemas son fundamentales, pero el futuro de los ecosistemas

amazónicos también depende de cómo se concibe la relación entre los seres humanos y la naturaleza. Al respecto, Lenaerts y Spadaffora (2008) señalan:

La admirada sustentabilidad que los indígenas consiguen en el uso de sus recursos naturales va mucho más allá de la simple identificación de la flora y la fauna. Este conocimiento está anclado en su cosmovisión y estilo de vida, incompatible con la rapidez de las actividades industriales. (p. 16)

5. El estudio exploratorio: una aproximación biocultural al estudio de la diversidad

Este estudio exploratorio, realizado en cuatro comunidades del pueblo asháninka, tiene como objetivo identificar los vínculos existentes entre la diversidad biológica y el conocimiento cultural y lingüístico. Para ello, nos enfocamos en los procesos de transmisión cultural relacionados con el conocimiento de las variedades de yuca y las diferentes especies de aves reconocidas por este pueblo.

La selección de estos temas responde a dos razones principales. Por un lado, la yuca y las aves ocupan un lugar privilegiado en la cosmovisión y en la vida cotidiana del pueblo asháninka (Weiss, 1969; Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, 2000). Por otro lado, estas especies plantean retos distintos en cuanto al manejo de la biodiversidad. En las zonas intensamente depredadas y orientadas hacia la economía de mercado, como las elegidas para este estudio, los hombres y las mujeres del pueblo asháninka mantienen un mayor control sobre las variedades de yuca que siembran. Esto podría permitirles revertir la tendencia a cultivar únicamente aquellas variedades que tienen buena demanda en el mercado, si asumen la importancia de retomar la crianza de la diversidad. En cambio, el manejo de las aves presenta un reto más complejo y de largo plazo, ya que implica un proceso de reforestación y recuperación de hábitats intensivo.

6. El pueblo indígena asháninka

El pueblo indígena asháninka pertenece a la familia lingüística Arawak, al igual que los pueblos asheninka, yanesha, matsigenga, nomatsigenga, yine, resígaro, chamicuro e iñapari. Con una población de más de 55 000 personas (INEI, 2017), el pueblo indígena asháninka es considerado el más numeroso de la Amazonía peruana.

El territorio original de los asháninka se extendía desde las laderas orientales de los Andes y comprendía una amplia región que incluía las márgenes y afluentes de los ríos Chanchamayo, Perené, Pichis, Ene, Tambo, Apurímac y el curso alto del Ucayali, así como la región de Satipo y la extensa meseta del Gran Pajonal. Actualmente, también ocupan zonas en la parte baja de los ríos Urubamba, Pachitea y Yurúa. Un grupo de cerca de 900 personas se asienta en los afluentes de los ríos Envira y Yurúa, en el estado de Acre, Brasil.

El avance de la colonización y la expansión de la economía del mercado, así como la expansión de la educación escolar y el ingreso de diversas iglesias y sectas religiosas han generado una serie de cambios en las condiciones de vida y expectativas de los asháninka. De manera sintética podemos graficar la situación de este pueblo originario como un continuo, ubicando en un extremo las comunidades asentadas en zonas intensamente depredadas a lo largo de los últimos 50 años, como son los valles del Perené y Satipo, en los cuales se han destruido miles de hectáreas de bosques para establecer chacras o extraer madera; y, en el otro, las comunidades del río Ene, que aún satisfacen algunas de sus necesidades básicas de alimentación, salud y vivienda a través de los recursos que ofrece el bosque, a pesar del inexorable avance de las empresas forestales y de las chacras de monocultivo.

La imagen del continuo también nos permite graficar lo que sucede con relación a los procesos de transmisión de los saberes ancestrales y las lenguas. En un extremo se encuentran las comunidades del alto Perené, fuertemente colonizadas, en las que los niños ya no se socializan en asháninka y han adoptado como lengua materna el castellano. La pérdida de las actividades tradicionales de subsistencia, tales como la caza, pesca y recolección, debido a la depredación del medio y la transición de chacras de policultivo y monocultivo orientados al mercado, ha generado además significativos cambios en los procesos de transmisión de saberes tradicionales. En el extremo opuesto, se ubican las comunidades del río Ene, en las cuales el asháninka sigue siendo la lengua de socialización de los niños y las niñas, y la población sigue desarrollando un conjunto de actividades orientadas a satisfacer sus necesidades de alimentación, salud y vivienda. Entre estos dos extremos se encuentran regiones y comunidades, que, con el transcurrir del tiempo, han demostrado una fuerte tendencia a seguir el ejemplo del alto Perené, como es el caso del valle del Pichis, donde la lengua asháninka ha sido parcialmente desplazada en los últimos 15 años.

Los resultados del estudio que presentamos a continuación ponen en evidencia los procesos de pérdida de biodiversidad, saberes ancestrales y lengua originaria en comunidades de los valles de Satipo y Perené. La encuesta sobre el conocimiento de las variedades de yuca se realizó en tres comunidades de Satipo (Arizona Portillo, Valle Samaria y San Miguel) y una del alto Perené (Centro Pumpuriani), con varones

y mujeres de diferentes edades, y estuvo básicamente orientada a identificar cuántas variedades de yuca siembran las familias en las comunidades, cuántas más conocen y cuánto de este conocimiento se está transmitiendo a las nuevas generaciones.

En el caso de las aves quisimos saber cuántas de las veinticinco aves presentadas en láminas conocían los niños y las niñas y adolescentes de las cuatro comunidades, así como el nombre que les dan¹. La selección de dichas aves incluyó tanto algunas que abundan en la zona, como otras que son escasas o que ya nunca se encuentran en el entorno. Las comunidades seleccionadas presentaron diferentes situaciones. Utilizando la figura del continuo, Arizona Portillo se ubica en un extremo, por ser la más pobre en avifauna y diversidad de cultivos, y donde los niños y las niñas hablan menos la lengua originaria y tienen poca participación en el desarrollo de actividades productivas; mientras que San Miguel está en el extremo opuesto. En el medio se ubican Centro Pumpuriani, más cercana a Arizona Portillo, y Valle Samaria, a San Miguel. A continuación, presentamos una breve descripción de cada comunidad.

Arizona Portillo se ubica en el distrito de Río Negro, a 20 minutos en auto de la ciudad de Satipo. Es una comunidad pequeña, con apenas 132,34 hectáreas, de las cuales, la mayoría está bajo cultivo. Cuenta con pequeñas áreas de bosque secundario reciente y ninguna de bosque primario. Los niños, las niñas y adolescentes de esta comunidad hablan castellano y tienen el asháninka como lengua de herencia. Si bien la entienden, porque suelen escuchar a sus padres y estudian en una escuela registrada como intercultural bilingüe, tienen dificultades para expresarse en ella.

Valle Samaria se ubica en el distrito de Mazamari, a 20 minutos en auto de la capital del distrito. Samaria es un anexo de la comunidad de Teoría, en el cual viven asháninkas procedentes del río Ene que migraron a Satipo en la época del conflicto interno, pero siguen manteniendo contacto con sus comunidades de origen a través de visitas periódicas. La comunidad de Teoría les asignó unas doscientas hectáreas, que incluyen áreas de bosque secundario antiguas, donde los comuneros suelen cazar con escopeta o trampas. Los niños y las niñas de Valle Samaria tienen el asháninka como primera lengua y manejan el castellano con cierta solvencia. Durante el tiempo que permanecemos en la comunidad, los niños y las niñas interactuaron siempre en castellano, a diferencia de lo que sucedía hace ocho años. En ese entonces, siempre utilizaban el asháninka en sus conversaciones entre ellos y con el docente.

San Miguel se ubica en el distrito de Río Negro, subiendo una cuesta en moto durante una hora desde la capital de distrito. Es una comunidad pequeña, con apenas

1 Las láminas fueron tomadas de un material elaborado por la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) del Ministerio de Educación que ha sido repartido en todas las instituciones registradas como EIB.

76,40 hectáreas. Actualmente está gestionando la ampliación de sus tierras a una zona boscosa de libre disponibilidad, que mantendrá como zona de protección. Los niños de San Miguel siguen socializándose en asháninka, aun cuando una profesora mestiza estuvo nombrada en la comunidad durante 18 años. Ella, recientemente, fue reasignada a otra institución educativa y ha sido reemplazada por una docente asháninka.

Centro Pumpuriani se ubica en el curso alto del río Perené, a una hora de distancia en automóvil desde la Carretera Marginal. Esta comunidad, con 478,50 has, ha sido intensamente depredada durante los últimos diez años debido al alquiler de tierras de los comuneros a colonos andinos, quienes las dedican a cultivos comerciales. A excepción de cuatro hectáreas de bosque primario, que la comunidad mantiene como reserva, todo el resto está dedicado a sembríos. Al igual que lo que sucede en Arizona Portillo, los niños y niñas se socializan en castellano. Aunque entienden el asháninka, porque han crecido escuchándolo, tienen dificultad para comunicarse en esta lengua.

7. La chacra tradicional asháninka y la crianza de la biodiversidad

Los asháninka tradicionalmente desarrollaron sistemas de roza y quema con rotación de chacras, que se dejan descansar por largos periodos, después de los cuales pueden volver a cultivarse. Las chacras tradicionales eran pequeñas y en ellas se cultivaba gran variedad de plantas, tales como yuca, maíz, camote, sachapapa, pituca, dale dale, mani, variedades de frijol y plátano, y frutas, como cocona, piña y papaya, además de barbasco para pescar. Los diferentes cultivos eran sembrados en distintas partes de la chacra, mediante una compleja asociación entre ellos que puede ser explicada en términos técnicos, pero que también se sustentaba en relatos sobre las relaciones de parentesco de las diversas plantas, como en el caso de la yuca, el camote y la pituca que eran consideradas cuñadas.

Cabe señalar que las chacras de policultivo responden a las características del ecosistema amazónico en la medida que reproducen la estructura del bosque que, por naturaleza, es heterogénea. Esto beneficia a las plantas, ya que cada una de ellas tiene necesidades nutricionales distintas y, a su vez, ayuda a evitar la proliferación de plagas y enfermedades. Desde la perspectiva de los pobladores, la diversidad de cultivos les permite acceder a alimentos variados que enriquecen su dieta.

Si bien la proporción de las plantas sembradas en una chacra de policultivo podía variar, la yuca era el producto infaltable por ser la fuente principal de carbohidratos y vitaminas que acompañaban el consumo de carne de monte, pescado o de otros alimentos recolectados. La yuca, además, se usa para preparar el masato, bebida de uso cotidiano en muchas comunidades y, fermentada, se bebe en las fiestas.

A diferencia de lo que sucede entre los yanesha (Salick *et al.*, 1997), que asocian la yuca con el mundo femenino, los asháninka la vinculan con ambos sexos. En efecto, los dos son responsables de su buena producción. Así, el varón utiliza el *kaniribenki* (ibenki² de la yuca) en el momento de la siembra, y las mujeres son responsables del deshierbe riguroso de las malezas durante su crecimiento y del seguimiento de normas estrictas de conducta durante la cosecha. Así pues, la yuca se ve a sí misma como una mujer y a las hierbas, como serpientes que la van a atacar. Por ello, es importante mantener la chacra cultivada. Al momento de cosecharla, las ramas cortadas deben ser apiladas con cuidado. Asimismo, se debe cuidar la manera en que la yuca cosechada se coloca en la canasta. Si se hace en forma indebida, la yuca se siente como si estuviera desnuda y pedirá a su padre Paba que la retire de este mundo.

Los asháninka conocen aproximadamente 32 variedades de yuca (Weiss, 1969), las cuales reciben nombres en función de algunas de sus características. En ciertos casos, estas se relacionan con el color y textura de la raíz cocinada; otras, con la forma y color de las hojas, el color de sus guías y peciolo, el color de su cáscara y la forma y textura de las raíces. De acuerdo con el criterio adoptado, llevan el nombre de diferentes mamíferos (*samaniyaniri* asociada al majás; *etiniyaniri*, al armadillo; *kemariyaniri*, a la sachavaca), de aves (*kontsaroyaniri*, una especie de paloma), de insectos (*sankoriyaniri*, un tipo de hormiga), de peces (*sheboriyaniri*, bagre o barbón, *kobiriyani*, corvina), de palmeras (*tiyarokiyani*, asociada al fruto de la shapaja) o de diferentes cultivos de la chacra (*parentiyaniri*, al plátano; *shoñakiyaniri*, al dale dale). La yuca *obikaniri* u *oyekaniri* lleva el nombre del arcoiris, porque sus raíces tienen pulpa de color amarillo al igual que este.

2 *Cyperus piripiri*. Término asháninka utilizado para referirse a un conjunto de plantas a las cuales se le adscriben propiedades mágicas.

Tabla 1

Algunas variedades de yuca domesticada conocidas por el pueblo asháninka³

<i>Oye</i>	Arco iris	<i>Oyekaniri / obekaniri</i>	Color de la pulpa de las raíces.
<i>Parenti</i>	plátano	<i>Parentiyaniri</i>	Color de yuca cocinada, parecido al plátano.
<i>Tiyaroki</i>	fruto de shapaja	<i>Tiyarokiyaniri</i>	Color de yuca cocida similar al fruto de la shapaja cocinada.
<i>Sankori</i>	tipo de hormiga	<i>Sankoriyaniri</i>	Guía y peciolo de las hojas y cáscara de color morado como el <i>sankori</i> . Es blanca.
<i>Tsamiri</i>	paujil	<i>Tsamiriyaniri</i>	Folículos largos y delgados como dedos de las patas del paujil. Es blanca.
<i>Kemari</i>	sachavaca	<i>Kemariyaniri</i>	Tallo y raíz grueso como la sachavaca.
<i>Samani</i>	majás	<i>Samaniyaniri</i>	Yuca blanca como la carne del majás.
<i>Shoñaki</i>	dale dale	<i>Shoñakiyaniri</i>	Raíz blanco y pegajoso como la pulpa del dale dale.
<i>Kontsaro</i>	especie de paloma	<i>Kontsaroyaniri</i>	Peciolo y cáscara morada como las patas de la paloma <i>kontsaro</i> .
<i>Shebori</i>	bagre o pez barbón	<i>Sheboriyaniri</i>	Hojas de tres foliolos y raíz alargada como bagre.
<i>Kobiri</i>	corvina	<i>Kobiriyaniri</i>	Pulpa blanca como carne de corvina, corteza cuarteada parecida a las escamas de este pez y forma de la raíz gruesa en los extremos similar a la forma de la corvina.
<i>Sonkari</i>	especie de perdiz	<i>Sonkariyaniri</i>	Pulpa blanca como la carne de la perdiz, con crecimiento rápido.
<i>Etita</i>	especie de ave unchala	<i>Etitaniri</i>	Tallo verde oscuro del color del ave <i>etita</i> .

3 Los dos cuadros han sido tomados de los cuadernos de investigación de los estudiantes asháninka de Formabiap de la promoción 1998, con permiso de la institución.

<i>Oye</i>	Arco iris	<i>Oyekaniri / obekaniri</i>	Color de la pulpa de las raíces.
<i>Shinki</i>	maíz	<i>Shinkiyani</i>	Pulpa de la raíz de color amarillo como el maíz.
<i>Kaaro</i>	arbusto del monte	<i>Kaaroyniri</i>	Semejante al <i>kaaro</i> que tiene un tallo recto, pocas ramas y da mucho fruto.
<i>Sampakiti</i>	torcaza	<i>Sampakitiyaniri</i>	Peciolo y nervadura de las hojas de color morado similar al pico y patas de <i>sampakiti</i> , pulpa blanca como la carne del ave.
<i>Eti</i>	armadillo	<i>Etiniyaniri</i>	Cáscara con rayas transversales como el caparazón del armadillo, pulpa blanca como su carne.
<i>Kamake shanko</i>	muerto caña	<i>Kamashanko</i>	Coloración morada en el centro de la raíz semejante a la caña madura pasada.
<i>Pochari</i>	dulce	<i>Pochariyaniri</i>	La pulpa de la raíz es dulce y blanca y contiene gran cantidad de líquido, se come cruda y se parte con facilidad.
<i>Kentsori</i>	especie de perdiz grande	<i>Kentsoriyaniri</i>	Presenta yemas tupidas a lo largo del tallo y hojas plumizas. La pulpa es blanca como la carne del <i>kentori</i> .
<i>Menkori</i>	nube	<i>Menkoriyaniri</i>	Ramas muy extendidas y altas, pulpa blanca semejante a las nubes.
<i>Tirenti</i>	especie de palmera huasai	<i>Tirenchaniri</i>	Hojas con foliolos muy delgados y largos con bordes dentados.

Tabla 2*Algunas variedades de yucas silvestres conocidas por los asháninkas*

<i>Maniro</i>	venado	<i>Maniroyaniri</i>	Hojas similares a la oreja del venado, carece de fruto.
<i>Osheto</i>	mono choro	<i>Oshetoyaniri</i>	Raíces gruesas, no es comestible.
<i>Peyari</i>	diablo	<i>Peyariyaniri</i>	Hojas negras
<i>Amempori</i>	cóndor	<i>Amemporiyaniri</i>	Tallo blanco

Antiguamente, en una chacra podía encontrarse entre ocho y diez variedades de yuca. En la actualidad, esto depende de cuán orientada está la comunidad a la venta de yuca para el mercado y de las opciones de cada familia.

En el estudio exploratorio realizado en Arizona Portillo con cuatro familias, encontramos que solo una sembraba la variedad camerún y tres, además de la camerún, la pichanaki. Una de las señoras indicó que ella también sembraba la variedad señorita, pero que se le perdió la semilla cuando se fue a Lima por un periodo prolongado y no ha podido conseguirla nuevamente. Otra de las señoras entrevistadas señaló que también sabía acerca de la existencia de una variedad llamada paisana y un varón indicó que conocía una denominada chilena, similar a la pichanaki, pero que hace más de siete años que no veía su semilla. Todos los entrevistados señalaron que siembran la variedad camerún por ser la que más se vende debido a que es resistente y no se oxida (no se pone negra).

Ninguno de los entrevistados conocía los nombres en asháninka de las variedades de yuca. El varón indicó que su abuelo sí las sembraba y sabía cómo llamarlas, pero que él nunca había tenido curiosidad de saber cuáles eran. Una de las señoras dijo que ella solo conocía el nombre genérico de yuca, que es *kaniri*, y que nunca había escuchado los nombres de las variedades. La señora de mayor edad indicó que su mamá sabía los nombres, pero que ella nunca tuvo interés de conocerlos.

A diferencia de lo que sucede en Arizona Portillo, muy pocos comuneros de Centro Pumpuriani siembran yuca. En el estudio, solo contabilizamos cinco personas. Uno de ellos siembra la variedad camerún y los otros las variedades *obekaniri* o *tsiyarokaniri*. Ninguno siembra más de una variedad en su chacra.

Las ocho personas entrevistadas indicaron que muy pocos padres de familia siembran yuca, porque se agusana muy rápido y requiere de mucho deshierbe. Por esta razón, prefieren sembrar plátano para la venta. A esto se añade que muchos comuneros arriendan sus tierras a colonos andinos y luego trabajan como jornaleros para ellos.

Cuando desean comer yuca o hacer masato, se la compran a dos padres de familia que la siembran para el autoconsumo y la venta a sus paisanos.

Tres de las personas entrevistadas señalaron que solo conocen los nombres de las variedades *obekaniri* y *tsiyaroyanire*, porque son las que se siembran en la comunidad, mientras que otras tres indicaron que no sabían los nombres en asháninka y solo se referían a las variedades por su color: yuca blanca y yuca amarilla. Un comunero, procedente del valle del Pichis, mencionó la variedad *pirintoyanire* (*pirinto*: especie de rana) y una señora señaló que su abuela le dio la variedad *katotyanire*. Ella, además, conocía la variedad *tsiyaroyanire*, cuya pulpa tiene el color de la yema de huevo. Los entrevistados recordaron que sus padres solo sembraban una variedad de yuca en su chacra: *obekaniri* o *tsiyaroyanire*.

En el Valle Samaria, encontramos una situación parecida a la de Arizona Portillo. La mayoría de los comuneros siembra las variedades camerún o pichanaki, y una señora siembra una variedad de yuca blanca que su hermana trajo del anexo vecino de Valle Otishi. Sin embargo, no pudo decir su nombre.

Una de las señoras indicó que ella conocía las variedades *kontsaroyanire* (*kontsaro*: especie de paloma) y *batsantoyanire* (*batsanto*: gorda), que había visto en la comunidad de Teoría. Señaló que recordaba que su madre sembraba diversas variedades cuando vivían en el río Ene. Sin embargo, ya no se acordaba de sus nombres. Los demás señalaron que solo conocían las variedades camerún y pichanaki.

Los entrevistados indicaron que es muy probable que dos abuelos, un varón y una mujer, conozcan otras variedades de yuca. Sin embargo, ninguno de los dos estuvo en la comunidad, durante las dos visitas que realizamos.

A diferencia de lo que sucede en las tres comunidades antes mencionadas, en San Miguel, varios comuneros siembran distintas variedades de yuca y son pocos los que solo se limitan a sembrar las que tienen demanda en el mercado. Aun así, el jefe señaló que algunos de ellos han estado imitando a los andinos y, por ello, han dejado de lado las variedades que sembraban sus abuelos.

En San Miguel, se pueden encontrar hasta 21 variedades de yuca en chacras de distintas familias. Varios comuneros y comuneras indicaron que conocían el nombre de otras variedades que ya no se siembran pero que las habían visto en la chacra de sus abuelos y otros indicaron que hace unos años sembraban algunas variedades que ya no tienen porque han perdido las semillas. Uno de los comuneros mencionó una variedad que solo conocía de nombre: *etitayanire*.

Tabla 3

Variedades de yuca sembradas en la comunidad de San Miguel

Familia 1	Camerún	
	<i>Kapironayanire</i>	
	<i>kapiro</i>	bambú
	<i>Ingenieroyanire</i>	
	<i>Tsiritiyanire (tsiriti)</i>	
	<i>Tanokiyanire</i>	
	<i>tanoki</i>	variedad de semilla usada para adornar cushmas
	<i>Masheroyanire</i>	
	<i>mashero</i>	sapo
Familia 2	Camerún	
	<i>Pichanaki</i>	
Familia 3	<i>Shiñoritayanire</i>	
	<i>Tsantsakiyanire</i>	
	<i>tsantsaki</i>	largo
	<i>Tsintyakiyanire</i>	
	<i>tsintyaki</i>	grupo de estrellas
	<i>Kitamaroyanire</i>	
	<i>kitamaro</i>	blanca
	<i>Kiteriyanire</i>	
	<i>kiteri</i>	amarilla
	<i>Porenkiyanire</i>	
	<i>porenki</i>	torcido
	<i>Kemariyanire</i>	
	<i>kemari</i>	sachavaca

Familia 4	<i>Sampakitiyanire</i>	
	<i>sampakiti</i>	torcaza
	<i>Ingenieroyanire</i>	
	<i>Kaparoyanire</i>	
	<i>kaparo</i>	grueso hinchado
	<i>Maniroyanire</i>	
	<i>maniro</i>	venado
Familia 5	Pichanaki	
	<i>Shirintiyaniire</i>	
	<i>shirinti</i>	especie de perdiz
	<i>Kontsaroyanire</i>	
	<i>kontsaro</i>	especie de paloma
	<i>Tsirontyiritiyanire</i>	
	<i>tsirontyiriti</i>	especie de avispa
	Camerún	
	Yuca amarilla de tres meses (no sabe el nombre)	

Además de las variedades identificadas en el cuadro precedente, los comuneros y las comuneras también conocían otras. La tercera familia también sembraba, hasta hace unos dos años, las variedades *kontsaroyanire* y *sankatiyanire*. Sin embargo, ahora ya no tiene la semilla. Varios comuneros señalaron que, además de las variedades que actualmente siembran, habían visto otras en las chacras de sus abuelos. Uno se refirió a las variedades *shantiyanire* (*shanti*: perdiz grande), *ompikiriyanire* (*ompikiri*: especie de ave pequeña), *obatiyanire* (*obati*: manco) y *meretoyanire* (*mereto*: ardilla). Otro se refirió a *tsantsakiyanire* (*tsantsaki*: largo), *tsintyakiyanire* (*tsintaki*: grupo de estrellas), *shampiyanire* (*shampi*: débil), *koshiriyaniire* (*koshiri*: especie de mono), *samaniyanire* (*samani*: majás) y *meretoyanire* (*mereto*: anchoveta). Un tercer comunero mencionó haber visto la variedad *ompikiriyanire* (*ompikiri*: especie de pajarito pequeño) y *tsintyakiyanire*. Además, un comunero señaló que había escuchado hablar de la variedad *etitanire* (*etita*: especie de ave unchala), pero que nunca la había visto.

Fue interesante notar la presencia de algunos préstamos para denominar nuevas variedades de yuca, como en el caso *shiñoritayanire*, que viene de *señorita* e *ingenieroyanire*, que algunos llaman simplemente ingeniero.

Algunos comuneros de San Miguel intercambian yuca con personas de otras comunidades. Un abuelo comentó que le habían traído la semilla de *porenkiyanire* de la comunidad Boca Cheni. Otro comunero señaló que había traído una variedad comestible de *maniroyanire* de la comunidad de Sinchijaroki y una señora indicó que su hija le había traído una semilla de *masheroyanire* del río Tambo, la cual se caracteriza por generar abundante espuma cuando se prepara masato

Si bien fue alentador comprobar que existen semillas de diversas variedades de yuca en San Miguel y que el intercambio de ellas está activo, esto no necesariamente significa que se esté dando la transmisión intergeneracional de los saberes asociados al cultivo de yuca. Al preguntarle a los comuneros y las comuneras si sus hijos podían reconocer las diferentes variedades que siembran en su chacra, un padre de familia dijo: “No le aviso a mis hijos sus nombres; como que no me interesa, parece que no me interesa contarles. Temprano nomás nos vamos, llegamos a la chacra trabajamos nomás. Con mi papá si yo le preguntaba”.

Otro padre señaló: “Mi abuelo me enseñó cuando era pequeño. Yo le seguía a mi abuelo. Ahora no le digo nada a mis hijos, ellos solo conocen la palabra yuca”. Sin embargo, dos niñas de otra familia nos contaron que conocían el nombre y las características de algunas variedades. Ellas aprendieron escuchando a su abuelita que mencionaba sus nombres cuando las cosechaba.

Tabla 4

Variedades de yuca sembradas y conocidas

Comunidades	Variedades sembradas	Variedades conocidas	Variedades conocidas con nombre asháninka *
Arizona Portillo	2	2	0
Centro Pumpuriani	3	3	2
Valle Samaria	3	3	2
San Miguel	21	32	31

Nota. *Incluye préstamos re fonologizados.

8. Las aves en el mundo asháninka

Las aves tienen una importancia singular en la cosmovisión asháninka. Se asocian al mundo masculino, al igual que los diferentes animales, y aparecen de manera reiterada en sus relatos de origen. Estos relatos nos permiten conocer que algunas aves

fueron personas, cuando la tierra estaba cerca del cielo, y que algunas son mensajeras de los seres espirituales (tasorentsi), ayudantes de los tabaqueros (sheripiari) o mensajeras de los brujos (matsi). El cóndor (*amempori*), que enseñó a los hombres a usar los *ibenki* para cazar y a las mujeres, los conocimientos relacionados con la curación, se ubica en uno de los dos ejes del mundo; el gallinazo (*tiso*) está en el otro. Ambos son paradigmas de la cooperación, como señala don Eusebio Laos en su ensayo sobre la cosmovisión asháninka:

Amempori baja directamente, desgarrar el vientre del muerto y enseguida le comunica al gallinazo y le deja participar para que arranque su carne en trozos, tripa, todo. Comen juntos, comparten. [...] Ellos no son mezquinos, son dadivosos. Por eso el asháninka, viéndolos, los imita.

El arrocero (*pitsitsiro*) y la lora (*eroti*) dieron inicio al advenimiento de la era social cuando el primero enseñó a los asháninka a bailar y tocar la flauta de pan, y la lora, a preparar el masato.

Según el antropólogo Gerald Weiss, quien trabajó en comunidades del río Tambo durante la década de 1970, los buenos espíritus pueden asumir la forma de algunas especies de aves y animales; es decir, ser su manifestación visible. Entre estas aves estarían las siguientes: *ashibanti* (*Elanoides forficatus*), los picaflores *tsonkiri* y *norionke*, la oropéndola (*tsiroti*) y el gallito de las rocas (*obay*). Weiss (1969) explica que estas aves son el ropaje de espíritus que aparecen en esta forma.

8.1. Clasificación de las aves en la lengua asháninka

Muchos asháninkas utilizan actualmente el término *tsimeri* como nombre genérico de ave. Sin embargo, existen evidencias de que la lengua asháninka no disponía de una categoría para designar esta clase de animales, al igual que otras lenguas estrechamente emparentadas con ella, como la machiguenga y la nomatsigenga (Baer, 1995; Shaver y Doods, 1990) y otras lenguas amazónicas, como la achuar (Descola, 1988).

Las aves se clasifican en un conjunto de categorías que, por lo general, toman en cuenta semejanzas y diferencias de apariencia, comportamiento y hábitos alimenticios. Sin embargo, existe una categoría amplia que incluye a todas las aves pequeñas, denominada *tsimerekipaye* (literalmente, “pajaritos pequeños”). El nombre de todas las categorías, con excepción de esta última, siempre coincide con el del ave que constituye su prototipo. Por ejemplo, la categoría *sabaro* incluye a los guacamayos y a otros loros de cola larga; los de cola corta están en la de *eroti*. *Kompero* comprende un conjunto de aves de patitas cortas que se posan sobre su pecho, tienen colas

largas y son de color jaspeado. En esta categoría, se incluyen aves que comen frutos e insectos, y construyen sus nidos en palos secos. *Pakitsa* agrupa a las aves de rapiña y carroñeras; *tsunkiri*, a los colibríes. *Shiro* incluye a las palomas; *chamanto*, a los pájaros carpinteros.

Hay algunas aves que no encajan dentro de ninguna de estas categorías. Entre ellas se encuentran la chotacabra *santani* (*Steatornis caripensis*), el gallito de las rocas *obay* (*Rupicola peruana aequatorialis*), el martín pescador *cherepito* (*Chloroceryle amazona*), la golondrina *ashibanti* (*Elanoides forficatus*), y las aves *tsipabairo* (*Nycttrydomus albicollis*) y *paro* (*Nyctiphrymus ocellatus*). Se debate si algunas de estas aves deberían ubicarse en la categoría de *mamaro* (lechuzas), ya que salen de noche, pero no cumplen todas las características de las aves en esa categoría.

8.2. Resultados del estudio en las comunidades

El estudio realizado en las comunidades asháninka revela una tendencia hacia la pérdida del conocimiento detallado sobre las aves, particularmente en comunidades afectadas por la deforestación y el contacto con el mercado.

8.2.1. Arizona Portillo

En Arizona Portillo, solo uno de los siete niños entrevistados logró identificar los nombres en asháninka de algunas aves. La mayoría de los niños logró identificar entre tres y cuatro aves en castellano, pero tuvieron dificultades para nombrarlas en su lengua originaria, lo que refleja la erosión del conocimiento tradicional en esta comunidad.

8.2.2. Centro Pumpuriani

En el Centro Pumpuriani, los niños alternaron entre el asháninka y el castellano para nombrar a las aves, pero también se observó un uso limitado del asháninka. Algunos niños mencionaron que habían aprendido los nombres de las aves a partir de láminas distribuidas en las escuelas, lo que indica que el conocimiento no siempre es transmitido en el hogar.

8.2.3. Valle Samaria

Los niños de Valle Samaria demostraron un mayor conocimiento de los nombres en asháninka en comparación con las otras comunidades. Sin embargo, también hubo casos en los que los niños utilizaron el nombre del prototipo de la categoría para referirse a otras aves dentro de la misma clasificación, lo que sugiere una transmisión parcial del conocimiento.

8.2.4. San Miguel

En San Miguel, varios niños lograron identificar correctamente numerosas aves en asháninka, pero también se observó un uso generalizado de términos en castellano, lo que refleja la influencia creciente de esta lengua en la comunidad.

8.2.5. Conclusiones

Los resultados del estudio indican que la transmisión del conocimiento sobre las aves es más sólida en las comunidades menos afectadas por la deforestación y la influencia externa, como San Miguel y Valle Samaria. Sin embargo, en comunidades como Arizona Portillo y Centro Pumpuriani, el uso de términos genéricos y la falta de familiaridad con varias especies de aves evidencian la erosión del conocimiento tradicional. Además, el uso de materiales escolares, como las láminas distribuidas por el Ministerio de Educación, no parece haber tenido un impacto significativo en el conocimiento de los niños sobre las aves.

9. Los nombres y categorías⁴

Muchos asháninkas utilizan actualmente el término *tsimeri* como nombre genérico de ave. Sin embargo, existen evidencias de que la lengua asháninka no disponía de una categoría para designar esta clase de animales, al igual que otras lenguas, estrechamente emparentadas con ella, como la machiguenga y la nomatsigenga (Baer, 1995; Shaver y Doods, 1990), y otras lenguas amazónicas, como la achuar (ver Descola, 1988).

Las aves se clasifican en un conjunto de categorías que, por lo general, toman en cuenta semejanzas y diferencias de apariencia, comportamiento y hábitos alimenticios, aun cuando existe una categoría amplia en la cual se incluye a todas las aves pequeñas, *tsimerekipaye*, literalmente pajaritos pequeños. El nombre de todas las categorías, con excepción de esta última, siempre coincide con la del ave que constituye su prototipo. Por ejemplo, la categoría de *sabaro* incluye a los guacamayos y a otros loros de cola larga; los de cola corta están en la de *eroti*. *Kompero* comprende un conjunto de aves de patitas cortas que se posan sobre su pecho, tienen colas largas, son de color jaspeado, comen frutos e insectos, construyen sus nidos en palos secos y

4 Esta sección ha sido tomada del libro *Obirentsi: una ventana al mundo del pueblo asháninka* en el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana. Julio, 2000. Iquitos, Perú.

cavan sobre los espacios habitados previamente por las termitas. *Pakitsa* incluye a las aves de rapiña, las carroñeras y a un milano; *tsunkiri*, a los colibríes. *Shiro* comprende a las palomas; *chamanto*, a los pájaros carpinteros y a un par de trepadoras. Según los asháninka, los *kentyokiriri* se diferencian de los carpinteros porque no juntan su cola al tronco al momento de posarse en un árbol. En esta categoría, se incluye a dos capitónidos y a un hormiguero. *Opempe* son los tucanes y *etso* comprende a las golondrinas. En la categoría de *tsamiri*, están los guacos, pavas y cuclillos de tierra, mientras que *sanantsi* incluye a las garzas, ibis y aves zancudas. *Pantyo* es una categoría distinta que solo considera a los patos y se emplea, además, como nombre genérico. En la categoría de *tsoori*, están las oropéndolas y caciques; en la de *shonkiri*, los tinamúes; en la de *mamaro*, las lechuzas, y, como ya hemos señalado, *tsimerereki* incluye a pájaros pequeños de distintas familias.

Existen algunas aves que no se ubican dentro de ninguna de las categorías mencionadas, dado que no comparten todas las características a partir de las cuales han sido definidas. Entre ellas están la chotacabra *santani* (*Steatornis caripensis*), el gallito de las rocas *obay* (*Rupicola peruana aequatorialis*), el martín pescador *cherepito* (*Chloroceryle amazona*), la golondrina *ashibanti* (*Elanoides forficatus*), y las aves *tsipabairo* (*Nychtrydomus albicollis*) y *paro* (*Nyctiphrymus ocellatus*). Se dice que *santani*, *paro* y *tsipabairo* podrían estar en la categoría de *mamaro* porque salen de noche. Sin embargo, a la vez, se indica que no pueden ser ubicadas allí porque las aves de esta categoría son arbóreas, mientras que *paro* y *tsipabairo* son básicamente terrestres. Además, las aves *mamaro* comen insectos, mientras que *santani* come frutas y tiene más grasa que ellas. Su régimen alimenticio también impide que el *cherepito* sea considerado dentro de la categoría de *kompero*, pues, si bien tiene varias características similares a las aves que la conforman, se diferencia de ellas por el hecho de comer pescado. Lo mismo sucede con *ashibanti* que podría estar en la categoría de *pakitsa* por tener garras y un tipo de vuelo similar al de las aves de esa categoría. Sin embargo, se diferencia de estas aves carroñeras y de rapiña porque se alimenta de la hormiga curuhuinsi.

En la comunidad de Arizona Portillo, solo uno de los siete niños y niñas entrevistados logró identificar los nombres en asháninka de algunas de las aves mostradas. Este es el caso de un niño que identificó al paujil como *tsamiri* y a la paloma como *shironi*. Una niña se equivocó y la llamó *sharoni* (añuje). Dos niños también apelaron a términos en asháninka y usaron el nombre del prototipo de la categoría. Esto sucedió en el caso de los que emplearon el término *pakitsa* (prototipo) para designar al gavilán *shimakobari*. Un hecho similar ocurrió con una niña que utilizó el término *tsompari* para referirse a *sanantsi*, aun cuando las dos aves forman parte de la misma categoría, cuyo prototipo es *sanantsi*.

La mayoría de los niños de Arizona Portillo logró identificar solo tres o cuatro aves en castellano. En el caso del manacaraco y el guardacaballo lo hicieron con los términos del castellano, pero, en otros casos, tuvieron que apelar a sus nombres genéricos. Por ejemplo, utilizaron los términos paloma, garza o águila (en vez de gavilán) para referirse a algunas aves, cuando los asháninka tienen nombres específicos para cada una. Cabe señalar que todos identificaron a la chicua, solo una niña la nombró en castellano; los otros optaron por decirle brujo, ave bruja y ave del diablo.

En Centro Pumpuriani, se trabajó con cuatro niños y dos niñas cuyas edades fluctúan entre 9 y 12 años. Ellos alternaban el uso del asháninka con el castellano para nombrar a las aves, aunque predominó el empleo del segundo. Una de las niñas, de doce años, identificó seis aves correctamente en asháninka y reconoció en castellano al trompetero, la huichca y la pava. Además, empleó el término paloma para referirse a la variedad *tookiti*, aun cuando pudo identificar a *shiro* (otra variedad de paloma). La otra niña de once años pudo identificar dos nombres específicos en asháninka (*tsiya* y *choní*) y usó el nombre de *tsonpari* para referirse a *tsorintsi* (tanrilla), ambas aves de la misma categoría de *sanantsi*. Asimismo, reconoció al trompetero en castellano; al chiricles, con el nombre genérico de loro y al bocholcho, como chihuaco. Ella indicó que nunca había visto varias de las aves presentadas, pero que sabía el nombre en asháninka de una de ellas porque recordaba haberla visto en unas láminas de la escuela. Un niño de nueve años, que identificó dos aves correctamente en asháninka, también dijo que había visto una de ellas en una lámina. Él además usó el nombre de una especie de paloma llamada *tento* para referirse a la paloma *tookiti* e indicó que sí había visto varias de las aves presentadas, pero que no conocía sus nombres. Un niño de diez años, que suele ir a cazar con su tío, solo pudo identificar correctamente un nombre en asháninka. Él utilizó el genérico *sabaro* para referirse al chiricles e identificó al ave *chenkaro* como *chakaro*. Además, identificó a la huichca y al paujil, y empleó los nombres genéricos de garza y tortolita para referirse, respectivamente, a la tanrilla y a la paloma *shironi*. Un niño de doce años identificó cuatro aves en castellano y dio el nombre genérico de *tsonpari* para identificar a *tsorintsi*, un ave de la misma categoría. Por último, uno de trece años solo pudo identificar un ave en asháninka y cinco en castellano.

A diferencia de lo observado en Arizona Portillo y en Centro Pumpuriani, los cuatro niños de Valle Samaria nombraron las aves únicamente en asháninka. Un niño identificó cinco de ellas correctamente; una niña, cuatro; los otros dos niños, seis. Sin embargo, todos apelaron al nombre del prototipo. Esto sucedió en el caso de uso del prototipo *pakitsa* en lugar del término específico *shimakobari* (cuatro niños) o el nombre de otra ave de la misma categoría: *tsiroti* en vez de *tsoori* que es su prototipo (un niño), *tsonpari* en vez de *sorintsi* al ser las dos parte de la categoría de

sanantsi (cuatro niños) o *kanari* con *sankatsi*, que pertenece a la misma categoría de *tsamiri* (un niño). Otro le dio el nombre de *pareto* a *kaniro*, aun cuando ambos son de la categoría *sabaro*, que incluye a los loros de cola larga. Otro niño asignó el nombre de *jento* a las palomas *tookiti* y *shiro*; sin embargo, las tres pertenecen a la misma categoría del prototipo *shiro*.

En San Miguel, se trabajó con seis niños y niñas cuyas edades fluctuaban entre 10 y 16 años. Ellos alternaron el uso del asháninka y el castellano para nombrar a las aves, aunque predominó el empleo de la primera lengua. Uno de los niños de 10 años que había vivido en el río Tambo hasta el año anterior identificó correctamente seis nombres de aves en asháninka. A pesar de no haber podido reconocer a varias de ellas, sí señaló haberlas visto y utilizó términos genéricos en castellano para nombrarlas. Al ave chiriclés la identificó como loro y al gavilán *shimakoari*, como gavilán. Una joven de 16 años también identificó de manera acertada seis aves en asháninka y utilizó el término chihuaco para nombrar al *tsoori* (*Psarocolius a. sincipitalis*). Ella también reconoció haber visto varias de las aves mostradas, pero no pudo identificar sus nombres. Una niña de 12 años reconoció cinco aves correctamente en asháninka y usó el término *pamoro*, que es un tipo de paloma, para nombrar a otra de su misma categoría llamada *tookiti*. En varios casos, mencionó que sí había visto las aves, pero no recordaba sus nombres. Una niña de 12 años reconoció dos aves correctamente en asháninka y usó términos en castellano, tales como chihuaco para el *tsoori* y loro para el chiricles, así como paloma para nombrar a la paloma *shironi* que es bastante conocida en el medio. Un niño de 10 años reconoció tres aves en asháninka, designó al chiricles con el término genérico de loro, usó el término genérico de gavilán para nombrar al *shimakoari* e identificó a un chihuaco como tucán. Él mencionó que nunca había visto muchas de las aves mostradas. Al realizar este estudio, constatamos lo siguiente:

- Algunas de las aves mostradas son de ecosistemas fluviales; por lo tanto, los niños de ciertas comunidades no habían tenido posibilidad de observarlas, salvo en el caso del niño de San Miguel, que vivió un tiempo en un asentamiento del río Tambo, y varios de Centro Pumpuriani, quienes indicaron que las habían visto en el río Perené.
- Varias de las aves mostradas ya no se encuentran en el entorno comunal a causa de la deforestación y la caza descontrolada realizada durante las últimas décadas. Esto fue más evidente en Arizona Portillo y Centro Pumpuriani.

Se entiende que en estos dos últimos casos los niños, las niñas y los adolescentes apelaran al uso de términos genéricos en asháninka o en castellano para identificar aves que no han tenido oportunidad de observar, como *shimakoari* (*Pizaetus ornatus*), *sanantsi* (*Tigrisoma lineatum*), *tsompari* (*Phierodius pielatus*), *pirimpiriti* (pinzon) y *shesheti*. Al utilizar el asháninka para nombrar a estas aves, por lo general, recurrieron

a una conocida de la misma categoría, con lo cual pusieron en evidencia las semejanzas que encuentran entre ellas. Sin embargo, en Valle Samaria y San Miguel, se observó una situación distinta: los niños no podían identificar los nombres de varias aves que sí habían visto en diferentes espacios del entorno comunal. Ellos, con mayor conocimiento del asháninka que los de Centro Pumpuriani, también emplearon términos que aluden a otras aves de la misma categoría. En el caso de las dos primeras comunidades, esto nos llevaría a pensar que los niños no tienen la motivación ni el interés de desarrollar el conocimiento minucioso sobre las aves de su entorno que sí han tenido sus padres y abuelos.

En el caso de Centro Pumpuriani, dos niños aludieron a las láminas sobre aves que el Ministerio de Educación había repartido en las escuelas asháninka hace varios años y que han sido la base sobre la cual se ha realizado este estudio. Los resultados demuestran que este material no ha tenido mayor impacto en el conocimiento de los niños sobre los nombres de las aves. Los niños de las otras comunidades no mencionaron la existencia de este material.

Tabla 5

Especies de aves identificadas por los niños y niñas

Comunidades/niños y niñas entrevistados	Especie nombrada en asháninka	Especie nombrada en asháninka a través de su prototipo	Especie nombrada en asháninka con el término de otra de su misma categoría	Especie nombrada en castellano
Arizona Portillo/ 7	2	2	1	6
Centro Pumpuriani/6	13	2	1	18
Valle Samaria/ 4	15	1	5	0
San Miguel/6	22	0	1	8

10. Analizando las amenazas

La participación de los niños y de las niñas en las actividades productivas es un elemento central para la transmisión del conocimiento asháninka, dado que es un espacio en el cual aprenden a través de la observación, imitación, práctica y escucha. Esta práctica sigue vigente en algunas actividades, aun cuando el tiempo que se le brinda es mucho menor que el que se dedicaba antes de la expansión del sistema escolar. Con relación a los aprendizajes vinculados con la chacra, constatamos que los niños, las niñas y los adolescentes siguen acompañando a sus padres y participan en diversas

tareas de siembra, cultivo y cosecha. Sin embargo, solo los niños y los adolescentes de San Miguel, Valle Samaria y Centro Pumpuriani salen a cazar con sus padres, tíos o hermanos mayores.

Con relación al conocimiento de las variedades de yuca, los niños de San Miguel, Valle Samaria, Arizona Portillo y Centro Pumpuriani se encuentran en situaciones diferenciadas. Los de San Miguel tienen dos ventajas: manejan la lengua asháninka y varios padres de familia siembran cuatro o cinco variedades de yuca. Por otro lado, si bien los niños y niñas de Valle Samaria hablan fluidamente en asháninka, solo conocen los nombres de las variedades camerún y pichanaki, que son las sembradas por sus padres. Lo mismo sucede en Arizona Portillo y Centro Pumpuriani donde los niños casi no hablan asháninka. Si bien, en esta última comunidad, algunos niños han tenido la posibilidad de observar otras variedades de yuca, desconocen sus nombres en asháninka y se refieren a ellas solo por su color: amarilla o blanca.

No obstante, el caso de San Miguel demuestra que el hecho de participar en la actividad, tener los referentes materiales y manejar la lengua originaria no necesariamente garantiza que los niños y las niñas puedan identificar las variedades de yuca. Para que esto ocurra, es necesario que exista interés de los padres para transmitir y motivación de los niños para aprender los conocimientos especializados sobre la chacra que los asháninka han desarrollado y transmitido a lo largo de milenios. Según las conversaciones sostenidas con los padres de San Miguel y con algunas niñas, esto parecería ser más una excepción que una regla en la comunidad y podría estar relacionado con la manera cómo los padres perciben el trabajo en la chacra y lo que esperan del futuro de sus hijos e hijas.

En muchas comunidades asháninka, se suele escuchar a los padres y madres decir que quieren que sus hijos y sus hijas estudien para poder ser profesionales y tener un trabajo remunerado. Muchos jóvenes indígenas no solo en las comunidades asháninka, sino en diversas culturas amazónicas del Perú, manifiestan un fuerte deseo de buscar oportunidades fuera de sus comunidades de origen. Este anhelo no se limita únicamente a las posibilidades educativas locales, sino que frecuentemente incluye la búsqueda de oficios o profesiones que no se encuentran en las comunidades, ni siquiera en las ciudades pequeñas cercanas. Según estudios realizados en el contexto peruano, los jóvenes indígenas aspiran cada vez más a obtener una educación secundaria y superior que les permita acceder a trabajos que, en muchos casos, los alejan de sus pueblos. Por ejemplo, en las comunidades matsigenka, asháninka y shawí, se ha observado que la mayoría de los jóvenes que logran completar la secundaria aspiran a continuar su educación o encontrar trabajos en las ciudades, debido a la falta de oportunidades locales (Zarzar, 2010; Smith y Sánchez, 2013). Esto crea una tensión entre el deseo de superación personal y la necesidad de permanecer conectados con

su comunidad y su cultura. Como indican estos estudios, muchos de estos jóvenes enfrentan la difícil decisión de dejar atrás sus tradiciones para buscar un futuro diferente, uno que su comunidad no puede ofrecerles (Smith y Sánchez, 2013).

Al imaginar su futuro lejos de la comunidad, los jóvenes no tienen interés en aprender los saberes especializados asociados a la crianza de la biodiversidad que manejan sus padres, ni estos últimos presentan interés de transmitirlos. A esto se suma la falta de valoración del conocimiento desarrollado por el pueblo originario y la pérdida del prestigio tradicionalmente asociado con su manejo. No obstante, como señala Descola (1004), “en muchas sociedades indígenas de la Amazonía, los niños suelen permanecer en sus comunidades de origen o mudarse a otras comunidades cercanas, siguiendo prácticas tradicionales, especialmente relacionadas con el matrimonio y el parentesco” (p. 92). Por lo tanto, la posibilidad de marcharse es más una ilusión que una realidad y los que no logran cumplir con este sueño carecen de muchos de los conocimientos que requieren para desenvolverse de manera adecuada en su medio.

La falta de motivación para aprender conocimientos especializados sobre el entorno también se refleja en el estudio sobre las aves. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede con el conocimiento de las variedades de yuca, el empobrecimiento del medio ambiente tiene una significativa influencia en este proceso, en la medida que no les permite tener acceso a los referentes materiales a partir de los cuales construyen sus conocimientos.

En efecto, los niños y las niñas asháninka han aprendido sobre las aves, en el caso de varones, al ir de caza con sus padres y otros parientes, al observarlas en diferentes escenarios de la comunidad o apreciándolas como presa de un cazador. Sin embargo, durante las últimas décadas, el número de aves que pueden observar y/o cazar ha disminuido dramáticamente. Esta situación se debe a la cacería descontrolada, al incremento de la presión demográfica sobre el territorio comunal, y a la deforestación causada por la expansión de chacras destinadas a la agricultura comercial y a la extracción de madera. Esto les impide contar con los referentes materiales sobre los cuales se ha construido tradicionalmente el conocimiento del medio en el pueblo asháninka.

Si bien la pérdida de los referentes materiales y de la lengua asháninka limitan el conocimiento sobre los nombres de las aves, estos no son los únicos factores que inciden en este proceso, como se pudo comprobar en Valle Samaria y San Miguel. En estas comunidades, los niños y las niñas se siguen socializando en asháninka y tienen relativamente una mejor posibilidad de observar aves que los de Arizona Portillo; sin embargo, al no poder dar cuenta de los nombres específicos de varias de las aves presentadas, apelaron a los nombres de otras de la misma categoría. Como hemos señalado anteriormente, esto no solo sucedió cuando observaban láminas de aves que

han desaparecido del entorno sino también en el caso de varias que sí han visto en diferentes espacios de la comunidad.

En este caso, se estaría dando la misma situación que encontramos en el estudio sobre las variedades de yuca en San Miguel, donde algunos padres señalaron que es suficiente que conozcan el nombre genérico *kaniri*. Nuevamente, podríamos asumir que la falta de prestigio, tradicionalmente asociada a la condición de cazador, y la falta de posibilidades de ejercer esta actividad, en un entorno cada vez más empobrecido, hace que los niños no vean la necesidad de adquirir el conocimiento especializado sobre las aves que tenían sus abuelos e, incluso, en algunos casos, sus padres. La depredación del medio y la falta de necesidad por adquirir este saber práctico estaría ocasionando la pérdida de conocimientos muy elaborados sobre el entorno, incluso cuando la lengua está viva.

Esta constatación nos lleva a replantear la manera cómo se ha venido abordando la relación entre lengua y conocimientos, la cual ha estado básicamente orientada a identificar las amenazas asociadas a la pérdida de la lengua. Como sostiene Unesco (2017):

Las comunidades locales e indígenas han elaborado sistemas complejos de clasificación para el mundo natural, reflejando un profundo conocimiento de su entorno local. Este conocimiento del medio ambiente está contenido en los nombres indígenas, tradiciones orales y taxonomías, y puede desaparecer cuando una comunidad cambia a otro idioma. (p. 1)

En el mismo sentido, se expresa Onditi (2016), cuando señala que la pérdida de una lengua implica la pérdida de una riqueza de conocimientos y saberes de índole particular, producto de miles de años de interacción entre los seres humanos, y su entorno natural y social.

El estudio exploratorio demuestra que, si bien la pérdida de la lengua tiene una significativa influencia en la posibilidad de transmitir los sistemas complejos de clasificación del mundo natural contenidos en los nombres indígenas, estos están en riesgo de desaparecer aun cuando la lengua sigue viva.

Este escenario nos obliga a reconocer que el futuro de los conocimientos indígenas está indisolublemente ligado a la necesidad de su aplicación y esto dependerá de cómo los pueblos originarios vislumbran su vida en el territorio que sus ancestros les han legado. Como nos muestra el estudio exploratorio, la falta de motivación de los niños y jóvenes por aprender los saberes especializados sobre el medio desarrollados por su pueblo a lo largo de milenios, debido a la difusión y la promoción de expectativas y estilos de vida asociados a modelos urbanos, tiene una fuerte in-

cidencia en los procesos de transmisión de saberes. Esto, a su vez, limita la vigencia de algunos dominios de uso de la lengua, lo cual genera su empobrecimiento, y la pérdida del conocimiento acumulado a través de ella. En tal sentido, la transmisión del conocimiento cultural no solo está amenazada por el mercado, que se ha erigido como selector de lo que se debe o no sembrar, o por problemas debidos a la depredación del medio y la pérdida de las lenguas, sino también por el impacto que tiene la ideología hegemónica en las nuevas generaciones. Sin embargo, este proceso no tendría que verse como irreversible. En efecto, se conoce el caso de jóvenes, mujeres y hombres que, al volver a la comunidad, luego de su estadía infructuosa en la ciudad en búsqueda de otras opciones de vida, buscan apropiarse del conocimiento de su cultura que no lograron aprender durante su niñez y adolescencia. Un caso similar es reportado por Pérez-Ojeda del Arco *et al.* (2011) a partir de su experiencia con comunidades Ese eja:

Sin embargo, el aprendizaje durante la etapa de la juventud es más común en la comunidad más cercana a la ciudad (Infierno) que en aquella en la zona más remota (Sonene), lo que podría ser interpretado como una forma de aprendizaje retrasado. Ferreira de Athayde (2003) describe un caso similar sobre el conocimiento de los Kaiabi en Brasil y Zent (2009b) sobre los Jotí en Venezuela, en concordancia con la sugerencia teórica de Ruddle y Chesterfield (1977) y Ruddle (1991, 1993) quienes señalan que existe una división por edad en diferentes actividades de aprendizaje y contextos específicos. En efecto, un entrevistado de 44 años de Infierno dijo: ‘No, yo no le enseñé esto a mis hijos porque ellos crecieron con su madre en Puerto Maldonado...’. Sus dos hijos, ahora adolescentes, han retornado a la comunidad y conocen sobre palmeras, pero afirman que aprendieron tardíamente. (p. 94, *traducción nuestra*)

11. Conclusiones

11.1. Pérdida de conocimientos sobre la yuca y las aves

En todas las comunidades estudiadas, se ha evidenciado una marcada pérdida de conocimientos relacionados con las variedades de yuca y las aves. De las 32 variedades de yuca registradas por Weiss en la década de 1970, solo entre dos y cuatro fueron identificadas, y la mayoría de las personas las conocía únicamente por sus nombres en castellano, a excepción de San Miguel, donde varias personas identificaron un total de quince variedades de yuca con sus nombres en asháninka.

Las comunidades más afectadas por esta pérdida de conocimientos son las más vinculadas al mercado: Arizona Portillo, Centro Pumpuriani y Valle Samaria. En estas comunidades, todos o la mayoría de los padres de familia siembran solo una o dos variedades de yuca, según la demanda del mercado. Existe una correlación clara entre la reducción de la siembra a una o dos variedades, y la pérdida de conocimientos sobre el cultivo de la yuca.

En el caso de Centro Pumpuriani, la articulación con el mercado ha llevado a la comunidad a una situación crítica, ya que el alquiler de sus tierras a colonos pone en riesgo su propia existencia. Esta situación ya ha tenido consecuencias devastadoras en otras regiones, como el Alto Mayo, donde las comunidades awajún han perdido el control sobre gran parte de sus territorios.

Una de las principales razones detrás de la pérdida de conocimientos sobre el cultivo de la yuca y otros aspectos de la cultura asháninka es el deseo de los padres de ver a sus hijos como profesionales con trabajos estables y bien remunerados. Este fenómeno es más notable en las comunidades con mayor vínculo con el mercado. Sin embargo, la realidad suele ser distinta. La mayoría de los hijos no logran profesionalizarse o, si lo hacen, no obtienen las calificaciones necesarias para competir en el mercado laboral. Al regresar al hogar paterno, muchos se sienten ajenos, ya que no han sido socializados en los conocimientos de su propia cultura, lo que los deja en una especie de limbo. Sin embargo, en algunos casos, estos jóvenes hacen esfuerzos por aprender, aunque de forma tardía, los conocimientos que no adquirieron durante su infancia.

11.2. Pérdida de conocimientos sobre las aves y el impacto del mercado

Con respecto a las aves, el principal factor que contribuye a la pérdida de conocimientos es la reducción de los bosques debido a la expansión de la colonización y los cultivos comerciales. La rica avifauna que alguna vez habitó estos territorios se ha reducido drásticamente o ha desaparecido por completo debido a la destrucción de su hábitat.

En este contexto, los padres de familia, que en el pasado eran actores fundamentales en la transmisión de conocimientos, ya no pueden enseñar lo que ha dejado de existir. La lógica detrás de los sistemas de conocimiento en las sociedades indígenas no es teórica, sino vital, vinculada directamente a la experiencia cotidiana. Por otro lado, las escuelas no están preparadas para asumir el reto de recuperar estos conocimientos ni el medioambiente en el que se sustentan.

11.3. La interrelación entre diversidad biológica, lingüística y cultural

La estrecha relación entre la diversidad biológica, lingüística y cultural debe guiar el desarrollo de estudios y prácticas que promuevan la “crianza de la diversidad”. En este sentido, el territorio y los saberes culturales deben ser los dos pilares fundamentales de los procesos de revitalización lingüística. Esto no implica que las lenguas originarias no puedan enriquecerse para responder a nuevas situaciones y contextos. De hecho, las lenguas que hoy se consideran modernas han pasado por procesos de adaptación similares. Lo que se busca resaltar es que estas lenguas están estrechamente ligadas a la transmisión de saberes vitales para la supervivencia de una sociedad específica en un territorio determinado. A su vez, las iniciativas orientadas a detener el deterioro ambiental y a promover la crianza de la biodiversidad deben incorporar necesariamente procesos de revitalización cultural y lingüística, a fin de enfatizar los saberes ancestrales que los pueblos han manejado, cuya recuperación puede contribuir a un desarrollo sostenible y a una mejor calidad de vida.

11.4. Condicionamientos externos y la necesidad de acción comunitaria

Dado que los condicionamientos externos que afectan actualmente a las sociedades indígenas provienen tanto del mercado como de las diversas ideologías económicas, políticas y religiosas impuestas a través de las escuelas, las religiones y los medios de comunicación, es evidente que ningún cambio será posible a menos que los propios pueblos indígenas, a través de sus organizaciones, adopten una postura crítica frente a las tendencias vigentes y redefinan su futuro. El mercado, hoy en día, se presenta como una máquina avasalladora que se ofrece como la única opción de bienestar, a costa de la extracción depredadora de recursos que ha empobrecido o destruido por completo el entorno. Un ejemplo claro es la actividad minera en muchas regiones del país, que ha deshumanizado a las personas y las ha alejado de su propia concepción del buen vivir, basada en relaciones de reciprocidad con la naturaleza, como señala el líder wampis Shapiom Noningo al referirse a los “seres inmateriales” que protegen las bondades de la naturaleza.

En ese proceso, los pueblos están perdiendo sus lenguas y los valiosos conocimientos que estas contienen, sin haber alcanzado el ideal del desarrollo que el mercado les prometía. La recuperación de estos conocimientos, la protección del medio ambiente y la revitalización de la lengua deben ser procesos entrelazados, guiados por las propias comunidades, para evitar una pérdida irreversible.

11.5. Pistas para futuros estudios

El estudio exploratorio que presentamos aquí plantea una serie de preguntas que deben ser respondidas mediante investigaciones más profundas sobre la transmisión intergeneracional de conocimientos y su relación con el manejo de la lengua y la situación del medio ambiente. En este sentido, sería necesario identificar qué conocimientos de la tradición cultural los adultos están transmitiendo a sus hijos e hijas en diferentes regiones del territorio asháninka y cuáles ya no consideran necesario transmitir, así como investigar las razones detrás de estas decisiones. Es crucial profundizar en las visiones de los padres de familia sobre el futuro de sus hijos, y cómo imaginan el porvenir de estos y de sus comunidades. También, sería indispensable indagar sobre el papel que desempeñan los abuelos y abuelas en los procesos de transmisión de conocimientos.

Si bien los procesos de transmisión intergeneracional pueden estar debilitados debido a las expectativas que muchos jóvenes tienen de salir a las ciudades y convertirse en profesionales, estas dinámicas no son irreversibles, ya que muchos regresan a sus comunidades. Es importante averiguar qué sucede con los adolescentes que vuelven a sus comunidades, para determinar cómo se desenvuelven en su vida cotidiana y cuánto logran recuperar de los conocimientos que no adquirieron al imaginar su vida fuera de la comunidad.

El impacto de la pérdida de la lengua en los procesos de transmisión de conocimientos también requiere mayor investigación. Este estudio ha demostrado que la pérdida de la lengua afecta significativamente la capacidad de los niños y niñas para manejar la taxonomía propia de su tradición cultural, la cual refleja un profundo conocimiento de la diversidad biológica del entorno local desarrollado a lo largo de milenios. Esto los ha llevado a recurrir a términos genéricos en castellano. Sería igualmente relevante determinar si algo similar ocurre en otros campos del conocimiento, como la producción de tejidos, cerámica y la construcción de viviendas.

Desde una perspectiva que vincula territorio, lengua y cultura, sería pertinente explorar la posición de las organizaciones indígenas sobre el tema de la biodiversidad y cómo esta se ve afectada. En este sentido, es esencial averiguar si han incluido este tema en su discurso y práctica sobre la defensa territorial, y cómo lo han hecho.

Referencias

- Baer, G. (1995). *Cosmología machiguenga*. Abya-Yala/CAAAP.
- Descola, P. (1988). *La selva culta, simbolismo y praxis achuar*. Abya Yala.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. Pantheon Books.
- Harmon, D. (1996). Losing species, losing languages: Connections between biological and linguistic diversity. *Southwest Journal of Linguistics*, 15, 89-108.
- Hens, L. (2006). Indigenous knowledge on biodiversity conservation and management in Ghana. *Journal of Human Ecology*, 20(1), 21-30.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *III Censo de Comunidades Nativas 2017: Resultados definitivos*. https://www.inei.gob.pe/media/Menu-Recurso/publicaciones_digitales/Est/Lib1598/TOMO_01.pdf
- IBIS Honduras. (s.f.). *Apuntes del taller Pueblos Indígenas: Educación Indígena y EIB*.
- Krauss, M. (1992). The world's languages in crisis. *Language*, 68, 4-10
- Lenaerts, M. y Spadafora, E. (2008). Cosmovisión indígena amazónica y el respeto a la naturaleza. *Revista de Antropología Amazónica*, 10(1), 12-20.
- Lizarralde, M. (2001). Biodiversity and loss of indigenous languages and knowledge in South America. En L. Maffi (ed.), *On biocultural diversity: Linking language, knowledge, and the environment* (pp. 265-281). Smithsonian Institution Press.
- Maffi, L. (1998). Language: A resource for nature. *Nature and Resources: The UNESCO Journal on the Environment and Natural Resources Research*, 34(4), 12-21.
- Maffi, L., Skutnabb-Kangas, T., y Andrianarivo, J. (1999). Linguistic diversity. In D. A. Posey (ed.), *Cultural and spiritual values of biodiversity* (pp. 21-57). Intermediate Technology Publications and UNEP.
- Maffi, L. (2001a). *On biocultural diversity: Linking language, knowledge, and the environment*. Smithsonian Institution Press.
- Maffi, L. (2001b). Language, knowledge, and indigenous heritage rights. En *On biocultural diversity: Linking language, knowledge, and the environment* (pp. 154-161). Smithsonian Institution Press.
- Maffi, L. (2005). Linguistic, cultural, and biological diversity. *Annual Review of Anthropology*, 34, 599-617.
- Maffi, L. y Woodley, E. (en preparación). *Global source book on biocultural diversity*. Progress report available at <http://www.terralingua.org/GSBBCD.htm>
- Martínez Cobo, J. (1987). *Estudio del problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas*. Naciones Unidas.

- Matovu, K. N. (1995). *Environmental conservation through cultural practices and language use in Uganda: A century of existence*. Fountain Publishers.
- Merçon, J., Vetter, S., Tengö, M., Cocks, M., Balvanera, P., Rosell, J. A. y Ayala-Orozco, B. (2019). From local landscapes to international policy: Contributions of the biocultural paradigm to global sustainability. *Global Sustainability*, 2. <https://doi.org/10.1017/sus.2019.4>
- Ministerio de Agricultura y Riego (MINAGRI) e Instituto Nacional de Innovación Agraria (INIA). (2020). *Protección de más de 1,500 variedades de cultivos nativos en Zonas de Agrobiodiversidad*. <https://www.inia.gob.pe/2020-nota-072/>
- Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.
- Mühlhäusler, P. (1995). The interdependence of linguistic and biological diversity. En D. Myers (ed.), *The politics of multiculturalism in the Asia Pacific* (pp. 154–161). Northern Territory University Press.
- Naciones Unidas. (1992). *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, Río de Janeiro, Brasil. <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/riodeclaration.htm>
- Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*.
- Naciones Unidas. (2012). *El Futuro que Queremos: Documento final de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Río+20)*. Naciones Unidas. <https://sustainabledevelopment.un.org/futurewewant.html>
- Nemogá, G. R. (2016). Diversidad biocultural: Innovando en investigación para la conservación. *Acta Biológica Colombiana*, 21(1). <https://doi.org/10.15446/abc.v21n1sup.50920>
- Organización de los Estados Americanos. (2016). *Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. <http://www.oas.org/es/cidh/indigenas/>.
- Onditi, T. L. (2016). Language attrition and loss of indigenous knowledge: The twin sisters of environmental degradation. *Kenya American Journal of Indigenous Studies*, 1(1), A14-A23. <http://www.asraresearch.org/ajis-vol-1-no-12016/>
- Organización Internacional del Trabajo. (1967). *Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, N° 107*. ILO. https://normlex.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C107

- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1989). *Convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, N° 169* https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169
- Posey, D. A. (1999). Cultural and spiritual values of biodiversity: A complementary contribution to the global biodiversity assessment. En D. A. Posey (ed.), *Cultural and spiritual values of biodiversity* (pp. 1-19). UNEP and Intermediate Technology Publications.
- Perez-Ojeda del Arco, M, La Torre-Cuadros, M. A. y Reynel, C. (2011). Cultural transmission on palms among Ese Eja Communities in Peru. *Bioremediation, Biodiversity and Bioavailability*, (5), 92–99. [http://www.globalsciencebooks.info/Online/GSBOOnline/images/2011/BBB_5\(SI1\)/BBB_5\(SI1\)92-99o.pdf](http://www.globalsciencebooks.info/Online/GSBOOnline/images/2011/BBB_5(SI1)/BBB_5(SI1)92-99o.pdf)
- Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana. (2000). *Obirentsi: una ventana al mundo del pueblo Asháninka*.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. *Neopantla: Views from South*, 1(3), 533-580.
- Salick, J., Cellinese, N. y Knapp, S. (1997). Indigenous diversity of cassava: Generation, maintenance, use and loss among the Amuesha, Peruvian Upper Amazon. *Economic Botany*, 51(1), 6-19. <https://doi.org/10.1007/BF02893112>
- Santos Granero, F. (2005). *Prólogo. El ojo que cuenta*. IWGIA.
- Shaver, H. y Dodds, L. (1990). *Los nomatsiguenga de la Selva Central*. Instituto Lingüístico de Verano.
- Skutnabb-Kangas, T., Maffi, L. y Harmon, D. (2003). *Sharing a world of difference: The earth's linguistic, cultural, and biological diversity*. UNESCO.
- Smith, A. y Sánchez, F. (2013). *Movilidad educativa y laboral entre los jóvenes indígenas amazónicos del Perú*. PUCP.
- Sociedad Internacional de Etnobiología. (1988). *Declaración de Belém*. Primera Conferencia Internacional de Etnobiología, Belém do Pará, Brasil. https://www.ethnobiology.net/wp-content/uploads/Decl.-Bele_m.Spanish.pdf
- UNESCO. (2017). *Indigenous Knowledge and Knowledge Systems in the Context of Education for Sustainable Development*. UNESCO.
- Weiss, G. (1969). The Cosmology of the Campa Indians of Eastern Peru. [Tesis de doctorado, University of Michigan].
- Zarzar, C. (2010). *La educación secundaria en la Amazonía peruana: Retos y oportunidades para los jóvenes indígenas*. IEP.



**MOVIMIENTOS Y
HERRAMIENTAS CONTRA
LA DESAPARICIÓN DE LAS
LENGUAS INDÍGENAS**





Las juventudes indígenas y el deseo de reaprender las lenguas de sus mayores: la revitalización cultural y lingüística de sus sociedades

Indigenous youth and the desire to relearn the languages of their elders: the cultural and linguistic revitalisation of their societies

Luis Enrique López

Instituto Iberoamericano de Lenguas Indígenas (IIALI)

lelopezhurtado@gmail.com

Nikimilis nocheh chokomeh iwah takomeh amoh makilkawakah kanin tiwitse kampa Inin ixtlamachilistle yeh tleh otech kawilihkeh toh kohkoltsitsiwah, kampa yiwehkahtok kineki kixpoloskeh toh toltekayoh iwah amoh kualtih, tehawah nikah tikateh kemih timasewalmeh iwah nesih axkah akacheh timochikawilihtokeh. Moneki sekimatis kaneh tiwalewah iwah kemin chokomeh iwah takomeh moneki ihkihtlakitaskeh in mokohkoltsitsiwah kampa yehwah kipia Inin ixtlamachilistle iwah tlakeh imehwah amoh inkisiliskeh tleh mech tlapowia mostla wiptla imehwah amoh kualtis inkinpanoltiliskeh in mokonewah onosoh tleh chokomeh inkimixmatischeh, sikmatokah imehwah nonihkeh imahsiskeh kemin seh kohkoltsih.

El consejo que les doy a los jóvenes es que nunca se olviden de sus raíces, es un tesoro que nos dejaron nuestros abuelos, pues, a pesar de que por varios años se ha intentado perder la lengua y las demás manifestaciones culturales, esto no se ha logrado. Nosotros como pueblos originarios estamos presentes y resurgiendo, es necesario que sepamos de dónde venimos, y que, como jóvenes, respeten la sa-

biduría que tienen los abuelos de la comunidad, porque ellos son los portadores de esta riqueza cultural y en un futuro ustedes también tendrán este papel dentro de su pueblo y si ustedes ahora no reciben este conocimiento ya no podrán transmitirlo a sus hijos o a otros jóvenes de su época.

—Adán Xotlanihua Tezoco, mayor nahua de Los Tlaxcaz, Tequila, México, 2021¹

Resumen

Este trabajo se inscribe en el contexto de pérdida creciente de la cohesión social en las comunidades lingüísticas de la región andina, que se traduce en la erosión, el debilitamiento y, en general, la pérdida de vitalidad de los idiomas amerindios de esta región. Para motivar el involucramiento de las juventudes indígenas de esta región, desde el Instituto Iberoamericano de Lenguas Indígenas (IIALI), a través de su unidad técnica en el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC), se generó un proyecto de fondos concursables de revitalización cultural y lingüística, tomando como alegoría el *Qhapaq Ñan*. Este camino, que propició el intercambio de conocimientos y sabidurías, fue vivificado para que grupos de jóvenes diseñaran y emprendieran iniciativas creativas de posicionamiento y uso de las lenguas de sus mayores a través del arte y con ayuda de la tecnología. En este marco, en el intercambio con sus gestores, se detectó que muchas de estas personas habían aprendido el idioma patrimonial de su comunidad como segunda lengua o, incluso, estaban en ese proceso mientras realizaban acciones de activismo en favor de estos. Producto de ello, surgió la necesidad de reflexionar con estas juventudes y desde ellas respecto al aprendizaje autónomo de un idioma originario; es decir, acerca de cómo una persona joven puede convertirse en bilingüe de castellano y lengua indígena. Este capítulo sostiene que, para apropiarse de una lengua originaria de forma autónoma, es fundamental restablecer el vínculo afectivo, comunicativo y cognitivo con las abuelas, los abuelos y la comunidad de origen. En ese proceso, es necesario emprender un aprendizaje deliberado, consciente y sostenido. Del mismo modo, considera que todo proceso de revitalización cultural y lingüística comienza, y pasa por sus hablantes y las sociedades de la cual se sienten parte; es decir, no es una cuestión meramente lingüística, sino social y política.

Palabras clave: cultura; reivindicación lingüística; aprendizaje autónomo de lenguas indígenas; reconexiones intergeneracionales; bilingüismos subalternos.

1 En Que *et al.* (2021, p. 89).

Abstract

This paper is framed within the context of the growing loss of social cohesion in the linguistic communities of the Andean region, which manifests in the erosion, weakening, and overall loss of vitality of the Amerindian languages in this area. To motivate the involvement of Indigenous youth, the Ibero-American Institute of Indigenous Languages (IIALI), through its technical unit in the Fund for the Development of Indigenous Peoples of Latin America and the Caribbean (FILAC), launched a competitive fund project for cultural and linguistic revitalization, using the Qhapaq Ñan as an allegory. This path, which historically facilitated the exchange of knowledge and wisdom, was revived to inspire youth groups to design and implement creative initiatives aimed at promoting and using the languages of their elders through art and technology. Within this framework, during exchanges with their project managers, it was found that many of these young people had learned their community's heritage language as a second language, or were even in the process of doing so, while simultaneously carrying out activist actions in favor of these languages. As a result, the need arose to reflect, together with these youth, on the autonomous learning of a native language—how a young person can become bilingual in Spanish and an Indigenous language. This chapter proposes that to autonomously appropriate a native language, it is essential to re-establish the affective, communicative, and cognitive bond with elders (grandparents) and their community of origin. On that path, one must engage in a deliberate, conscious, and sustained process of self-learning. Likewise, it posits that every process of cultural and linguistic revitalization begins and is sustained by its speakers and the societies to which they feel they belong. In other words, it is not merely a linguistic issue, but also a social and political one.

Keywords: culture; linguistic revitalization; autonomous learning of indigenous languages; intergenerational reconnections; subaltern bilingualisms.

1. Introducción

Este trabajo es resultado de una conversación inicial, de carácter virtual, que tuvo lugar a inicios de diciembre de 2023, con un grupo de jóvenes indígenas de algunas comunidades rurales y barrios urbanos de los seis países andinos atravesados por el *Qhapaq Ñan*². Estos jóvenes buscaban contribuir a la revitalización de las lenguas

2 El *Qhapaq Ñan*, el camino prehispánico de la sabiduría y el poder constituye una red o sistema

originarias que sus mayores hablaban, a través de proyectos culturales y artísticos, recurriendo en muchos casos a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La mayoría de estas personas estaba en proceso de reaprendizaje del idioma originario o lo hablaba como su segunda lengua, pues todas eran bilingües y hablaban fluidamente el castellano.

Las notas preparadas para esa ocasión fueron producto de revisión, complementación y ampliación, como resultado de las reflexiones que tal encuentro motivaron. Como se podrá apreciar, el autor recurre también a sus experiencias de aprendizaje, docencia e investigación, sobre todo para acompañar a las mujeres y hombres indígenas jóvenes que reclaman la pertenencia a un pueblo originario y quienes, como parte de ese proceso, desean apropiarse o, como muchas veces arguyen, *reaprender* la lengua patrimonial de su familia o de su comunidad.

El texto incluye una sección central en la cual se comparte un conjunto de recomendaciones dirigidas a quienes deseen convertirse en neohablantes de un idioma indígena, a partir de un proceso de aprendizaje autónomo y autodeterminado. En otras palabras, se apela a modalidades no formales o informales de aprendizaje, como oportunidades plausibles de conducir simultáneamente al re-encuentro de estas personas jóvenes con sus abuelas y abuelos, así como con las sabias y sabios comunitarios que aún hablan o al menos recuerdan y comprenden el idioma originario. En este trabajo, se postula que el reaprendizaje de la lengua patrimonial de la familia y la comunidad exige de toda persona indígena la voluntad, y decisión de reinstaurar los vínculos comunicativos, afectivos y cognitivos con sus mayores. Este nexo intergeneracional, que el proyecto monolingüe y homogeneizador predominante quebró, es clave en todo proceso de revitalización cultural y lingüística y, sobre todo, de revitalización de las familias y las sociedades indígenas.

El autor recurre a las notas de pie de página para ofrecer información complementaria y referencias bibliográficas para quienes deseen profundizar en algunos de los temas abordados. De este modo, se evita distraer a las y los jóvenes en su lectura corrida del texto principal y, sobre todo, de las sugerencias respecto al aprendizaje de lenguas.

de caminos de más de 5 000 km² que pasa de sur a norte, por territorios andinos de Argentina, Chile, Bolivia, Perú, Ecuador y Colombia. En ese contexto, el Instituto Iberoamericano de Lenguas Indígenas (IIALI) junto con el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (FILAC) desarrollaron un proyecto de revitalización cultural y lingüística con organizaciones y colectivos juveniles. Para mayor información, consúltese, sobre el camino y sobre el fondo concursable de iniciativas de revitalización cultural y lingüística, respectivamente: <https://patrimoniomundial.cultura.pe/sitiosdelpatrimoniomundial/qhapaq-%C3%B1an-sistema-vial-andino> y <https://www.iiالي.org/16-lenguas-indigenas-de-seis-paises-de-america-latina-son-revitalizadas-por-iniciativas-lideradas-por-jovenes/>

Este artículo plantea que, así como la revitalización cultural y lingüística es un quehacer de motivación eminentemente política, el reaprendizaje de un idioma indígena también lo es, más aún cuando se trata de jóvenes aprendices. De ahí radica la importancia de intentar revertir la situación por la que atraviesan actualmente las sociedades indígenas y la mayoría de los idiomas amerindios.

2. Puntos de partida

Como es de amplio conocimiento hoy en día, un alto número de lenguas amerindias se encuentra en riesgo severo y crítico de silenciamiento³ (Sichra, 2009; Moseley, 2010). Se estima que en América Latina los idiomas indígenas amenazados y en peligro representan entre el 40 y el 60% del total, como resultado de un sinnúmero de factores políticos, económicos y sociales, que inciden sobre la vida de las personas y familias indígenas. Entre estas causas destacan las políticas económicas extractivistas y sus efectos nefastos en los hábitats de los Pueblos Indígenas, los cuales cada vez menos constituyen ambientes sanos, seguros y sostenibles para la reproducción de una vida digna. A tales políticas se añaden el limitado interés de los estados nacionales por detener la erosión y el debilitamiento creciente de los conocimientos y lenguas indígenas, así como el racismo y discriminación atávicos que imperan en el continente.

Todos estos factores influyen en las decisiones que toman las comunidades y familias indígenas respecto a la crianza de las nuevas generaciones y al traspaso o no a ellas de la lengua de sus mayores (López, 2021a). En otras palabras, la creciente interrupción de la transmisión intergeneracional de las lenguas amerindias que hoy se observa guarda estrecha relación con un conjunto de factores extracomunitarios y extralingüísticos que llevan a las abuelas, abuelos, madres y padres a adoptar la lengua hegemónica como idioma de uso preferente en el hogar e, incluso, como lengua predominante o única de socialización de las nuevas generaciones.

Como se puede colegir, las decisiones lingüísticas que toman las familias indígenas distan de ser arbitrarias y, más bien, responden a condicionamientos externos, y

3 Dejar de utilizar una lengua en la vida cotidiana conlleva un proceso de silenciamiento antes que de extinción, pues por voluntad y decisión de las personas que un día la hablaron puede recuperar la voz y volverse a escuchar. El silenciamiento, a diferencia de la extinción, no constituye un proceso irreversible. Con el mismo fin, en la literatura especializada se habla de lenguas *dormidas* o *adormecidas* (*dormant languages*), las cuales pueden despertar si quienes dejaron de hablar o sus descendientes así lo deciden. Además, no existe consenso respecto a cuándo es posible afirmar que una lengua está realmente extinta, pues las fuentes difieren a este respecto (cf. https://endangered-languages.com/about_tongues/).

al deseo comprensible y válido de proteger a sus nuevas generaciones de las penurias y sufrimientos que sus mayores experimentaron en ámbitos predominantemente racistas y discriminadores como los latinoamericanos. Históricamente, sobre todo desde los inicios de la vida republicana, ser, pensar, sentir y vivir de manera particular y diferente ha sido motivo de discriminación y rechazo, pues, desde su construcción, América Latina ha estado marcada por un *ethos* monocultural y monolingüe resistente al cambio de los tiempos.⁴

Prueba de ello es cómo en el Perú actual el racismo y la discriminación en contra de las personas y comunidades indígenas se reproducen, e inciden en el uso libre y espontáneo de las lenguas indígenas, tanto en la esfera pública como en la privada. En ese contexto, es notorio cómo las niñas y niños, en particular los de menor edad, tienen hoy como lengua materna al castellano y de ello dan cuenta los datos censales. A este respecto, la comparación de los resultados de los censos nacionales de población de 2007 y 2017 evidencia que, en un período de diez años, se ha incrementado el número de las hijas e hijos de padres quechuahablantes que son socializados en castellano (Vigil, 2023). Estas niñas y niños de entre 0 y 9 años de edad tienen ahora como lengua materna al castellano, aún cuando no se trate de la variante de mayor prestigio —aquella hablada y escrita en la costa y, particularmente, por las clases medias y altas limeñas—, sino más bien de algunas variantes locales del castellano peruano de sustrato quechua y aimara. En rigor, estos castellanos regionales se constituyen como las lenguas maternas de aquellas niñas y niños quechuas que los censos catalogan como hispanohablantes, a partir de la información proporcionada por las jefas y jefes de hogar.

Este panorama es parecido a la realidad boliviana, a raíz de los resultados censales del 2012, puesto que se evidencia que las familias quechuas y aimaras, salvo en un departamento de nueve —el de Potosí—, crían a sus hijos cada vez más en castellano (INE, 2015; López, 2021a). En términos generales, mientras que en el censo de 2001 el 36 % de la población nacional declaraba que la lengua en la que aprendió a hablar era un idioma originario, en el 2012 este porcentaje se redujo en más de siete puntos porcentuales (INE, 2015). Del mismo modo, a 2012, del total de la población de 4 años o más de edad, el 71,6 % declaraba tener como lengua materna

4 Actualmente, esta visión está marcadamente influida por el capitalismo neoliberal que impone la mercantilización de la vida y de la naturaleza, así como una cultura de consumo desmedido, factores que atentan contra la supervivencia de las sociedades indígenas y la soberanía cultural ligada a su territorio comunitario. En ese contexto, se ha construido una visión deficitaria de las sociedades indígenas, de sus particulares visiones del mundo y formas de vida, de sus conocimientos, así como de sus manifestaciones culturales y lingüísticas.

el castellano, el 19,06% al quechua y el 7,03% al aimara. Por su parte, y como es de esperar, cuando se analiza la situación solo de aquellos departamentos con marcada presencia de población aimara y/o quechuahablante, estos porcentajes varían a favor de las lenguas indígenas, aun cuando la predominancia del castellano persiste; así, el 57% manifiesta tener como lengua materna al castellano, el 30,9%, al quechua; y el 23,2%, al aimara. Desafortunadamente, no se tiene acceso a la información desagregada por edad; no obstante, informes de trabajo de campo realizado en algunas comunidades aimaras y quechua ponen en evidencia que cada vez más las niñas y niños, tanto en las áreas rurales como en las urbanas, optan por comunicarse en castellano a temprana edad y el reclamo de las abuelas y los abuelos del medio rural es notorio en este sentido (López, 2021a; Kalt, 2024, comunicación personal).

Hechos como los referidos en los casos peruano y boliviano merecen una reflexión particular, pues, para más castellanohablantes en la primera infancia, mayor tiende a ser la brecha comunicativa entre generaciones, sobre todo en las áreas rurales⁵. Esta disyunción comunicativa genera procesos concomitantes de distanciamiento afectivo y cognitivo entre las viejas y nuevas generaciones, particularmente entre abuelas, abuelos, y nietas y nietos, con las consecuencias que ello tiene para la continuidad y sostenibilidad de la cohesión familiar y comunitaria, así como para la continuidad de la diversidad epistémica, cultural e idiomática. No obstante, en el hogar, estos mismos niños pueden, en casos, escuchar la lengua de sus abuelas y abuelos de boca de sus hermanas y hermanos mayores, y de sus madres y padres, así como a nivel comunitario sucede también en los ámbitos festivos, rituales y agrícolas.

Como es de esperar, la interrupción de la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas es una cuestión a la cual hay que prestarle cuidadosa atención, pues, en pocas décadas, incluso aquellas lenguas habladas por millones de personas, como el quechua, pueden verse seriamente afectadas en la medida que únicamente la población mayor de veinte años las hable. Por el papel que en estas sociedades históricamente cumplían en cuanto a su condición de guardianas de la sabiduría y de las lenguas, se ha naturalizado el hecho que toda mujer indígena continúa asumiendo este rol; empero, los resultados censales estarían poniendo en cuestión la continuidad de esta práctica.

5 Desafortunadamente, ni el censo boliviano ni el peruano incluyen preguntas relacionadas con el bilingüismo simultáneo o de cuna, como sí lo hace el ecuatoriano (Chisaguano, 2006). Por ello, los datos no permiten dar cuenta de la complejidad sociolingüística en cuanto a las lenguas que adquieren las niñas y niños indígenas. Al parecer, se sigue pensando dicotómicamente desde una perspectiva de dos monolingüismos, uno de partida en lengua indígena y otro de llegada en castellano. Kalt (2024, comunicación personal) refiere que en el ayllu de Puka Puka en Tarabuco, Bolivia, cada vez menos niñas y niños aprenden a hablar en quechua.

Al parecer, actualmente, las mujeres indígenas menores de veinte años, que habitan tanto en las ciudades como en las comunidades rurales, estarían socializando a sus hijas e hijos en la lengua hegemónica. De otra manera, no se explica por qué la niñez quechua y/o aimara de 9 años de edad o menos tiene al castellano como lengua materna. Recuérdense a este respecto que los niveles de alfabetización y educación de las madres jóvenes son hoy mayores que hace cuatro o cinco décadas cuando predominaba el monolingüismo indígena entre las mujeres, a través de las generaciones.⁶

Ante esta indiscutible realidad, hoy en día resulta evidente que muchas mujeres y hombres jóvenes de origen indígena, hijos o nietos de quienes en su momento escucharon, absorbieron y fueron criados en la lengua originaria, ahora siendo hispanohablantes, atraviesan procesos de etnogénesis, y buscan recuperar o reconstruir su identidad indígena, por lo que recurren a diversos medios y lenguajes (López *et al.*, 2022). En la mayoría de los casos, reidentificarse como indígenas implica aprender o al menos usar frases en la lengua familiar o comunitaria en situaciones de la vida diaria, particularmente, cuando se está frente a la necesidad de presentarse en público.⁷

6 En general, el monolingüismo en lengua indígena está en retroceso en toda América Latina. Así, en Chile, ya no existirían mujeres y hombres monolingües entre quienes se reclaman indígenas e, incluso, el número de bilingües estaría retrocediendo (Chávez y Vergara, 2023). Por su parte, en México, en el año 2000, el 7,1 % de la población indígena de 5 y más años de edad era monolingüe, mientras que al 2020 este porcentaje se habría reducido a 6,2%, continuando la tendencia regresiva observada desde 1930 cuando el monolingüismo indígena alcanzaba el 16 % (Inegi, s.f.). Aunque resulte cuestionable por el escaso tiempo transcurrido, también en Ecuador se registra una disminución considerable del monolingüismo de 8 puntos porcentuales, entre el Censo de 2001 y la Encuesta Nacional de Empleo, Subempleo, Desempleo y Empleo Infantil de 2006. En ese período, el monolingüismo indígena habría pasado de 14,3 % a 6 % (Chisaguano, s.f., pp. 7-9), pese al considerable porcentaje de analfabetismo entre las mujeres (15,9 %) y hombres (8,1 %) indígenas. Respecto del papel de las mujeres en la transmisión intergeneracional de la lengua patrimonial, Chisaguano (s.f.) afirma que “las mujeres son portadoras de la cultura de los pueblos, ellas ayudan a perpetuarlas gracias al uso de la lengua, aunque esta afirmación se ve contrarrestada por los [...] datos [censales], ya que [...] del total de la población indígena femenina solamente el 2,2 % [está constituido por ...] monolingües que hablan solo [la] lengua indígena, frente al 1,2 % de los hombres. Mientras que un alto porcentaje de la población femenina es [monolingüe] español hablante (41,3 %), los hombres representan un porcentaje ligeramente superior (42,1 %), este significativo porcentaje de mujeres y hombres ya no hablan, no conocen o niegan hablar una lengua indígena” (p. 9).

7 Puede argüirse que la re-etnificación comenzó a inicios de la década de 1970, cuando surgieron las organizaciones indígenas; p. ej., el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) fue fundado en 1971. Cabe también destacar la disparidad numérica entre quienes se autoidentifican como indígenas y los que reconocen hablar la lengua de su pueblo. Así, en México, frente al 21,5 % de personas que se consideran indígenas, existiría un 6,1 % de hablantes de lenguas originarias (Inegi, 2020); en Bolivia, un 40 % de personas se autoreconoce como indígena, pero únicamente un poco más de 26% hablaría la lengua de sus mayores (INE, 2015).

Esto debe ser producto de la asociación naturalizada entre ser indígena y hablar un idioma originario, así como de las decisiones que los estados toman para deslindar quién es indígena y quién no lo es. Lo cierto es que, en tiempos en los que prima la autoidentificación como afirmación subjetiva y decisión política de reclamar identidades diferenciadas, tal asociación persiste en los imaginarios nacionales, junto a otros rasgos culturales e, incluso, fenotípicos y raciales. Desde hace unas tres o cuatro décadas, América Latina experimenta procesos de redescubrimiento identitario indígena o de etnogénesis, que complejizan los escenarios sociopolíticos y sociolingüísticos de los países, a tal punto que los números de personas que se autoreconocen como indígenas se incrementan entre una ronda censal y otra, sin que ello necesariamente esté relacionado con la fecundidad indígena.⁸

El análisis de la relación entre reclamación de la condición indígena y el aprendizaje de un idioma originario devela que, en muchos casos, se trata de mujeres y hombres jóvenes que habitan en ciudades, son de segunda o tercera generación, cursan estudios secundarios, superiores o son ya profesionales. Estas personas son quienes han sentido la necesidad o tomado la decisión de recuperar la lengua de sus mayores.

Para hacerlo, algunos se reconectaron con sus abuelas y, con su ayuda, adquirieron la lengua familiar y comunitaria, mientras que otros pasaron por procesos de inmersión comunitaria. Tales son los casos, por ejemplo, de raperos o, más bien, *raptivistas* como Liberato Kani, Renata Flores⁹ y Taki Amaru, jóvenes ampliamente conocidos por su producción musical y por su activismo en favor de la cultura y la lengua quechua o kichwa, así como también por sus reclamos respecto a los efectos nocivos que tienen sobre las sociedades indígenas cuestiones como la violencia contra la mujer, la deforestación y la contaminación del agua, entre muchas otras (López

8 El censo de Guatemala (2018) revela que, en el período intercensal, los Xinca tuvieron un crecimiento del 1,529 %, pasando a constituir más de 224 mil personas cuando 12 años antes únicamente 14 mil se autoidentificaban como Xinca (Us *et al.*, 2022).

9 Liberato Kani, con tesón y por decisión personal, adquirió la lengua patrimonial de su familia, primero escuchando y comprendiendo a su abuela, prácticamente monolingüe en quechua, mientras pasaba por un proceso de inmersión cultural en la comunidad de origen de su madre, período luego del cual la lengua escuchada algunas veces en la niñez, en la casa familiar en Lima, comenzó a brotar a borbotones (Kani, 2019, *comunicación personal*). Por su parte, Renata se aproximó al quechua, que había escuchado en el hogar y, seguramente, en el entorno, pues creció en Huamanga, una ciudad en la cual muchas personas son bilingües de castellano y quechua; a los 13 años y con el afán de traducir canciones populares del inglés al quechua recurrió a su abuela materna y contó con su complicidad y apoyo. Si bien sus padres no le transmitieron la lengua de sus mayores, ella se apropió del quechua, el cual continúa aprendiendo. Hoy escribe y canta canciones en quechua, e incluso intenta enseñar a través de las redes sociales, con lo cual sus abuelas se sienten orgullosas de que ella sea libre y exitosa. Liberato y Renata son músicos independientes que cuentan con el respaldo de miles de jóvenes en el Perú y en otros países del mundo (Turkewitz, 2020).

et al., 2022). Como Liberato Kani, Renata Flores y Taki Amaru, muchas y muchos otros jóvenes en América Latina interpelan el *status quo* lingüístico; por ello, nos ofrecen luces de esperanza en cuanto a la aparentemente inevitable mudanza lingüística de las lenguas originarias a las hegemónicas, y a la pérdida de la diversidad cultural y lingüística con la que los países latinoamericanos vieron la luz. Al respecto, cabe preguntarse si la voluntad política y el accionar de las juventudes indígenas incidirán en los imaginarios nacionales respecto a concebir el bilingüismo indígena como aditivo y no como sustractivo. De este modo las juventudes indígenas estarían abriendo camino a un reposicionamiento de las lenguas indígenas en el imaginario nacional que contribuiría a la democratización de las sociedades latinoamericanas.

Los últimos datos censales de Argentina, Brasil, Colombia, Guatemala y el Perú son solo ejemplos de esta situación y dan cuenta de una creciente autoidentificación indígena, que evidencia un incremento intercensal que va de un 29,6 % en la Argentina a un 89% en el Brasil.¹⁰ Al respecto, se requiere de análisis sociodemográficos más finos que permitan establecer en qué rangos etarios hay diferencias significativas en cuanto a autoidentificación, para determinar con certeza la incidencia de las juventudes indígenas urbanas en tales modificaciones de una tendencia históricamente acostumbrada a una baja progresiva.

Al respecto, Pablo Reyna, historiador que se autoidentifica como *camiare* (o *co-mechingón*) de Córdoba, Argentina, señala que:

La identidad indígena, como todas, es una construcción social. No es algo que se define por lo biológico, lo fenotípico o lo cultural. Todos somos mes-

10 La comparación de los datos de las rondas censales de las décadas de 2000, 2010 y 2020 evidencian el despertar de una conciencia indígena en la región. Así, en Argentina, en el período intercensal 2010-2022 la autoidentificación se incrementó en un 29,6% y los indígenas pasaron a representar el 2,9% de la población frente al 2,4% de 12 años antes (Indec, 2024). En Guatemala, la diferencia en cuanto a la población indígena entre los censos 2002 y 2018 fue de 4,25 puntos porcentuales, con un incremento de esta población a nivel nacional de 39,5 a 43,75 % (Us *et al.*, 2022). En Colombia, el crecimiento fue ligeramente mayor, pues entre 2005 y 2018 la autoidentificación indígena pasó de 3,4% a 4,4%, con un crecimiento de 36,3% (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2019); mientras que, en el Brasil, el incremento fue de 89%, entre 2010 y 2020, pasando la población indígena a nivel nacional de 0,47% a 0,83% (IBGE, s.f.). Bolivia, constituiría la contraevidencia pues la variación entre 2001 y 2012 mostró una disminución en la autoidentificación indígena, de 62% a 41,5%, así como una baja menos aguda de personas que declaran haber aprendido a hablar en una lengua indígena, de 36% a 26% (INE, 2015). Por su parte, en el Perú, donde el 2017 se incluyó la pregunta de autoidentificación, el 26% de la población nacional se reconoció indígena y, en el período intercensal 2007 y 2017, el número de personas que manifestó tener una lengua indígena como materna se incrementó en cerca de 470,000 personas, lo cual da cuenta de una variación del 11,6% en favor de los hablantes de estas lenguas (Mincul, 2020).

tizos biológicos y la cultura de cualquier pueblo siempre se va dinamizando y cambiando. Por ende, las identidades indígenas son parte de un proceso de toma de conciencia que está vinculado con las memorias, las afectividades, los silencios y olvidos estratégicos. [...] Muchos entendemos que volver a retomar la identidad de nuestros mayores es poner en valor las raíces más profundas de nuestro continente. Y es la posibilidad de vivir de otra manera: valorando linajes familiares, cuidando el monte, el agua, y los animales, y reencontrándose con una espiritualidad que intentó ser sepultada, pero que pervive y está aún latente. (Otero, 2022, párr. 9)

Asumir indigeneidades contemporáneas, pero indigeneidades al fin, debe haber llevado a estas mujeres y hombres jóvenes a transitar por procesos complejos de sanación, resiliencia y de fortalecimiento de su agencia individual y social, y tales trayectos deben haber motivado la necesidad de reconexión intergeneracional. En rigor, la recuperación de la memoria histórica, la rememoración del dolor, la indignación y el sentido de impotencia, así como la consecuente sanación constituyen factores que están inextricablemente vinculados con la recuperación y el fortalecimiento de las lenguas, culturas e identidades indígenas (López, 2020).¹¹ De ahí que la revitalización cultural y lingüística sea concebida no como una acción aislada ni únicamente centrada en los temas de lenguas, sino, más bien, como un emprendimiento comprehensivo e integral vinculado directamente con la vida, el quehacer, el sentir, la recuperación del sentido de dignidad, y la situación actual de los hablantes y de las comunidades urbanas y rurales a las que pertenecen.

Actualmente, existe consenso respecto a que, en rigor, más que de revitalizar lenguas se trata de revitalizar las sociedades indígenas (Solís, 2019)¹², de revitalizar a los hablantes de lenguas indígenas (Sichra, 2020, 2022) o, en última instancia, de revita-

11 La lingüista noruega Pia Lane, miembro de la Comisión Noruega de la Verdad y la Reconciliación de 2003, creada por el parlamento de ese país para develar los efectos de la asimilación y norueguización de los pueblos Sami, Kven y Finlandeses del Bosque, comenta que muchos adultos y jóvenes indígenas experimentan una suerte de pena o “dolor lingüístico” (*language grief*) por no poder hablar la lengua que nunca tuvieron la oportunidad de aprender. Además, sienten un fuerte anhelo de hablarla para poder identificarse con ella y conectarse con su familia, su gente y su historia. Ello los lleva a reclamar “su” lengua (Lane, 2024).

12 Solís considera errado concebir la revitalización como una cuestión exclusivamente lingüística, así como que las acciones se focalicen en las lenguas y no en las sociedades que las hablan. En su opinión, la autonomía de los Pueblos Indígenas debería constituirse en un aspecto central de la agenda revitalizadora, de manera que, gradualmente, estos pueblos ganen mayor poder frente al Estado. Solís plantea que la revitalización lingüística se inserta en sus reivindicaciones, las cuales “no van en la misma dirección del interés del Estado” (Solís, 2019, pp. 36-37).

lizar a estas sociedades en la medida en que algunos de sus miembros se revitalizan y despliegan su agencia en beneficio de sus lenguas, culturas, conocimientos y valores, de manera que inciden con su acción en la visibilización de la emergencia que viven sus sociedades. Con una agencia fortalecida, estas personas defenderían que las agendas políticas de las organizaciones indígenas incluyan la cuestión lingüística junto a la defensa territorial y a los demás derechos humanos que los estándares internacionales plantean en relación con los Pueblos Indígenas.

Desde esa perspectiva integral, se observa que los emprendimientos juveniles de revitalización cultural y lingüística adoptan diversas modalidades y matices, pero la mayoría, de una forma u otra, en mayor o menor medida, recurre a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). A través de las TIC, de distintos lenguajes y medios, estos jóvenes indígenas se aproximan a la lengua de sus mayores, y utilizan lo que saben para promover su uso y, también, para seguir aprendiéndola en la medida que la hablan y la usan cada vez más.

A partir de estas dos constataciones —la pérdida de hablantes infantiles y la reclamación de la lengua por las juventudes indígenas—, no cabe duda de que la continuidad cultural, el aprendizaje e, incluso, el reaprendizaje de la lengua de los mayores reposa sobre la reinstauración de la transmisión intergeneracional de la sabiduría y los valores indígenas, lo que supone una necesaria reconexión intergeneracional. Por su parte, los procesos de etnogénesis que experimentan las juventudes indígenas abren perspectivas inesperadas para los idiomas originarios y, a su vez, nuevas ventanas de posibilidad para su sostenibilidad, pues se trata de personas que en un futuro próximo podrían constituir familias que retomen la socialización primaria en la lengua originaria o, al menos, críen a sus descendientes en una modalidad bilingüe o, incluso, plurilingüe. Aunque sea de pasada, también es necesario destacar que, a través de su accionar, las juventudes indígenas desafían el *ethos* monolingüe y, en su condición de neohablantes de lenguas indígenas, refuerzan el carácter pluri o multilingüe de las sociedades de las que son parte.

3. La reconexión intergeneracional y el aprendizaje de las lenguas originarias

Con base en las dos premisas presentadas en el acápite anterior, en esta sección, se recupera un conjunto de estrategias que contribuyen a reiniciar y mejorar los vínculos intergeneracionales y, simultáneamente, a potenciar los idiomas indígenas hoy amenazados. Algunas de estas estrategias resultan de la observación, y sistematización de acciones que algunas personas y colectivos juveniles emprenden para aprender o

reaprender las lenguas patrimoniales de las comunidades y Pueblos Indígenas de los que se sienten parte. Otras aprovechan el conocimiento existente en cuanto al aprendizaje y enseñanza de lenguas desde una perspectiva intercultural, así como las propias reflexiones y experiencias del autor, en tanto individuo bilingüe o plurilingüe.

Varias de estas estrategias se traslapan y pueden realizarse en un orden distinto al presentado, salvo las tres primeras que exigen la introspección y la reflexión de las personas y colectivos interesados en recuperar y potenciar las culturas y lenguas de sus mayores, desde un compromiso y militancia explícitos con su uso, fomento y difusión. Todo ello supone y se sustenta en el fortalecimiento de la agencia de sus actuales y potenciales hablantes, así como pensar en agendas integrales y comprehensivas de reclamación que sitúen a las lenguas y culturas en el horizonte de la defensa de una vida digna y sostenible, donde el racismo y la discriminación cedan cada vez más paso al respeto y comprensión mutua de las diferencias culturales y lingüísticas.

3.1. Primera estrategia: reflexiones autobiográficas

Como un paso previo y necesario para el reencuentro con la lengua que en su momento hablaron los padres y madres de quienes hoy asumen el rol de aprendices de un idioma originario, resulta indispensable emprender un ejercicio de reconstrucción autobiográfica. Este ejercicio está orientado a recuperar y reconstruir la memoria y la historia lingüística familiar, con el propósito de sacar a la luz, durante el proceso, comportamientos contrarios a la diversidad idiomática, así como percepciones, actitudes e ideologías que han atentado históricamente contra las lenguas originarias y el bilingüismo indígena en favor de la universalización del castellano. La reconstrucción autobiográfica de naturaleza lingüística exige identificar, con la ayuda de las abuelas, abuelos, madres, padres y otras personas mayores, las causas y razones que llevaron al abandono parcial o total del idioma indígena como vehículo natural de relacionamiento intergeneracional en el seno familiar y en el ámbito comunitario.¹³

13 Este ejercicio se realizó entre 1998 y 2019 con todas las personas que ingresaban a la maestría en Educación Intercultural Bilingüe y a la maestría en Sociolingüística en el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (Proeib Andes). Además, demostró ser un dispositivo desencadenador de afirmación o reafirmación cultural, identitaria y lingüística, producto del reencuentro con uno mismo y con la historia familiar y comunitaria. Del mismo modo, desde el 2018, en el diplomado de Lenguas y Culturas, destinado a formar agentes de revitalización cultural y lingüística, también desde la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, Bo-

Además de reflexionar sobre cómo y en qué lengua o lenguas se desarrolló el proceso de crianza o socialización primaria, y de identificar si hubo diferencias en los patrones de crianza aplicados a los hermanos mayores en comparación con las primas, primos, vecinas y vecinos, este análisis permitirá determinar en qué momento las familias optaron por favorecer la socialización en el idioma hegemónico. Por ello, es clave determinar el punto de quiebre y mudanza de la lengua originaria al castellano en el árbol genealógico, para entender cuándo y por qué sus mayores tomaron la decisión de dejar la lengua indígena atrás. En otras palabras, conocer las causas que motivaron el cambio lingüístico es fundamental para que los aprendices, a la vez que aprenden o reaprenden la lengua familiar y/o comunitaria, emprendan de forma colectiva acciones tendientes a hacer públicos tales factores y, de cierto modo, enfrentarlos abiertamente y con vehemencia, más aún, cuando la lengua que se desea aprender comienza a ser revalorada como componente fundamental del patrimonio cultural de su familia y comunidad.

Desde esa perspectiva, resulta conveniente tomar consciencia crítica del entorno ecológico en el cual se hablan o dejan de hablar las lenguas indígenas para comprender por qué el paso del monolingüismo en lengua indígena al bilingüismo de lengua indígena y castellano es seguido como un camino sin retorno, en vez de ser una vía de enriquecimiento del bagaje idiomático de los hablantes de idiomas originarios, al cual después se podrían sumar uno o más idiomas indígenas o extranjeros. Escudriñar por qué son erradas las visiones naturalizadas de los bilingüismos subalternos indígenas como rémoras ayudará precisamente a revalorar estos bilingüismos indígenas, y reforzar las motivaciones que muchas mujeres y hombres jóvenes hoy tienen respecto al reaprendizaje de un idioma originario.

Por ello, como parte de esta primera estrategia y basada en la recuperación de la memoria lingüística familiar, corresponde a las y los aprendices identificar y reafirmar las razones por las cuales desean aprender o reaprender la lengua originaria, dentro de un contexto ecolingüístico y cultural en el que el idioma que buscan adquirir se encuentra en conflicto con la lengua dominante a nivel local, regional y nacional, así como con el inglés, erigido como el código preferido de la globalización. Ser conscientes de estas relaciones de desigualdad idiomática, que reflejan las múltiples desigualdades entre los hablantes de idiomas originarios y los que hablan la lengua hegemónica, además del es-

livia, con apoyo de la Fundación para la Educación en Contextos de Multiculturalidad y Plurilingüismo (Funproeib Andes), en uno de los módulos, las y los participantes reconstruyen su árbol genealógico-lingüístico para establecer una línea de base a partir de la cual trabajar con sus familias en la recuperación de espacios de uso de sus lenguas patrimoniales o, incluso, de aprenderlas o reaprenderlas.

trecho vínculo entre lengua, cultura, conocimiento, civilización e identidad, constituye un factor determinante para fortalecer la motivación, y establecer el trayecto de aprendizaje a emprender así como las dificultades por sortear —dada la condición subalterna del idioma originario— y las metas que se busca lograr.

3.2. Segunda estrategia: objetivos y derroteros claros y explícitos

Quien aprende un nuevo idioma y, sobre todo, quien se plantea hacerlo de manera autónoma debe tener en claro desde el comienzo por qué, para qué y cómo desea aprenderlo. En primer lugar, es necesario analizar con precisión los propósitos que animan a la persona a retomar una lengua minusvalorada socialmente y qué es lo que persigue con ello.

Determinar las necesidades objetivas y subjetivas que subyacen a la decisión personal de emprender la apropiación de la lengua de sus mayores ayuda a la persona a fijar su atención y a reforzar su motivación. Dado que quienes lo intentan son jóvenes que hablan, leen y escriben en castellano y que, incluso, pueden tener conocimientos de una lengua extranjera, es necesario saber para qué y con qué fines se busca retomar la lengua de los mayores. Algunas personas se han de sentir atraídas por la necesidad de reafirmación étnica y sienten que recuperar la voz de los mayores —y con ello sus memorias y la consciencia de pertenecer a una comunidad determinada— es parte del proceso. A unas personas, tal vez, las mueva un interés por conocer y recuperar la historia de sus familias y comunidades de origen, luego de que sus padres decidieran migrar a la ciudad, en una suerte de reconexión cultural e identitaria con el territorio ancestral; mientras que otras personas en el ejercicio laboral pueden haber sentido la necesidad de hablar un idioma originario para entender de mejor manera a las personas con las que trabajan y, a la vez, llegar a ellos y lograr interconexión y comprensión mutua, como puede ser el caso de quienes ejercen una profesión vinculada con servicios que se prestan en áreas rurales de concentración indígena.

Un autoanálisis de las necesidades, motivaciones, y expectativas comunicativo-culturales y políticas por parte de quienes desean retomar un idioma originario les resultará de gran ayuda, para establecer lo que buscan aprender e, incluso, el camino que tienen que seguir para conseguirlo. Si se quiere, conociendo estas necesidades quienes buscan aprender o reaprender un idioma de forma autónoma podrán también trazar sus propios derroteros y establecer una suerte de currículo personalizado que oriente sus esfuerzos.

De igual forma, desde el inicio, es oportuno aclarar si se trata de un esfuerzo exclusivamente personal o si esta necesidad y motivación son compartidas con otras personas del entorno. Si el interés y el deseo coinciden con los de otras personas, pue-

de ser oportuno convocarlos desde el inicio, hacer estos ejercicios de introspección y proyección de forma colectiva, de manera que en el proceso se apoyen mutuamente y aprendan de forma colaborativa.¹⁴

3.3. Tercera estrategia: motivación, compromiso y militancia

Tan importante es que las y los aprendices asuman el compromiso de aprender o re-aprender la lengua originaria frente a los mayores, como también ante ellas y ellos mismos. Reflexionar, sincerarse con uno mismo y asumir compromisos claros con la recuperación, el fortalecimiento y la continuidad de la lengua de los mayores es importante para garantizar un aprendizaje eficiente, pero también comprometido y militante. El papel de las abuelas y los abuelos es fundamental, pero el compromiso personal lo es más, pues se requiere una fuerte motivación, empeño, determinación personal y militancia.

Históricamente, la motivación ha sido reconocida por los psicólogos como un factor detonador del aprendizaje, en general, y del aprendizaje de lenguas, en particular. En el ámbito del aprendizaje de lenguas, se considera que la motivación genera autoconfianza y posibilita la apropiación de estrategias para aprender; también se plantea que la motivación, la aptitud y el uso de estas estrategias desencadenan el aprendizaje (Gardner y Lambert, 1972). Es igualmente importante tomar nota de la estrecha relación que existe entre las actitudes hacia las lenguas y sus hablantes, y la motivación por aprenderlas.

A este respecto, las mujeres y los hombres indígenas jóvenes que buscan apropiarse o reapropiarse del idioma de sus mayores se encuentran, en principio, en una situación privilegiada, pues se aproximan a las lenguas originarias con el afán de recuperar aquello que, por distintas razones, no les fue legado. Desde esa perspectiva, se da por supuesto que se acercan a la tarea con una alta motivación, la cual se ve influenciada por su decisión política de reclamar y retomar algo que consideran y reclaman como propio. No obstante, aun cuando resulte reiterativo, cabe destacar el papel clave de la motivación en el aprendizaje de lenguas, para recordar la importancia de que estas personas se reafirmen, y fortalezcan cognitiva y afectivamente en su voluntad de retomar la lengua de sus mayores.

14 Gregoria Martínez, guaraní argentina, relata que conformaron “un equipo para recuperar la voz, ya que a nuestros abuelos los habían silenciado. Así comencé a ponderar la cultura y el idioma que traigo y me acompaña hasta el día de hoy; *che ñe’ète*, la de mis primeras palabras, la que se aprende en el seno de la comunidad a la que pertenecemos”. Hoy ella dirige el Instituto de Culturas Aborígenes, que fundó con personas de su pueblo y de otros que buscaban retomar la voz propia, y es docente de Lengua y Pensamiento Originario Guaraní (Otero, 2022).

Además, es bueno recordar a este respecto que desde algunas lecturas indígenas del aprendizaje y de la construcción de conocimientos, se postula que uno aprende también con el corazón y no únicamente con la razón (Castillo, 2005; Santillán, 2019). Este es un motivo más que obliga a remarcar la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas.

En suma, el aprendizaje de una lengua subalterna, como cualquier idioma indígena, requiere determinación personal, actitudes respetuosas y favorables hacia las personas y comunidades que la hablan, así como disciplina para dedicar al menos entre una hora y media y dos horas diarias a esta tarea. Además, exige voluntad y deseo de reencontrarse con aquello que se considera parte de la herencia cultural y un rasgo fundamental de la identidad indígena.

3.4. Cuarta estrategia: aprendizaje natural y autónomo

Las personas que desean apropiarse de una lengua que es todavía hablada, entendida o, al menos, recordada por personas del entorno familiar, amical, vecinal y/o comunitario tienen que pasar por un proceso de desaprendizaje y dejar atrás la idea de que las lenguas se aprenden únicamente en ámbitos formales y únicamente como producto de la interacción maestro-alumno. Muchos aprendices de lenguas, sobre todo pasada la pubertad, piensan que para hablar un idioma nuevo es necesario aprenderlo en un contexto formal con un docente experto en la lengua, dejando de lado la posibilidad de adquirir el nuevo idioma de forma natural y espontánea; es decir, escuchándolo, comprendiéndolo y hablándolo.

Hacer un ejercicio introspectivo sobre cómo cada quien aprendió a hablar ayudará a la toma de conciencia respecto a que una lengua se adquiere en un contexto natural de uso en el cual se experimentan necesidades comunicativas y, a la vez, se negocian significados y formas de resolver situaciones de la vida cotidiana entre las personas que ya saben hablar la lengua originaria y quienes están aprendiéndola.¹⁵ A partir de ello, es posible tomar conciencia de la importancia de la adquisición significativa y natural de las lenguas en diferentes contextos de habla y de interacción social.

15 Recuérdese que, durante los primeros años de vida, las niñas y los niños absorben gradualmente la lengua o lenguas que escuchan en su entorno, a la par que descubren que son miembros de una familia determinada. En ese proceso, además, toman conciencia de la existencia de convenciones sociales, culturales y lingüísticas que regulan el comportamiento entre las personas que integran la familia (Berger y Luckman, 1968). Estos infantes aprenden a significar inicialmente construyendo sus propios lenguajes para comunicarse con sus familiares, hasta que gradualmente acomodan sus formas de hablar a como lo hacen sus mayores (Halliday, 1975, 1978, 1982).

Con base en estas consideraciones, las y los jóvenes que desean apropiarse de su lengua patrimonial deberán aprovechar, por un lado, que esta lengua aún se usa, comprende o recuerda en su entorno cercano, y, por otro, que existen vocablos y expresiones propios de esta lengua que han permeado el castellano que hablan. A diferencia de lenguas extranjeras como el alemán, el francés o el inglés, la lengua patrimonial es tan cercana como el propio castellano, aunque estructuralmente distinta. Además, en algunos casos, estas personas pueden guardar recuerdos de momentos de su infancia en los cuales algunos miembros de su entorno familiar y comunitario usaron el idioma indígena. Recuperar tales recuerdos, y aprovechar que algunos familiares y vecinos mayores recuerdan o hablan la lengua puede proveerlos de recursos e insumos para aprender el idioma anhelado. Del mismo modo, en la actualidad, algunas redes sociales como *YouTube*, *TikTok* y *Facebook* constituyen repositorios por lo menos para algunas lenguas amerindias a los cuales se puede recurrir en busca de mayor exposición al idioma.¹⁶

No se trata de negar la posibilidad del aprendizaje formal de una lengua indígena, sino de poner énfasis en la capacidad que todo ser humano tiene para aprender lenguas de forma natural y espontánea. Tomar consciencia de tal facultad es clave sobre todo para aquellos contextos y con aquellos idiomas indígenas que no es posible aprender en una institución formal. Por ello, las y los aprendices deben activar su disposición innata para aprender lenguas y, a la vez, fortalecer su agencia. Así, con empeño, consolidan modos para apropiarse del idioma que desean aprender.

3.5. Quinta estrategia: reconexiones socioculturales y comunicativas con las y los mayores

En su mayoría, las mujeres y los hombres jóvenes que desean apropiarse del idioma patrimonial de su familia y comunidad reconocen a las personas mayores de su entorno familiar y comunitario como depositarios de la sabiduría indígena y de las lenguas que vehiculan estos conocimientos. Esto supone buscar formas para superar las brechas generacionales, retomar la comunicación con las personas de su familia e, incluso, con sus vecinas y vecinos mayores —con las abuelas y abuelos—, así como maneras de ganar su confianza y cariño. Esta acción es determinante para el aprendizaje o reaprendizaje de una lengua originaria, pues, en muchos casos, estas abuelas y abuelos poseen el conocimiento, aun cuando la lengua pueda estar dormida. La

16 Las juventudes aimara y quechuahablantes tienen incluso la ventaja de contar con películas de largometraje que se pueden mirar una y otra vez para aprender el aimara o el quechua en contexto.

demonstración de interés, por parte de sus nietas, nietos, amigas y amigos, puede contribuir a que ese conocimiento despierte y a que las abuelas y abuelos retomen fuerza, se motiven a compartir lo que saben y vuelvan a hablar su lengua con los más jóvenes.

Para ello, será necesario que, previamente, un grupo de aprendices o uno de ellos establezca con precisión el sentido del diálogo con estas personas mayores y se planteen preguntas adecuadas respecto a lo que desean aprender en cada ocasión, en la cual la posibilidad de reconexión y conversación exista. Empero, desde el inicio debe quedar claro que la relación con las abuelas y abuelos ha de ser respetuosa y con fines de intercambio de experiencias y de conocimiento.

De ningún modo se trata de buscar a las abuelas y abuelos solo para hacerles preguntas y para extraer su conocimiento sin brindar nada a cambio. Solicitar su ayuda y colaboración, y negociar tiempos para el trabajo compartido exige ofrecer en reciprocidad lo que ellas y ellos juzguen por conveniente, como, por ejemplo, el apoyo en las tareas que consideren necesarias y, para las cuales, requieren la ayuda de personas jóvenes.

En ese contexto, ha de ser posible identificar actividades de interés común que propicien conversaciones con las abuelas y abuelos mientras limpian la casa, cocinan, tejen, juegan o trabajan juntos, por ejemplo, en la chacra. En el curso de estas actividades, los jóvenes podrán apropiarse de palabras, frases y expresiones que las personas mayores utilicen para comunicarse. En ese trayecto, los aprendices aprenderán a preguntar y repreguntar para gradualmente incrementar su repertorio lingüístico en la medida que se encariñan con la sabiduría y los relatos de sus mayores. Por lo demás, la reconexión intergeneracional es clave para todo proceso de revitalización cultural y lingüística, en tanto se trata de revalorar a las abuelas y abuelos, y de devolverles el papel fundamental que cumplían en la sociedad, en su calidad de guardianes de la sabiduría propia, de hablantes fluidos de los idiomas originarios y de criadores de nuevas generaciones.

3.6. Sexta estrategia: inmersión en situaciones culturalmente significativas

Las actividades rituales, espirituales y celebratorias cobran un sentido particular en la vida comunitaria y contribuyen a la cohesión social, el fortalecimiento de lazos de solidaridad e intercambio, e incluso de redistribución de bienes y servicios. De ahí que estas ocasiones de profunda raigambre cultural se constituyan en ocasiones de sinigual oportunidad para aprender compartiendo y sintiendo. La inmersión en contextos de esta índole hace, incluso, más fácil y natural comprender los distintos tipos de mensajes, registros y lenguajes que se despliegan en cada uno de estos rituales.

La participación activa en cada una de estas actividades espirituales y celebratorias permiten, de un lado, construir o renovar confianza y, de otro, sumergirse de forma natural en procesos de producción y reproducción cultural de gran significado y relevancia para la vida en comunidad, como son, entre otras, aquellas vinculadas con la siembra y la cosecha. Como se sabe, el aprendizaje de lenguas es, a la vez, un aprendizaje cultural por lo que el involucramiento y la inmersión natural en todo proceso de gran valor para la familia y la comunidad resultan imprescindibles y aseguran éxito en el cometido de apropiarse de la lengua y cultura de los mayores.

Por lo demás, dadas las observaciones respecto a que actualmente el interés de muchas y muchos jóvenes indígenas es retomar contacto con las lenguas de sus mayores como indexadoras de indigeneidad, la inmersión en estos rituales y celebraciones contribuirá de manera natural al proceso de etnogénesis en el cual están inmersos.

Empero, si las personas aprendices deciden que, además, necesitan apoyarse en mecanismos formales de enseñanza de idiomas, pueden reforzar su aprendizaje asistiendo a clases que algunas instituciones ofrecen o recurrir a los cursos que se brindan para algunas lenguas indígenas en plataformas virtuales como *YouTube* o *Facebook*. También, pueden emplear aplicativos digitales (*Apps*), muchos de los cuales son de libre acceso, están disponibles en la web y, a menudo, presentan ocasiones para aprender de forma lúdica. Lo importante es considerar estas clases como de complementación y refuerzo, sin postergar ni dejar de lado el aprendizaje autónomo ni la necesidad de una inmersión sociocultural.

3.7. Séptima estrategia: recuperación de vínculos familiares e intercambios de experiencias de vida

De igual importancia que las seis primeras estrategias sugeridas es promover encuentros familiares en los que se revalore el papel sociocultural de la familia ampliada y el sentido colectivo y de ayuda mutua entre sus miembros para el aprendizaje, la promoción del uso y la defensa de las lenguas amenazadas. Conviene que las personas jóvenes que desean aprender la lengua patrimonial de su familia y comunidad convoquen a sus parientes para comunicarles su decisión de retomar su herencia cultural y lingüística, explicar sus motivaciones y la importancia que le asignan a la lengua originaria, para, sobre esa base, comprometer su apoyo.

Lo cierto es que las personas indígenas jóvenes requieren del apoyo de sus abuelas, abuelos, padrinas, padrinos, tías, tíos, madres, padres, primas, primos, hermanas y hermanos mayores que conservan la lengua. También, los parientes de personas amigas y vecinas pueden serles de suma ayuda. Convencer a todas y todos ellos respecto de la necesidad de su participación activa contribuirá, además, a la revaloración de

su papel como portadores de conocimiento y sabiduría, lo cual es indispensable para el éxito del proceso de aprendizaje y para la revitalización cultural y lingüística de la familia en su conjunto.

Es necesario recordar que el aprendizaje se construye en un contexto sociocultural específico y con ayuda del entorno social del aprendiz (Vygotsky, 1979). La interacción social desencadena el aprendizaje; el intercambio intergeneracional y colaborativo influye en el aprendizaje; además, la interacción entre jóvenes y mayores contribuirá a la mediación entre cultura, lengua y aprendizaje.

Por su parte, establecer mecanismos recíprocos de comunicación entre mayores y jóvenes implica desarrollar capacidad de escucha, de comprensión y respeto por las formas de ver el mundo que presentan las personas mayores, para —una vez ganada su confianza y con un repertorio lingüístico incrementado— presentar también la visión de los jóvenes y avanzar en la construcción de una comunicación recíproca e intercultural.

En estos encuentros intergeneracionales, a las personas jóvenes que están aprendiendo o reaprendiendo la lengua originaria les corresponde solicitar y convencer a sus familiares que usen esta lengua cada vez más, dentro y fuera del hogar. Desde esa perspectiva, quienes aprenden se convierten a la vez en agentes de promoción y revaloración social y política de la lengua originaria y contribuyen al fortalecimiento de la autoestima y de la agencia de quienes la hablan fluidamente.

3.8. Octava estrategia: comunidades de práctica y aprovechamiento al máximo de las TIC

Como se ha destacado, en la web, es posible cada vez más encontrar diversos materiales en lenguas indígenas, tanto desde páginas web y portales, como por medio de aplicativos y redes sociales. Quienes buscan apropiarse de las lenguas de sus mayores pueden recurrir a estos medios en busca de materiales en cada una de las distintas etapas de su aprendizaje, para lograr exposición a la lengua que buscan aprender en distintos contextos de uso y para referirse a diversos temas. La ventaja de recurrir a estos medios es que se pueden mirar y visionar los materiales una y otra vez.

Además, con fines de práctica y de interacción con hablantes que presentan la lengua que se busca aprender como lengua materna, se puede recurrir a dispositivos digitales de comunicación y colaboración como *Whatsapp*, *Google Meet*, *Microsoft Teams* y *Zoom*, entre otros. A través de estos medios se pueden realizar videollamadas, sea individuales o colectivas, e intercambios vía chat. Estas herramientas permiten a los aprendices poner en práctica lo aprendido a través de la comunicación inter pares, y sostener diálogos con otras y otros aprendices para compartir estrategias de aprendizajes y construir un sentido de comunidad de práctica. La conformación y

funcionamiento de estas comunidades virtuales de práctica permiten que quienes saben más la lengua apoyen a las personas que recién comienzan a aprenderla. En diversos contextos de recuperación y revitalización de una lengua originaria, operan estos grupos de trabajo, como en Hawai, donde, desde el 2014 y echando mano del *Zoom*, estudiantes universitarios se reúnen semanalmente para poner en práctica lo que saben del hawaiano.¹⁷

3.9. Novena estrategia: aprendizaje por aproximación y desde del uso cotidiano de lo aprendido

Apropiarse de un idioma nuevo o de uno que se ha escuchado exige no solo motivación y voluntad política, sino también seguridad personal para perder el temor a usarla. Es frecuente que, pasada la pubertad, las personas jóvenes y adultas que aprenden lenguas se vuelvan aprehensivas o temerosas cuando desean hablar el nuevo idioma en público, lo cual puede devenir en impaciencia y frustración. Esto ocurre con frecuencia, pues la persona aprendiz, joven o adulta, es consciente de su condición, primero, de hablante fluido de una lengua —la hegemónica— y, segundo, de ser un sujeto que aprende. Por ello, a menudo, compara su performance con la de otras y otros aprendices —o hablantes nativos—, y busca la perfección, dado que le gustaría hablar el idioma como lo hace una persona mayor para quien este fue la lengua en la que aprendió a hablar (Kvietok, 2024).¹⁸

17 Desde el año 2019, en el marco de la recuperación y revitalización del hawaiano, funciona un grupo virtual que se reúne una vez por semana para aprender y practicar esta lengua a través del *Zoom*. Su objetivo es proveer oportunidades para que todos practiquen lo que saben y hablen el hawaiano, a la vez que se apropian de nuevo vocabulario y conocimiento sobre la lengua. A menudo, las interacciones surgen a partir de la descripción de una foto en la que se involucran los participantes quienes en su mayoría son jóvenes estudiantes universitarios empeñados en apropiarse del hawaiano, para tenerlo como su segunda lengua. Ser miembro del grupo es libre, gratuito y no supone un nivel determinado de conocimiento previo de la lengua pues estos reencuentros reúnen a jóvenes con distintos niveles de manejo del hawaiano, desde principiantes hasta avanzados. Quienes motivan el grupo propician ocasiones de aprendizaje colaborativo y apoyo mutuo entre los participantes y, a la vez, funcionan como sus *coaches*. Se trata de dos aprendices de la lengua, una mujer y un hombre, quienes se vienen apropiando del hawaiano mediante la inmersión en una familia hawaiana que conserva el idioma originario. Los *coaches* Iokepa y Anita no son hablantes nativos de esta lengua originaria y, como es natural, en más de una oportunidad cometen errores de pronunciación, ortográficos y también gramaticales, sin que ello sea óbice alguno para detenerlos en su propósito de ser hablantes fluidos del hawaiano y de acercarse lo más posible a la forma en que lo hablan las mujeres y hombres mayores, que, aunque bilingües, aprendieron la lengua en su niñez a pesar de la prohibición que existía al respecto, antes de que comenzara su resurgimiento en 1978 (Maui Communication Networks, s.f.).

18 En el recuento de Kvietok de las experiencias de aprendizaje de un grupo de mujeres indígenas jóvenes que estudian en una universidad de Lima, se incluyen testimonios a este respecto, como

En su mayoría, las personas jóvenes que anhelan aprender una lengua originaria tienen como idioma materna otra lengua de naturaleza diferente: una lengua europea, de filiación, estructura y funcionamiento distintos. A ello se añade que las personas mayores tomadas como modelo a emular escucharon la lengua indígena desde el vientre materno, mamaron en ella y, por lo general, la usaron exclusivamente por al menos tres o cuatro años, durante unas 16 horas diarias, antes de asistir a la escuela y ser expuestos al idioma hegemónico. Es decir, usaron su lengua materna para transmitir significados y sentimientos en un contexto, sea monolingüe o bilingüe, donde predominaba el uso del idioma originario.

La situación de quienes aprenden un idioma originario como segunda lengua es distinta. Se trata de monolingües o bilingües receptivos que consideran al castellano como su lengua materna, quienes le dedican al aprendizaje de su segundo idioma un tiempo limitado del día, por lo que no es posible esperar hablarlo como un nativo hablante, menos aún en los primeros meses de su aprendizaje.¹⁹ Sin embargo, si lo que

aquel de una estudiante proveniente de una familia aimara, con alta motivación por aprender esta lengua, quien recuerda la tristeza y frustración que le causaba tratar de hablar aimara, pues “no me salió como yo quería [...] por más que yo trataba de pronunciarlo adecuadamente, me daba una frustración al no poder lograrlo cómo se decía [...] no me salía naturalmente”.

- 19 Atrás han quedado aquellas teorías de las décadas de 1950 y 1960, que postulaban que solo era posible hablar un idioma con la proficiencia o competencia comparable a la de un hablante nativo si lo adquiría o aprendía en la primera infancia y antes de la pubertad. Actualmente, se considera que la edad del aprendiz no es tan determinante como antes se pensaba, aunque se reconoce que la tarea resulta más fácil para quienes son menores de entre 17 y 18 años, como se estableció en un reciente estudio de largo alcance realizado con más de 600 mil hablantes de inglés como segunda lengua (MIT, 2018; Hartshorne *et al.*, 2018); antes se pensaba que este período crítico concluía entre los 7 y 10 años. Igualmente, existen estudios que dan cuenta de algunas diferencias de aprendizaje en la niñez, la adolescencia, la juventud y la adultez. Así, mientras las personas jóvenes y adultas logran manejar más rápidamente el vocabulario abstracto y la sintaxis compleja, adquieren mayor vocabulario, emiten oraciones más complejas dado el deseo de comunicarse desde el principio, y comprenden mejor las reglas generales que regulan el funcionamiento de la lengua, las niñas, niños y adolescentes, tienen mayor facilidad para pronunciar los sonidos propios de la lengua que aprenden y, en general, evidencian un mejor manejo de su fonética y fonología. Por ello, para un menor de edad, resulta más fácil reproducir sonidos nuevos, dado que estos aprendices, de manera natural, tienden a imitar a quienes escuchan hablar (Stern, 1983; Bialystok y Hakuta, 1999). Además de la edad y el tiempo de exposición a la nueva lengua, estas variaciones parecen ser producto de factores sociopsicológicos, como la motivación y la aptitud personal para aprender lenguas; estos factores podrían incidir en que un aprendiz tardío de lenguas —sea joven o adulto— consiga alcanzar niveles de manejo de la lengua comparables a los de un hablante nativo (Hytenstam, 2018). Un papel importante a favor de las personas jóvenes y adultas es su capacidad de transferir a la nueva lengua los conocimientos que poseen sobre el funcionamiento del lenguaje, adquiridos a través del uso de su lengua materna. Por último, pero no menos importante, cabe preguntarse si es válido comparar la competencia comunicativa de una persona monolingüe con la de otra que es bilingüe, más aún cuando este bilingüismo es subalterno.

se busca es apropiarse de la lengua indígena para comunicarse en ciertas ocasiones de la vida diaria y en un contexto de bi o plurilingüismo, el deseo de hablar como un hablante nativo debería pasar a un segundo plano.

Lo cierto es que, para aprender un idioma, es fundamental perder el miedo y comenzar a hablarlo desde el primer día, así como seguir practicándolo, incluso, cuando el conocimiento del mismo sea aún limitado y parcial. Se aprende a hablar una lengua hablándola y usándola lo más que se pueda, con quién sea, dónde sea y para lo que sea. En ese proceso, no cabe sentir miedo a equivocarse. De hecho, se ha documentado que los buenos aprendices de lengua toman riesgos sin miedo a cometer errores.

El error debe ser entendido como una señal de aprendizaje y de avance, y no como algo plausible de sanción, pues uno aprende de los errores que comete. En los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas, desde hace algunas décadas, se considera que los errores en los que incurren los aprendices de una lengua juegan un papel crucial en el proceso, puesto que estas equivocaciones permiten a los aprendices evaluar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprenden y desean hablar, y, en el caso de las situaciones de enseñanza, proveen al docente de información sobre lo que ya saben las y los estudiantes, lo que les falta aprender así como sobre aquellos aspectos de mayor dificultad para aprender (Corder, 1981).²⁰

En procesos autónomos de aprendizaje como los sugeridos aquí, los aprendices, a través de los errores que cometan, pueden además caer en cuenta de sus avances, por medio del contraste entre su manejo de la lengua y el de las personas con las que interactúan. Para ello, ayuda mantener una bitácora de aprendizaje, en la que se registren los avances y desafíos que las y los aprendices tienen que sortear.

3.10. Décima estrategia: motivar a otros a sumarse al proceso

Además de aprender, a quienes se apropian o re-aprenden una lengua originaria les corresponde cumplir un rol modélico para comprometer a otras personas de su entorno a emprender procesos comparables de reconexión intergeneracional en beneficio del fortalecimiento de la cohesión social de sus familias y comunidades, a través de la apropiación o reaprendizaje de las lenguas de sus mayores. Como se ha puesto de relieve al presentar algunas de las estrategias anteriores, el papel de las mujeres

20 Desde que Corder (1981) lo planteara, existe consenso respecto a que los errores cometidos por los aprendices de una lengua constituyen una característica propia de su creatividad y del mismo proceso de adquisición de esa lengua. De ahí que estos errores se valoren positivamente, como parte de una estrategia interna y necesaria a través de la cual se hace visible y manifiesta el proceso de aprendizaje del estudiante.

y hombres jóvenes que desean retomar su lengua indígena es doble: el de aprendiz junto al de activista que promueve la revitalización cultural y lingüística, primero de su familia y luego de la comunidad y de las sociedades de las cuales se sienten parte.

Desde esta perspectiva, tienen la tarea de demostrar con el ejemplo que es posible aprender una lengua indígena en la juventud o en la adultez, si se pone empeño y se aprovecha al máximo el hecho de que aún existen personas a su alrededor que conservan el uso o el conocimiento de esta lengua. Para ello, puede resultar conveniente organizar grupos de interaprendizaje con los pares que persiguen el mismo objetivo, o quienes les gustaría sumarse al proceso y hacer de esta una cuestión y una tarea colectivas. A través de estos círculos de la palabra, o de recuperación de la voz propia, las y los jóvenes aprendices pueden intercambiar sus propias estrategias y avances en la apropiación de las lenguas de sus mayores, además de desarrollar lazos afectivos necesarios para el aprendizaje de lenguas.

Poner en práctica estas diez estrategias supone tomar consciencia de los planes de vida de sus pueblos, así como una reconexión con el territorio ancestral, pues es ahí donde las culturas y las lenguas indígenas se han reproducido históricamente de manera natural. Ello supondría la inmersión en los ámbitos naturales de uso de estas lenguas; por ende, el desplazamiento por algunas semanas o meses a los lugares de origen de sus familias, hecho que, además, contribuiría a establecer vínculos afectivos y cognitivos con aquellas mujeres y hombres jóvenes que optaron por quedarse en la comunidad o que no pudieron migrar hacia las ciudades. El retorno de la ciudad al campo con el afán de reconectarse con las personas mayores para reaprender las lenguas indígenas serviría de acicate para la revaloración de las lenguas en el plano comunitario.

Dicho esto, es necesario tomar en cuenta que los territorios indígenas se han ido reconfigurando con el tiempo hasta constituirse hoy en entidades discontinuas, que se extienden desde el campo hacia las áreas urbanas —incluyendo aquellas de las que fueron desplazadas las poblaciones indígenas, sobre todo al inicio del período colonial, como ocurrió en México y en el Perú, p. ej.—, así como hacia el mundo digital. Por ello, es necesario todo esfuerzo posible para que las lenguas originarias ganen más presencia y audibilidad en las ciudades y en el mundo digital, pues, en la medida en que ello se logre, las juventudes indígenas podrán incidir en el comportamiento y en las actitudes de sus pares no indígenas respecto a la valía de la diversidad cultural y lingüística, así como a la superación del racismo en contra de las personas que hablan lenguas indígenas, sus formas de vida, sus conocimientos y epistemes.

4. Reflexiones finales

Para cerrar temporalmente esta comunicación, es fundamental recalcar la necesidad de que todas las personas jóvenes que se aproximan al reaprendizaje de la lengua de sus mayores tomen conciencia de que en los ámbitos indígenas, y en todo contexto subalterno en general, la mudanza idiomática, sea de una lengua o de una forma de hablar a otra, no es en absoluto voluntaria. Se trata más bien de una consecuencia de las múltiples desigualdades que afectan la supervivencia de las sociedades indígenas, de la jerarquización y la racialización lingüísticas inherentes a la construcción de las sociedades así llamadas modernas y del tratamiento igualmente desigual de los idiomas hablados en su seno. En nuestro caso, se destacan las lenguas europeas llegadas con la invasión a América, y de los más de 550 idiomas amerindios que aún se hablan entre la Patagonia y la ribera sur del Río Grande. Es clave, además, reconocer que las desigualdades en materia de política lingüística persisten, pese a los cambios legislativos favorables a las lenguas indígenas y a su inclusión en la educación, como resultado de la predominancia en la sociedad, el Estado y sus instituciones de visiones eurocéntricas y de la vigencia de la condición colonial, que inciden en el tratamiento desigual y jerarquizado de los idiomas indígenas y de los idiomas hegemónicos.

No es raro, por ello, observar que las sociedades que han logrado fortalecer o revitalizar idiomas adormecidos o silenciados han asumido la defensa de su patrimonio lingüístico mediante una militancia activa, en abierta lucha contra el *status quo* idiomático-cultural. Así ocurrió y sucede aún con lenguas minorizadas europeas como el euskera o vasco, el gaélico escocés, el galés, el gallego o el hebreo, y con idiomas indígenas como el sami —hablado en los países nórdicos y en el ártico ruso—, el hawaiano o el navajo en los Estados Unidos. En el caso específico del euskera, su despertar vino aparejado de un renacimiento de la conciencia vasca que abarcó tanto los ámbitos políticos como los culturales y, en este proceso histórico postfranquista, se sumaron políticos, escritores, cineastas, compositores, cantantes, educadores, madres y padres de familia tanto de comunidades rurales como de las áreas urbanas. Además, se instalaron *ikastolas* o escuelas alternativas en casas e iglesias, para transmitir la lengua a las nuevas generaciones, y *gau-eskolak* o escuelas nocturnas, donde se vasquizaba y alfabetizaba a las personas adultas. Así, el renacimiento de la conciencia vasca fue de la mano con el despertar del euskera (De Pablo, 2009) y estos dos procesos contribuyeron a la revitalización de la sociedad euskalduna.

En el caso indolatinoamericano, la militancia y el activismo lingüísticos resultan igualmente indispensables, pues se trata de dar pasos hacia el desmontaje de la colonialidad del poder, del saber, del ser (Quijano, 1992, 2000), y hasta del gustar y del hablar, que condiciona el futuro de los idiomas indígenas y de sus hablantes. Es a par-

tir del despertar de una conciencia lingüística crítica (Fairclough, 1992) y de actuar en consecuencia que las personas jóvenes que hoy anhelan recuperar y reaprender la lengua de sus mayores pueden tener éxito. Como se podrá apreciar, las estrategias identificadas líneas arriba que muchas personas jóvenes adoptan para aprender lenguas indígenas requieren que las y los aprendices tomen conciencia de los factores de distinta índole que inciden en la erosión y debilitamiento gradual de sus lenguas, así como en su silenciamiento.

De ahí que el desmantelamiento de la colonialidad lingüística en Hispanoamérica tenga que comenzar por romper con las situaciones de ocultamiento y silenciamiento de las lenguas indígenas o del cambio automático hacia el castellano ante la presencia de una o más personas hispanohablantes. El derecho a la libre expresión, al uso y disfrute de la lengua patrimonial es clave para el fortalecimiento de la agencia e identidad de las juventudes que hoy reclaman la pertenencia a una comunidad o que se sienten parte de un Pueblo Indígena. Por eso, las y los neohablantes de un idioma originario deberían persuadir a más jóvenes para que se sumen a esta cruzada descolonizadora; el involucramiento de sus familiares y personas amigas es clave así como también lo es la participación de distintos trabajadores del ámbito cultural, social, económico y político.

Frente a las limitaciones observadas en América Latina, con la inclusión de las lenguas indígenas en los sistemas educativos nacionales, desde hace al menos cuatro décadas, sino más, así como del lento y escaso impacto de la educación formal en lo relativo a la recuperación y revitalización de las lenguas originarias (López, 2002, 2006, 2021b; Sichra, 2002, 2020; Martínez-Buenabad, 2015; Quintrileo y Quintrileo, 2018; Vigil y Sotomayor, 2022), y con vistas a avanzar más rápidamente, aquí sugerimos a quienes desean convertirse en neohablantes de un idioma originario emprender procesos individuales y colectivos de aprendizaje autónomo de las lenguas patrimoniales. Este aprendizaje autodeterminado no supone en absoluto la desvinculación de oportunidades de aprendizaje formal de estas lenguas, cuando existan oportunidades y en aquellos momentos en los cuales las y los aprendices sientan que requieren de ese apoyo.

Es claro que las personas que emprendan el camino de un aprendizaje autónomo y autodeterminado de un idioma indígena se verán ante múltiples desafíos que deberán sortear, como son, entre otros, la naturaleza subalterna del idioma a aprender, el hecho de vivir en una ciudad, la desconfianza inicial de quienes lo conservan y hablan fluidamente, la escasa experiencia respecto a la enseñanza y aprendizaje de idiomas indígenas con metodología de segunda lengua o de lenguas patrimoniales, la insuficiencia de materiales escritos, en audio y audiovisuales en las lenguas originarias y hasta la falta de tiempo por tener que trabajar o estudiar. Es probable que por

momentos las y los jóvenes se vean abrumados, confundidos, sobrepasados y hasta frustrados por su decisión. Pero, en tales ocasiones, la voluntad política y el deseo de re-etnificación han de ayudarlos a superar tales obstáculos, pues al final el proyecto en el que se han involucrado es de naturaleza política y no educativa. Se trata de aprender a hablar un idioma para reforzar el sentido de pertenencia a un Pueblo Indígena y, a la vez, contribuir a la revitalización de la sociedad indígena; es este sentimiento el que fortalecerá el deseo de apropiación lingüística y el que llevará a estas personas a superar los escollos señalados en alianza con otras mujeres y hombres jóvenes que comparten el deseo de reaprender la lengua de sus mayores.

Por último, pero no menos importante, un punto necesario es considerar que la reclamación identitaria indígena y el deseo de aprender o reaprender un idioma originario están estrechamente relacionados con un nuevo sentido ciudadano y con el ejercicio activo de los derechos, que la legislación nacional y los estándares internacionales establecen en cuanto a la construcción de sociedades democráticas e interculturales. Este cometido no puede ni debe ser responsabilidad únicamente de las juventudes indígenas, sino una tarea de todas y todos los que apostamos por una transformación profunda del *ethos* monocultural y monolingüe que regula el funcionamiento de las sociedades latinoamericanas. En suma, corresponde percibir el multilingüismo como imaginario y, a la vez, como un dispositivo para la construcción de sociedades menos racializadas y más igualitarias.

Afortunadamente, los seres humanos tenemos la capacidad innata de hablar y de aprender a hablar lenguas. De ahí que también los hablantes de lenguas hegemónicas debieran aproximarse, al menos con curiosidad y respeto, a las culturas y lenguas indígenas que son patrimonio de los países de los cuales se sienten parte. Además, como las juventudes indígenas, deben convertirse en aprendices autónomos de una lengua indígena, echando mano de las oportunidades y ocasiones que existan, para gradualmente avanzar en su transformación como ciudadanos interculturales.

Referencias

- Bialystok, E. y Hakuta, K. (1999). Confounded age: linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. En D. Birdsong (ed.), *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp. 161-181). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Castillo, M. (2005). *Aprendiendo con el corazón. El tejido andino en la educación quechua*. Plural Editores y Proeib Andes.

- Berger, P. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortú Editores.
- Chávez, S. y Vergara, J. (2023). Lenguas Indígenas, Pluralismo Lingüístico y Propuesta Constituyente en Chile. Desafíos y urgencias. *Revista Signos*, 56(113), 610-641. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342023000300610.
- Chisaguano, S. (2006). *La población indígena del Ecuador*. Instituto Nacional de Estadística y Censos.
- Chisaguano, S. (s.f.). *Las mujeres indígenas del Ecuador. Condiciones de educación y uso de la lengua en el acceso al empleo*. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Bibliotecas/Estudios/Estudios_Socio-demograficos/Las_mujeres_indigenas_en_el_Ecuador.pdf.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2019). *Población Indígena de Colombia*.
- De Pablo, S. (2009). Lengua e identidad nacional en el País Vasco: del franquismo a la democracia. En C. Lagarde (dir.), *Le discours sur les langues d'Espagne* (pp. 53-64). Presses universitaires de Perpignan.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Hartshorne, J. K., Tenenbauma, J. y Pinker, S. (2018). A critical period for second language acquisition: evidence from 2/3 million English speakers. *Cognition*, 177, 263-277. <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/126641?show=full>
- Hyltenstam, H. (2018). Second language ultimate attainment: effects of maturation, exercise, and social/psychological factors. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 921-923, <https://doi.org/10.1017/S1366728918000172>
- Instituto Brasileño de Geografía y Estadística. (s.f.). *Censo 2022. Panorama*. Recuperado el 8 de abril del 2024, en <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=BR>.

- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados definitivos. Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios*. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2022_poblacion_indigena.pdf
- Instituto Nacional de Estadística. (2015). *Censo de población y vivienda 2012. Bolivia. Característica de la Población*. https://bolivia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Caracteristicas_de_Poblacion_2012.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (s.f.). *Demografía y sociedad*. Recuperado el 15 de abril de 2024, en <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/>
- Kvietok, F. (2024, 25 de enero). Reivindicando sus lenguas originarias: las experiencias de mujeres universitarias. *Revista Harvard Review of Latin America*. <https://revista.drclas.harvard.edu/reclaiming-their-indigenous-languages-female-university-students-experiences/>.
- Lane, P. (2024, 24 de abril). *To long for a language*. University of Oslo. <https://www.hf.uio.no/iln/english/research/news-and-events/news/2024/to-long-for-a-language.html>
- López, L. E. (2002). La educación intercultural bilingüe: ¿respuesta frente a la multiethnicidad, pluriculturalidad y multilingüismo latinoamericanos? En M. Yamada y C. I. Degregori (orgs.), *Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina* (pp. 7-30). JCAS Symposium Series 15.
- López, L. E. (2006). Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. En Ch. Gross y M. C. Stigler (dirs.), *Etre indien dans les Amériques* (pp. 235-249). Sorbonne Nouvelle.
- López, L. E. (2020). Memoria histórica, sanación y revitalización cultural y lingüística. Reflexiones iniciales. En C. Callapa (coord.), *Experiencias en revitalización y fortalecimiento de lenguas indígenas en Latinoamérica* (pp. 15-27). Funproeib Andes.
- López, L. E. (2021a). *Entre el silenciamiento y la reclamación de la voz propia. Los idiomas indígenas en América Latina y el Caribe hoy*.
- López, L. E. (2021b). What is *educación intercultural bilingüe* nowadays. Results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(10), 955–968. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827646>
- López, L. E., Guarayo, A. y Condori, N. (2022). *Interculturalidad, ciudadanía y multilingüismo*. Funproeib Andes.

- Martínez-Buenabad, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (eib) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 141, 103-131. <https://www.redalyc.org/pdf/137/13736896004.pdf>
- Maui Communication Networks. (s.f.). *Hui ‘Ōlelo Hawai‘i. The On-Line Conversational Hawaiian Learning Group*. Recuperado el 9 de abril de 2024, en <https://www.hawaiian-study.info/zoom-meetups>
- Ministerio de Cultura. (2021). *Política Nacional de Lenguas Originarias, Tradición Oral e Interculturalidad al 2040*. Ministerio de Cultura. <https://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/6715>
- Massachusetts Institute of Technology. (2018, 1 de mayo). Cognitive scientists define critical period for learning language. Study shows children remain adept learners until the age of 17 or 18. *MIT News*. <https://news.mit.edu/2018/cognitive-scientists-define-critical-period-learning-language-0501>
- Moseley, C. (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189453>
- Otero, M. (2022). El renacer indígena: crece la búsqueda de las raíces aborígenes en Argentina. *El País*. <https://elpais.com/america-futura/2022-09-09/el-renacer-indigena-crece-la-busqueda-de-las-raices-aborigenes-en-argentina.html>
- Que, H. G., Ruiz, L. I. y Saavedra, A. (2021). ¿Cómo preservar la herencia cultural? Consejos de los ancianos a los jóvenes de las comunidades indígenas. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/673872/Libro-Como-preservar-la-herencia-cultural-Consejos-de-los-ancianos-INPI.pdf>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Clacso.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad / racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Quintrileo, C. y Quintrileo, E. (2018). Desafíos en la enseñanza de lenguas indígenas: el caso del mapudungun en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) de Chile. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), 1467-1485.
- Santillán, P. (2019). *Los ñawpa rimay como tejido social y cultural del Pueblo Kichwa de Cotacachi. Estudio de caso Comunidad de Azaya*. [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio institucional de la UASB. <https://>

- repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6637/1/T2863-MEC-Santillan-Los%20%C3%B1awpa.pdf
- Sichra, I. (2002). *Reflexiones sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el marco de Reformas Estatales*. Seminario Regional de EIB del Instituto de Estudios Andinos ISLUGA. https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/reflexiones_educacion.pdf
- Sichra, I. (Ed.) (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*. Funproeibandes.
- Sichra, I. (2020). Desde mi perspectiva, la escuela y sus actores son los responsables de... ‘Cuando revitalizar es seguir luchando’. En M. Haboud, C. Sánchez y F. Garcés (eds.), *Desafíos en la Diversidad II: metodologías emergentes* (pp. 155-180). Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Sichra, I. (2022). Parental Agency Language Planning among Indigenous Families in Bolivia. En J. Carbonneau, F. Jacobs y I. Keller (eds.), *Dimensions of Cultural Security for National and Linguistic Minorities* (pp. 395-420). Verlag Peter Lang.
- Solís, G. (2019). Bilingüismo: cuestión política de hablantes y sociedades. En Dirección Desconcentrada de Cultura del Cusco (ed.), *Reflexiones sobre la educación intercultural bilingüe en la región andina* (pp. 25-38). DDCC.
- Turkewitz, J. (2020, 28 de abril). Peru’s Queen of Quechua Rap Wants to Rescue Indigenous Culture With Her Music. Transgresora y tradicional. Así es la reina del rap en quechua del Perú. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2020/04/28/espanol/renata-flores-quechua-trap.html>
- Us, H., Mendoza, C. y Guzmán, V. (2022). *Pueblos indígenas en Guatemala: desafíos demográficos, lingüísticos y socioeconómicos: análisis comparativo de los censos 2002 vs 2018*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/pueblos-indigenas-en-guatemala-desafios-demograficos-linguisticos-y-socioeconomicos-analisis>
- Vigil, N. (2023). Una noticia no tan optimista sobre el quechua. Algunas precisiones sobre el artículo de Luis Andrade. *Forma y Función*, 36(2), 169-182.
- Vigil, N. y Sotomayor, E. (2022). Dificultades y avances de la EIB en la zona andina del Cusco en cuanto al *reconocimiento* de los derechos lingüísticos de sus hablantes. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, (72), 439-466. <https://dx.doi.org/10.46744/bapl.202202.013>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Grijalbo.

Documentação, descrição e tipologia linguística em estudos de línguas ameríndias

Documentación, descripción y tipología lingüísticas en los estudios sobre las lenguas amerindias

Angel Corbera Mori

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

angel@unicamp.br

Abstract

Este artigo aborda sumariamente o tema em torno ao perigo de extinção das línguas naturais faladas no mundo, situação que atinge, sobretudo, às línguas originárias, que são faladas pelos povos indígenas que têm como habitat os países da América do Sul, incluindo o Brasil. Destaca-se a importância da documentação linguística e os diversos estudos a serem realizados daquelas línguas que se encontram em um estágio mais eminente de perigo de extinção, desenvolvendo projetos que levem em conta a participação dos próprios falantes, além da participação de profissionais provenientes de disciplinas como a antropologia, a etnobotânica, a etnozootologia, a etnomusicologia, a história e as literaturas orais, mas também a própria ciência linguística que inclua os aportes de disciplinas como: sociolinguística, psicolinguística, fonética, fonologia, pragmática, análise do discurso, linguística de corpus, linguística computacional, análise linguística. Neste artigo, ressalta-se, igualmente, a relação entre a documentação e a descrição estritamente linguística, e seus aportes no campo dos estudos tipológicos, pois a documentação de línguas não indo-europeias nos fornece de dados variados para enriquecer e ampliar as análises tipológicas,

além de contribuir no conhecimento das propriedades linguísticas universais relacionadas com a natureza da linguagem humana.

Palavras-chave: linguística antropológica; línguas indígenas; línguas ameaçadas; documentação linguística; tipologia linguística.

Resumen

En este artículo, se aborda brevemente la cuestión del peligro de extinción de las lenguas naturales habladas en todo el mundo, situación que afecta, sobre todo, a las lenguas originarias habladas por los pueblos indígenas, cuyo hábitat son los países de América del Sur, entre ellos Brasil. Se destaca la importancia de la documentación lingüística y de los diversos estudios a ser realizados sobre aquellas lenguas que se encuentran en una etapa más eminente de peligro de extinción, mediante el desarrollo de proyectos que tengan en cuenta la participación de los propios hablantes, así como la participación de profesionales de disciplinas como la antropología, etnobotánica, etnozoología, etnomusicología, historia y literaturas orales, pero también de la propia ciencia lingüística, que incluye contribuciones de diversas disciplinas, como la sociolingüística, la psicolingüística, la fonética, la fonología, la pragmática, el análisis del discurso, la lingüística de corpus, la lingüística computacional y el análisis lingüístico. Este artículo enfatiza la relación entre la documentación y la descripción estrictamente lingüística, y sus aportaciones al campo de los estudios tipológicos, ya que la documentación de lenguas no indoeuropeas nos proporciona datos variados para enriquecer y ampliar los análisis tipológicos, además de contribuir al conocimiento de propiedades lingüísticas universales relacionadas con la naturaleza del lenguaje humano.

Palabras clave: lingüística antropológica; lenguas indígenas; lenguas en peligro; documentación lingüística; tipología lingüística

1. Precedentes

Michael Krauss, saudoso linguista norte-americano da Universidade do Alaska e diretor principal do Alaska Native Language Center, publicou no ano de 1992, na revista *Language*, o conhecido artigo “The world’s languages in crisis” (“As línguas do mundo em crise”). Nesse texto, Krauss chamou a atenção da comunidade linguística internacional para o fato de que 50 % do total das 7 139 línguas faladas no mundo inteiro (Ethnologue, 2021) se encontravam ameaçadas de extinção, e que essa per-

centagem subiria para 90 % no século XXI, se os governos dos países que conglomeraram uma diversidade linguístico-cultural e étnica não tomassem medidas preventivas para mudar essa situação. De fato, muitos outros artigos e diversos livros foram publicados sobre o tema do perigo de extinção das línguas no mundo, abordando, sobretudo, a situação daquelas que, por diversos fatores de ordem política, social e econômica, encontram-se na situação de “línguas oprimidas”. Como bem expressa o saudoso antropólogo e linguista Xavier Albó (1988 [1979], p. 77): “[...] devido a certas circunstâncias históricas, grupos humanos de uma determinada língua e cultura foram dominados e oprimidos por grupos de diferentes línguas e culturas, ambos compartilhando uma mesma estrutura social global assimétrica”.¹

Cientes das consequências que envolve o desaparecimento de qualquer língua, diversas organizações nacionais e internacionais passaram a desenvolver projetos de documentação e de revitalização das línguas ameaçadas de extinção, situação na qual se inserem as línguas atualmente faladas pelos diversos povos originários que habitam esta parte do continente americano.

Dentro do contexto atual de globalização, que se caracteriza pelo desenvolvimento econômico liberal-extrativo –gerando a destruição dos territórios tradicionais dos povos originários–, vemos como estes povos vêm relegando o uso de suas línguas maternas a espaços cada vez mais restritos, incrementando, cada vez mais, o caminho ao monolinguismo. Esse monolinguismo se direciona ao uso dos idiomas considerados oficiais pelos estados-nações, o português no Brasil e o espanhol nos países de língua espanhola.

O surgimento do monolinguismo em detrimento do uso das línguas originárias leva, com o passar do tempo, à perda da língua materna, ou seja, a extinção dessas línguas. Mas, o que acontece quando uma determinada língua deixa de ser falada ou deixa de existir?

Partindo do fato que a diversidade linguística e cultural representa o patrimônio imaterial da humanidade, pois cada língua é o espelho do saber cultural inerente de uma determinada sociedade, as línguas desempenham um papel fundamental na vida das pessoas, não apenas como meio de comunicação, educação, socialização e desenvolvimento, mas também como um elemento primordial da identidade, história, costumes e tradições de uma sociedade e de cada indivíduo. Para Dixon (1997), linguista dedicado ao estudo, documentação e descrição das línguas aborígenes australianas, “cada língua condensa a visão do mundo de seus falantes – como pensam,

1 “[...] debido a determinadas circunstancias históricas, grupos humanos de cierta lengua y cultura han quedado dominados y oprimidos por grupos de diversa lengua y cultura, compartiendo ambos una misma estructura social global asimétrica” (Albó, 1988 [1979], p. 77).

em que creem, como classificam o mundo que os rodeia, como organizam suas vidas. Quando uma língua morre, uma parte da cultura humana se perde para sempre” (p. 144).² Sem dúvida,

Quando uma língua morre abruptamente por fatores extralinguísticos, ou seja, quando nenhum vestígio dela permanece na forma de novas línguas, não só um tesouro desenvolvido ao longo de milênios se perde, mas um futuro de diversidade linguística com potencial incalculável. Tesouro este impossível de recuperar e cujos frutos jamais poderemos ver. E, no fato de que não existem duas línguas iguais, está o valor dessa perda. (Moreno Cabrera, 2004, pp. 214-215)³

Nessa perspectiva, quando uma língua desaparece, juntamente com ela, morre sua identidade, a autoidentificação das pessoas imersas em determinado grupo social. Em suma, perde-se as formas próprias de comunicação como membros de uma sociedade. Infelizmente, apesar de seu imenso valor, muitas das línguas originárias (também denominadas indígenas, ameríndias) encontram-se em severo perigo de extinção.

O ano de 2019, por decisão da Organização das Nações Unidas, foi declarado como o “Ano Internacional das Línguas Indígenas” (*International Year of Indigenous Languages – IYL*, 2019), assim uma série de eventos foram realizados com o objetivo de sensibilizar a sociedade nacional e internacional sobre a necessidade urgente em se preservar, revitalizar e promover as línguas indígenas ainda faladas em várias partes do mundo. No dia 28 de fevereiro de 2020, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou, na cidade de México, a declaração sobre a *década internacional das línguas indígenas* (2022-2032), que terá como foco os direitos humanos de seus falantes. Tomando como base a experiência adquirida durante o ano Internacional das Línguas Indígenas (2019), esta declaração sobre o decênio salienta a importância das línguas indígenas para a coesão e inclusão social dos direitos culturais, à saúde e à justiça. Também destaca a relevância das línguas indígenas para o desenvolvimento

2 “Each language encapsulates the world-view of its speakers – how they think, what they believe in, how they classify the world around them, how they order their lives. Once a language dies, a part of human culture is lost forever” (Dixon, 1997, p. 144).

3 Cuando una lengua muere bruscamente por factores extralingüísticos, es decir, cuando no queda ninguna huella suya en forma de nuevas lenguas, se pierde no sólo un tesoro desarrollado durante milenios, sino un futuro de diversidad lingüística con un potencial incalculable. Tesoro que es imposible ya recuperar y cuyos frutos nunca podremos ver. Y en el hecho de que no hay dos lenguas iguales está el valor de esa pérdida.

sustentável e a preservação da diversidade biológica, pois nela se encontram os conhecimentos ancestrais e tradicionais que unem a humanidade e a natureza. Segundo o presidente da Assembleia Geral das Nações Unidas, Tijjani Muhammad-Bande, “devemos perceber que nas línguas existem conhecimentos científicos, sopros de sabedoria e costumes que permitem que a civilização passe de uma fase a outra” (Nações Unidas, 2019, párr. 1).⁴

No período atual, a maioria das línguas faladas pelos povos originários afrontam a ameaça da extinção, e se medidas necessárias para acometer essa questão não forem tomadas, seremos testemunhas da perda das línguas e suas histórias, tradições, bem como as diferentes cosmovisões que englobam a rica diversidade linguística e cultural em todo o mundo. Para os povos originários, suas línguas identificam não apenas sua origem, sua imersão dentro de uma sociedade específica, mas também os valores éticos de sua ancestralidade, seus conhecimentos culturais que os unem à terra mãe, fonte de sua sobrevivência como povo.

2. A documentação linguística

O conceito da documentação linguística não é novo no campo do estudo das línguas, sobretudo no que se conhece sob a denominação de LINGÜÍSTICA ANTROPOLÓGICA, uma forma de pesquisa linguística que tem como foco de estudo o uso da fala e suas interfaces entre a linguagem humana, por um lado, e a sociedade e a cultura, por outro. De fato, o termo de documentação linguística não é novo, pois devemos lembrar que no século 19 e começo do 20, focalizaram-se os estudos sobre os povos ameríndios e suas respectivas línguas. A figura dominante dessa época era, sem dúvida, Franz Boas (1858-1942), antropólogo teuto-americano, que influenciou profundamente os estudos no campo da antropologia norte-americana. Justamente, com Franz Boas surge a famosa TRIÁDE nos estudos das línguas ameríndias, pois para ele, uma boa documentação deveria produzir, pelo menos, três produtos essenciais ao estudo de uma língua sem tradição de escrita: i) uma gramática, ii) um dicionário, iii) uma compilação (coletânea) de textos; sem desconsiderar-se a interface entre língua e cultura. Aliás, devo mencionar aqui, como exemplo, que o Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (Brasil), desde sua criação em 1977, e através do Programa de Pós-Graduação em Linguística, oferece disciplinas

4 “[...] debemos darnos cuenta de que en las lenguas hay conocimientos científicos, soplos de sabiduría y costumbres que permiten a la civilización pasar de una etapa a otra” (Nações Unidas, 2019, párr. 1).

na formação de seus alunos de mestrado e doutorado, que de uma maneira ou outra, relacionam-se com a documentação e descrição das línguas indígenas brasileiras, tais como i) Métodos de Campo em Linguística Antropológica, ii) Documentação e Descrição de Línguas Indígenas, iii) Línguas Indígenas do Brasil, iv) Tópicos de Tipologia Lingüística, v) Tópicos de Linguística Antropológica, y vi) Etnolingüística.

Contudo, é somente a partir da década dos anos 90, que se começa a inserir nos estudos linguísticos a documentação linguística como um campo específico dentro da pesquisa e afazeres linguísticos, tendo como foco central a compilação e preservação de dados linguísticos primários, considerando-se, igualmente, a criação de interfaces entre os dados primários das línguas em questão e os vários tipos de análises linguísticas que se baseiam nesses dados. Como mencionei na seção (1), o surgimento de uma documentação linguística mais abrangente tem sua principal motivação na preocupação de documentar e descrever as línguas em perigo de extinção. Dito em outras palavras, o principal motivo que recentemente tem levado os linguistas a abordar a ideia da documentação multifuncional é o fato de que um número considerável de línguas que ainda hoje se falam estão ameaçadas [...], os acervos gerados pela documentação linguística não são apenas armazéns de dados para pesquisas científicas, mas também recursos importantes para apoiar a preservação das línguas (Himmelman, 2007, p. 20).⁵

A qualificação de um registro duradouro e multifuncional de uma língua, segundo Himmelman, refere-se aos múltiplos usos e objetivos que se pretende dar aos dados linguísticos que são documentados. O objetivo prático da documentação multifuncional é cobrir, idealmente, todos os registros e variedades, sejam sociais ou locais; em suma, uma evidência da língua não apenas como prática sociocultural, mas também como uma faculdade cognitiva do ser humano.

A documentação linguística, feita de modo amplo, que vai além da descrição estritamente estrutural das línguas, poderá servir para uma variedade de usos: tomar decisões relacionadas à planificação linguística, análise e descrição de aspectos gramaticais da língua, elaboração de materiais educativos a serem usadas nas escolas, elaboração de gramáticas pedagógicas, gramáticas descritivas, entre outros. Como usuários principais da documentação multifuncional, considera-se principalmente a própria comunidade de falantes de suas próprias línguas, as agências nacionais e in-

5 La razón principal que ha llevado recientemente a los lingüistas a abordar la idea de la documentación multifuncional es el hecho de que una cantidad considerable de lenguas que aún se hablan en la actualidad están amenazadas [...], los acervos generados por la documentación lingüística no sólo son almacenes de datos para la investigación científica, sino también recursos importantes para respaldar la conservación de las lenguas (Himmelman, 2007, p. 20).

ternacionais que lidam com a educação e a planificação linguística e os pesquisadores de várias disciplinas: linguística, antropologia, história oral, arqueologia.

Considerando a diversidade de usuários da documentação linguística, privilegia-se que as pesquisas sejam feitas por equipes interdisciplinares, pois ela requer não apenas da experiência de um linguista, mas também da participação dos próprios falantes e de outros profissionais que possuem diferentes saberes provenientes de outras disciplinas, as quais se incluem, a antropologia, a etnobotânica, a etnozootologia, a etnomusicologia, a história e as literaturas orais, assim como as principais subdisciplinas da própria ciência linguística: sociolinguística, psicolinguística, fonética, fonologia, pragmática, análise do discurso, linguística de corpus, linguística computacional, análise linguística. Dada essa diversidade de usuários, Silva (2018) considera que o corpus linguístico da documentação deve reunir quatro princípios básicos: i) diversidade, ii) acessibilidade, iii) expansibilidade, e iv) flexibilidade, como se mostra na tabela seguinte:

Tabela 1

Princípios de um corpus

CORPORA	Função	Formato
Diversidade	Ter diferentes gêneros	Mídias apropriadas para situações específicas de registro
Acessibilidade	Ser organizado otimamente	Metadata intuitivos e sistemas de rotulagem
Expansibilidade	Permitir expansão infinita	Um sistema coerente de categorização
Flexibilidade	Ter estruturas atualizáveis	Formatos básicos e livres para mídias

Fonte. Silva (2018, p. 27).

O autor também recomenda construir um corpus bastante flexível e ser ciente que o corpus com o tempo ficará imperfeito. Levando em conta este fato, deve-se considerar que os formatos do corpus facilitem a migração para padrões novos, dado que o avanço e desenvolvimento da tecnologia é muito rápido. O uso de softwares de acesso livre com extensões de arquivo *txt*, *rft* facilitam a migração de dados para outros sistemas principalmente para uso dos próprios falantes envolvidos na documentação de suas línguas.

Por sua vez, Himmelmann (2007) considera que um panorama geral do formato da documentação linguística apresentaria os componentes como listados na tabela (2).

Tabela 2

Formato ampliado da documentação linguística

Dados primários	Aparato	
Gravações/registros de comportamento linguístico observável e conhecimento metalinguístico	Por sessão	Para toda a documentação
	<i>Metadata</i> -Lugar e data da gravação -participantes da gravação -responsáveis da gravação -equipe da gravação -descritores de conteúdo <i>Anotações</i> -transcrição -tradução -outras glosas e comentários linguísticos e etnográficos	<i>Metadata</i> -localização da comunidade documentada -equipe que trabalha no projeto da documentação -colaboradores da comunidade -agradecimentos <i>Recursos de acesso geral</i> -introdução -convenções ortográficas -esboço etnográfico -esboço de gramática -Convenções de glosamento -índices -links para outros recursos Análise descritiva Etnografia Gramática descritiva Dicionário

Fonte. Himmelmann (2007, p. 38).

Por último, o *Guia de Pesquisa e Documentação para o Inventário Nacional da Diversidade Linguística* (INDL), elaborado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2016, p. 76) do Brasil, avalia que dois princípios básicos em uma documentação linguística devem ser considerados:

- 1) DIVERSIDADE DE USOS LINGÜÍSTICOS: usos da língua em diferentes situações sociais cotidianas, praticadas por pessoas da comunidade, utilizando-se tipos textuais diversos como diálogos, narrativas, instruções, comandos, entre outros.
- 2) RELEVÂNCIA CULTURAL: usos linguísticos que ilustram a relação entre língua e cultura, sobretudo os usos linguístico-culturais especiais, aos quais se atribui valor estético, simbólico e/ou social pela comunidade.

3. Documentação, descrição e a tipologia linguística

A documentação da diversidade linguística, assim como o estudo e análises específicas das línguas, sobretudo, daquelas não relacionadas ao tronco indo-europeu, sempre foi o interesse dos linguistas de todo o mundo, principalmente dos linguistas dedicados aos estudos tipológicos.

Contudo, como mencionei na seção (2), a documentação linguística como é conceituada atualmente teve seu início nos anos 90, e diversos fatores contribuíram para o surgimento da documentação como uma área específica no campo da ciência linguística, tais como, o surgimento de novas tecnologias para a gravação, processamento e armazenamento de grande quantidade de dados linguísticos, abrindo, dessa forma, novas perspectivas para o trabalho de campo. O crescimento no interesse pela diversidade linguística trouxe como foco de preocupação a documentação das línguas ameaçadas ou em perigo de extinção.

Paralelamente, a necessidade de padronizar o estudo e a documentação das línguas ameaçadas de extinção passou a ser incluída nos debates acadêmicos, e o direcionamento dos estudos das línguas em situações reais de uso, levaram, em certo sentido, à criação de uma fronteira entre a linguística documental e a linguística descritiva. Assume-se, por exemplo que essas duas atividades estão intrinsecamente relacionadas metodológica e epistemologicamente, e que, ainda, são feitas com base nas mesmas práticas, daí o fato de negligenciar as diferenças entre essas duas atividades, situando-os apenas sob a denominação ‘descrição linguística’. Contrário a essa visão, Himmelmann (1998) afirma que essas atividades devem ser separadas tanto na teoria quanto na prática, para ele a documentação linguística é um campo de investigação em seu próprio direito, relacionado às práticas linguísticas e às tradições de uma comunidade de fala, enquanto a descrição linguística é conceituada como a compreensão de uma sistema abstrato de elementos, construções e regras que constituem a estrutura subjacente dos enunciados observáveis na comunidade de fala (Himmelmann, 1998, p. 166). O autor nos apresenta uma breve comparação entre a coleta de dados primários e a análise descritiva desses dados, como se pode ver na tabela, a seguir:

Tabela 3

Algumas diferenças evidentes entre coletar e analisar dados linguísticos primários

	COLETA (DOCUMENTAÇÃO)	ANÁLISE (DESCRIÇÃO)
RESULTADOS	corpus de enunciados; notas sobre observações e comentários pelos falantes e compilados em uma forma ou construção particular.	informações descritivas, ilustradas por um ou dois exemplos.
PROCEDIMENTOS	observação participante, eliciação, gravação; transcrição e tradução de dados primários.	análises fonéticas, fonológicas, morfossintáticas e semânticas (espectrogramas, testes de distribuição e outros).
QUESTÕES METODOLÓGICAS	amostragem, confiabilidade, naturalidade	definições de termos e níveis, justificativa (adequação) da análise.

Fonte. Himmelmann (1998, p. 162).

Para Austin (2010), a documentação e descrição linguística se diferem por seus objetos, áreas de interesse, métodos de pesquisa, fluxos de trabalhos e seus respectivos resultados. A documentação linguística é um fator relevante na revitalização linguístico-cultural de uma língua, já que se prioriza a coleta de dados de uso real para diferentes finalidades, a elaboração de materiais digitais, como vídeos em formato de DVD, CDs de áudios, registrando, dessa forma, determinadas práticas tradicionais do povo. Os resultados obtidos podem ajudar nas decisões a serem tomadas em projetos de planificação linguística, por exemplo. A documentação linguística também auxilia na etapa inicial da descrição linguística, nos campos da fonética, fonologia, gramática, léxico; nas abordagens sociolinguísticas, pragmático-discursivas, entre outros aspectos.

A descrição linguística, diferentemente da documentação, tem como objetivo principal a produção de gramáticas, dicionários e coleção de textos, tendo como usuários principais os linguistas e estudantes de linguística ou outros estudiosos da área. Embora a descrição linguística tenha um público-alvo mais específico, ela é importante na elaboração de materiais didáticos, na elaboração de sistemas ortográficos das línguas, na elaboração de gramáticas descritivas e gramáticas pedagógicas e na elaboração de coletânea de textos com conteúdos relacionados à história dos povos.

Nesse sentido, a documentação e a descrição linguísticas estabelecem uma ponte de comunicação, mesmo que seus objetivos sejam, de certo modo, diferentes.

O estudo tipológico é um subcampo da linguística que compara e classifica as línguas com bases em suas características estruturais, independentemente da classificação por relações de parentesco ou de contato linguístico. Os estudos sob a égide da tipologia não classificam as línguas em determinados tipos em razão de critérios geográficos, nem mesmo considerando o número de falantes de uma determinada língua. O que a tipologia faz é classificar as construções que ocorrem nas línguas considerando as formas que são compostas; estas formas podem estar presentes em qualquer nível da análise linguística, tais como nos sons, estruturas morfológicas, constituintes sintáticos e estruturas pragmático-discursivas. Justamente, é neste campo que a documentação das línguas nos fornece de dados necessários para enriquecer e ampliar as análises tipológicas, fomentando, paralelamente, a pesquisa nos universais linguísticos, tópico muito ligado ao estudo da tipologia linguística.

Para Plank (2016), os objetivos primários da tipologia linguística consistem em: (a) mapear a diversidade linguística, e (b) buscar ordem ou mesmo unidade na diversidade e dar sentido a ela. A tipologia linguística auxilia a pesquisa em línguas ainda não documentadas, tornando ao linguista de campo ciente do que não existe, do que é possível e do que é provável (Bond 2010). Nesse sentido, a tipologia é inestimável para aqueles que documentam e descrevem línguas, alertando-os para detalhes a serem observados e narrados. Ao mesmo tempo, a documentação e a descrição baseadas unicamente em características reconhecidas na literatura de tipologia atual não apenas inibem um entendimento completo da linguagem em questão, mas também impedem o progresso da tipologia. A documentação que se limita ao preenchimento, por exemplo, de um questionário tipológico deixará de lado muitas coisas importantes. Uma miríade de características que emergem na fala espontânea, mas que ainda não foram escritas pelos estudos tipológicos, permanecerão despercebidas, e o mapeamento da diversidade linguística não conseguirá progredir.

Documentação, descrição e tipologia estão intimamente relacionadas, cada uma pode fornecer ferramentas importantes para o progresso das outras. Entre a documentação e a descrição há uma parceria muito estreita nas atividades que realizam; assim na coleta e representação apropriada dos dados necessariamente envolve a análise descritiva e vice-versa, a documentação, em seu conceito mais amplo, engloba coleta e análise, à descrição cabe às partes mais analíticas do processo documental.

O campo da tipologia linguística embasa seus objetivos na procura dos universais linguísticos e as restrições sobre o que é possível na linguagem humana. Esta é uma tarefa empírica, daí que a tipologia fundamenta suas generalizações considerando um leque grande de comparações linguísticas, e não apenas com base em uma língua, ou mesmo

em número limitado de línguas. Nesse sentido, a tipologia linguística precisa dos aportes da documentação das línguas, principalmente daquelas ameaçadas de extinção; a tendência da tipologia linguística atual é trabalhar com a noção de tendências universais e não necessariamente com universais absolutos. Essa mudança de posição tem relação com os aportes da linguística documental; para Haspelmath (2007, p. 122) “quase todas as novas línguas descritas nos apresentam alguma nova categoria ‘maluca’ que dificilmente supera as taxonomias existentes”.⁶ Desse modo, a documentação de línguas individuais, assim como a atenção aos traços específicos delas, permite que os tipólogos, além de outros linguistas, moldem o conceito de linguagem humana, bem como prevejam padrões linguísticos que ainda não foram atestados. Por essa razão, ressalta-se a importância de não apenas documentar, mas também de descrever as línguas em perigo de extinção, antes que elas deixem de existir. Conforme Epps (2011, p. 637), [a] atenção à ameaça das línguas é um componente crítico da iniciativa da documentação; é igualmente importante para a tipologia, uma vez que apenas as línguas vivas garantirão uma fonte contínua de dados para comparação interlinguística”.⁷ Em termos gerais, o arcabouço teórico empregado na maioria dos trabalhos, tanto de documentação como de descrição, é essencialmente a mesma abordagem que é adotada pela maioria dos tipólogos. Este arcabouço teórico, que não se alinha a nenhum formalismo específico, tem sido denominado ‘Teoria linguística básica’ (Dixon, 2010; Dryer, 2006).

As diferentes teorias linguísticas atualmente existentes fornecem ferramentas para a análise estrutural das línguas; a tipologia, por sua vez, aborda a identificação dos padrões estruturais translinguísticos e as correlações que se manifestam entre estes padrões. É por isso mesmo que a tipologia linguística é compatível com qualquer teoria linguística e, claro, com a documentação linguística. A tipologia linguística, além da abordagem simplesmente estrutural das línguas, também envolve os processos diacrônicos e comunicativos que resultam das relações com as distribuições geográficas e genealógicas dos traços presentes nas línguas do mundo. Esses traços, segundo Bond (2010, p. 241), incluem:

- a. movimentos populacionais e os contatos linguísticos,
- b. influências socioantropológicas na estrutura das línguas,
- c. pressões cognitiva e comunicativa no processamento e aquisição da linguagem,
- d. gramaticalização e outros processos históricos.

6 “[...] almost every newly described language presents us with some “crazy” new category that hardly fits existing taxonomies”.

7 “[The] attention to language endangerment is a critical component of the documentary initiative; it is likewise important to typology, since only living languages will ensure a continued source of data for cross-linguistic comparison”.

A relação entre documentação, descrição e a tipologia linguística é muito importante nos estudos das línguas indígenas, pois estas vêm contribuindo no desenvolvimento da Teoria Linguística Geral com os diversos estudos descritivos e tipológicos ao longo das últimas décadas. Se considerarmos os estudos relacionados à morfologia das línguas indígenas, por exemplo, verificamos que há uma predominância na ocorrência de sufixos em vez de prefixos, independentemente da ordem dos constituintes na sentença das línguas, sejam elas da ordem SOV, ou SVO. Por exemplo, em Nomatsiguenga (Arawak Pré-Andino), uma língua SVO, os sufixos ocorrem com mais frequência no núcleo do predicado verbal como em (1):

- (1) Pablo i-hoka-te-ta-be-k-a-ri **Ariberito** i-gotsiro-te
 N.P. 3SG-jogar-DIREC-EP-FRUS-IND-REFLX-MASC N.P. 3SG-faca-POSS
 ‘Pablo jogou sua faca em direção/contra o Alberto’

Wise (1971, p. 50)

- (2) birakotsia i-pa-bake-ngani kireki
 brancos 3SG-dar-grupo/RECP-PASSV dinheiro
 ‘os brancos (‘wiracochas’) receberam dinheiro’

Wise (1971, p. 52)

Em Awajún (Aguaruna), uma língua da família Jívaro, a ordem de seus constituintes maiores é, sobretudo, SOV. Esta língua se caracteriza, igualmente, pelo uso exclusivo de sufixos, como se pode ver nas seguintes construções.

- (3) au-k apa-g-nau-chau-wa-i yatsu-g -nau-wa-i
 DET-TOP pai-1POSS-GEN-NEG-3-DCL irmão-1POSS-GEN-3-DCL
 ‘esse não é de meu pai, é de meu irmão’
 (4) juju auntse-k mi-nau-wa-i au-k awe-g-nau-wa-i
 DET mutum-TOP 1SG-GEN-3-COP DET-TOP sobrinho-1POSS-GEN-3-DCL
 ‘este mutum é meu, aquele é de meu sobrinho’

Corbera Mori (1994, pp. 115-116)

Na área da sintaxe, houve, pela comunidade linguística internacional, a aceitação inicial, de que as ordens dos constituintes maiores na sentença em termos de SVO, SOV e VSO seriam universais, enquanto as ordens VOS, OSV e OVS seriam incomuns ou não existentes (Greenberg 1963/1966). Porém, estudos realizados em diversas línguas indígenas falsearam a observação inicial de Greenberg, como nos mostra os dados das línguas Hixkaryana (Karib) e Urarina (Isolada).

(5) *Língua Hixkaryana (Karib)*

	O	V	S	
a)	yawaka	yimyako	biryekomo	rowya
	machado	3 SG-dar-o	menino	DAT-IO
	'o menino deu o machado para mim'			Derbyshire (1985, p. 35)

	O	V	S	
b)	hawana	komo	nyahmetxoko	Waraka
	visitante	COL	3 SG-DAR-3 PL-comida-COL	N.P
	'Waraka deu comida aos visitantes'			Derbyshire (1985, p. 188)

(6) *Língua Urarina (Isolada)*

	O	V	S	(Oração dependente)
a)	unee	bua	basihjau-a	alau=ne
	kinkajou	mala	roubar-3 PS/D	macaco aranha=SUB
	'quando o macaco aranha roubou a mala de Kinkajou'			

	O = V	S	(Oração matriz)
b)	ka=kutaj-ri-a	ofwa=ra	
	1 SG.O=repreender-IRR-3 PS/A	pai=ENF	
	'meu pai repreendeu-me!'		(Olawsky, 2005, p. 47)

(7) *Língua Nadëb (Naduhup)*

	O	S	V	
a)	manaiin	Subih	a-wa	
	cará	Subih	P.FORM-comer	
	'Subih está comendo cará'			Weir (1990, p. 339)

	O	S	V	
b)	naung	iñh	i - uuk	
	água	1 SG	ASP-beber	
	'eu bebo água'			Weir (1990, p. 345)

Nos estudos das línguas indígenas há dois temas ainda pouco explorados e que vão além da simples elicitación de dados no nível de sentença. Trata-se do sistema de referência alternada (*switch reference*) e a ocorrência de marcadores de evidencialidades.

Os marcadores de referência alternada ocorrem em construções que ligam uma oração matriz a outra dependente (subordinada), esses marcadores identificam sintaticamente os sujeitos da oração matriz e da oração dependente, em termos de Sujeito Idêntico (SI) e Sujeito Diferente (SD). No que diz respeito aos evidenciais, eles são marcadores que indicam a maneira como os falantes de uma língua codificam a fonte e a veracidade da informação. A seguir, apresenta-se um exemplo de referência alternada na língua Shanenawá (Pano), com base no trabalho de Cândido (2004).

(8) *Língua Shanenawá (Pano)*

- a) [Iraci-ni karne- şui-şun] [şipi mutsa- w a – a –
ki]
Iraci-ERG carne-ABS assar-SI banana mingau-ABS fazer-
PASS-DECL
'depois de assar a carne, Iraci fez mingau de banana' Cândido (2004, p. 213)
- b) [ipa ninu-nun] [nun işkin- pi-i-ki]

papai chegar-SD IPL peixe-ABS come-N.PASS-DECL
'antes de papai chegar, nós comeremos o peixe' Cândido (2004, p. 215)

Estudos recentes sobre a evidencialidade nas línguas indígenas mostram que esta categoria difere em relação a sua complexidade, há línguas que apenas distinguem dois termos: testemunha ocular e não testemunha, ou reportado e tudo os demais, enquanto outras línguas podem apresentar de seis a mais termos. Por outro lado, toda língua tem alguma forma de fazer referência à fonte da informação; porém, nem toda língua tem marcadores específicos que se relacionem com evidência gramatical (Aikhenvald e Dixon, 2003).

O estudo de Aikhenvald (2003) sobre o Tariana mostra que nessa língua a evidência relatada difere de outras evidências, pois a especificação temporal se refere exclusivamente ao tempo da informação; a hora do acontecimento real é irrelevante. Nesse sentido, o marcador da evidencialidade não apenas indica que a informação foi transmitida por mais alguém, como também indica a referência temporal em que o fato aconteceu, como vemos nos seguintes dados apresentados pela autora (Aikhenvald, 2003, p. 148).

(9) *Língua Tariana (Arawák)*

- a. Tiago di-ñami-pida
Tiago 3SG.N.FEM-MORRER-REP.PRES
'Tiago morreu (o falante transmitiu imediatamente a informação que acaba de escutar)'

- b. Tiago di-ñami-pida-ka
 Tiago 3 SG.N.FEM-morrer-REP.PASS.REC
 'Tiago morreu (o falante relata o que escutou um par de dias antes de sua chegada à vila)'
- c. di-ñami-pida-na
 3 SG.N.FEM-morrer-REP. PASS.REM.
 'ele morreu (dito por um falante que soube da morte uma semana antes do enunciado)'

4. Reflexões finais

A tipologia linguística em prática nas últimas décadas tem se tornado uma área de pesquisa bastante madura, enquanto que a linguística ameríndia renovou seu interesse por estudos mais abrangentes relacionados às línguas indígenas, além de envolver a documentação linguística como foco de pesquisa por direito próprio.

As duas últimas décadas caracterizam-se pela emergência e desenvolvimento gradual de um novo campo de pesquisa, o campo da documentação linguística. Para os linguistas de campo e os diversos povos, sobretudo, aqueles que falam línguas minorizadas ou “oprimidas” (Albó, 1988) e ameaçadas de extinção, o foco da pesquisa linguística mudou para uma nova concepção, dando mais atenção ao registro, análise e preservação das línguas em uso e que esses estudos possam servir para uma gama mais ampla de usuários, principalmente direcionadas às próprias comunidades de falantes. Em termos gerais, a documentação das línguas nos proporciona meios importantes tanto para as próprias comunidades linguísticas quanto para o desenvolvimento da ciência linguística. Nesse sentido, como assinalam Brandão *et al.* (2023, p. 4):

Os materiais de documentação proporcionam uma base para informar o nosso conhecimento sobre o que é possível na linguagem humana, um registro de diversas tradições culturais e discursivas ou um registro tangível do patrimônio comunitário, oferecendo às gerações futuras acesso às vozes de seus pais e avós.

Referências

- Aikhenvald, A. Y. (2003). Evidentiality in Tariana. Em A. Y. Aikhenvald e R. M. W. Dixon (eds.), *Studies in evidentiality* (pp. 131-164). John Benjamins Publishing Company.
- Aikhenvald, A. Y. e Dixon, R.M.W. (Eds.). (2003). *Studies in evidentiality*. John Benjamins Publishing Company.
- Albó, X. (1988). El futuro de los idiomas oprimidos. In E. Pulcinelli Orlandi (org.), *Política lingüística na América Latina* (pp. 75-104). Pontes Editores.
- Austin, P. K. (2010). Current issues in language documentation. Em P. K. Austin (ed.), *Language documentation and description* (pp. 12-33).
- Bond, O. (2010). Language documentation and language typology. Em P. K. Austin (ed.), *Language documentation and description* (pp. 238-261).
- Brandão, A. P., Epps, P., Kung, S. S., Moore, D., O'Hagan, Z. e Rosés Labrada, J. (2023). Os acervos e a documentação linguística. *Cadernos de Linguística*, 4(1), 1-43. <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/666>
- Cândido Vieira, G. (2004). *Descrição morfossintática da língua Shanenawa (Pano)*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270395>
- Corbera Mori, A. H. (1994). *Fonologia e gramática do Aguaruna (Jívaro)*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1994.82112>
- Derbyshire, D. C. (1985). *Hixkaryana and linguistic typology*. Summer Institute of Linguistics; University of Texas at Arlington.
- Dixon, R. M. W. (1997). *The rise and fall of languages*. Cambridge University Press.
- Dixon R. M. W. (2010). *Basic linguistic theory*. Oxford University Press.
- Dryer, M. S. (2006). Descriptive theories, explanatory theories, and basic linguistic theory. Em F. Ameka, A. Dench, e N. Evans (eds.), *Catching language: Issues in grammar writing* (pp. 207-234). Mouton de Gruyter.
- Eberhard, D., Simons, G. F. e Fennig, C. D. (eds.). (2021). *Ethnologue: Language on the World*. Twenty fourth edition. SIL International. <http://www.ethnologue.com>

- Epps, P. (2011). Linguistic typology and language documentation. Em J. J. Song (ed.), *The Oxford handbook of linguistic typology* (pp. 634-649). Oxford University Press.
- Haspelmath, M. (2007). Preestablished categories don't exist: Consequences for language description. *Linguistic Typology*, 11(1), 119-132. <https://doi.org/10.1515/LINGTY.2007.011>
- Himmelman, N. P. (1998). Documentary and descriptive linguistics. *Linguistics*, 36, 161-195. <https://doi.org/10.1515/ling.1998.36.1.161>
- Himmelman, N. P. (2007). ¿La documentación lingüística: qué es y para qué sirve? Em J. B. Haviland e J. A. Flores Farfán (eds.), *Bases de la documentación lingüística*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- IPHAN. (2016). *Guia de pesquisa e documentação. Patrimônio cultural e diversidade lingüística*. (Vol. 1). Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
- Krauss, Michael E. (1992). The world's languages in crisis. *Language*, 68(1), 4-10. <https://doi.org/10.1353/lan.1992.0075>
- Moreno Cabrera, J. C. (2004). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Alianza Editorial.
- Olawsky, K. J (2005). Urarina – Evidence for ovs constituent order. Em B. Arsenijević, N. Elouazizi, F. Landsbergen e M. Salzmann (eds.), *Leiden Papers in Linguistics* (pp. 43-68). <http://www.ulcl.leidenuniv.nl>
- Naciones Unidas. (2019, 17 de dezembro). Preservar las lenguas indígenas es preservar la herencia común de la humanidad. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2019/12/1466781>
- Plank, F. (2016). Editorial report. *Linguistic Typology*, 20(3), 715-723. <https://doi.org/10.1515/lingty-2016-0039>
- Silva, G. R. da (2018). Documentação lingüística na Amazônia: abordagens e métodos. *Revista Brasileira de Línguas Indígenas*, 1(1), 23-45.
- Wise, M. R. (1971). *Identification of participants in discourse: A study of aspects of form and meaning in Nomatsiguenga*. Summer Institute of Linguistics/University of Oklahoma.
- Weir, E. M. (1990). Incorporation in Nadëb. Em D. L. Payne (ed.), *Amazonian linguistics. Studies in Lowland South American languages* (pp. 321-363). University of Texas Press.

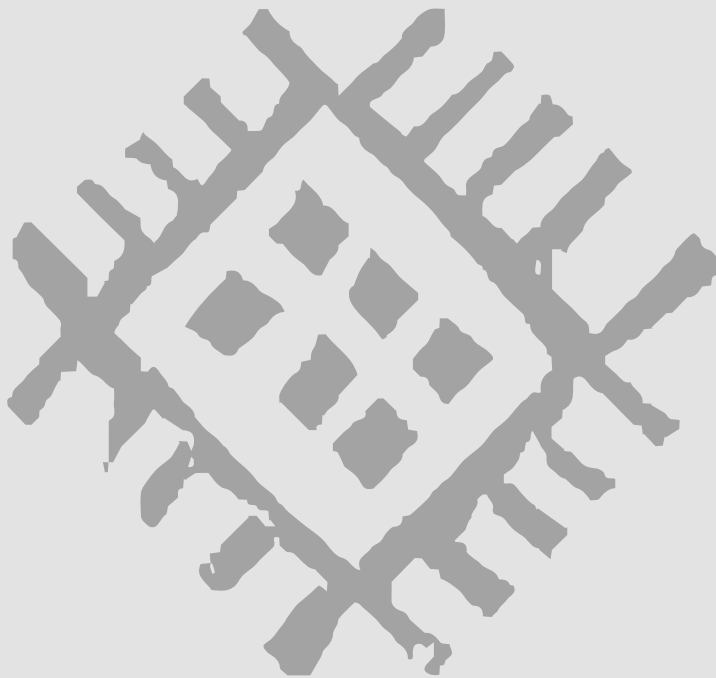
Abreviaturas

3PS/A/E/D A	Tipo flexional de pessoa
A	Sujeito de verbo transitivo
ABS	Absolutivo
ACUS	Acusativo
ASP	Aspecto
COL	Coletivo
COP	Cópula
DAT	Dativo
DECL	Declarativo
DET	Determinante
DIREC	Direcional
ENF	Enfático
EP	Epentético
ERG	Ergativo
FRUS	Frustrativo
IND	Indicativo
IRR	Irrealis
MASC	Masculino
N.FEM	Não feminino
N.P.	Nome próprio
N.PAS	Não passado
NMLZ	Nominalizador
O	Objeto
PL	Plural
P.FORM	Prefixo formativo
PASSV	Passivo
PASS.REM	Passado remoto
PASS.REC	Passado recente
PD	Passado distante
PFV	Perfectivo
PL	Plural
POSS	Possessivo
PRES	Presente
RCP	Recíproco
REP	Reportativo
RFLX	Reflexivo
SD	Sujeito diferente

SG
SI
SUB

Singular
Sujeito Idêntico
Subordinaçã

LINGÜÍSTICA AMAZÓNICA





El trayecto de los hablantes tupí-guaraníes en la Amazonía peruana desde los siglos XVI y XVII: xibitaonas, tupinambás, omaguas, kukamas y kukamillas

The journey of the Tupi-Guarani speakers in the Peruvian Amazon from the 16th and 17th centuries: Xibitaona, Tupinambá, Omagua, Kukama, Kukamilla

Jaime Regan

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

jreganm@unmsm.edu.pe

Resumen

Este trabajo es una revisión de las investigaciones de las últimas tres décadas sobre el origen de la familia lingüística Tupí-Guaraní y su expansión en el Perú en cuanto a su distribución geográfica histórica, su clasificación como lenguas tupí-guaraníes, la distribución geográfica y temporal de la datación radiocarbónica de su cerámica policroma. Se destaca la importancia de los estudios multidisciplinarios entre la lingüística histórica y la arqueología.

Palabras clave: lenguas tupí-guaraní; cerámica policroma; datación radiocarbónica; Perú; Amazonía.

Abstract

Review of the research of the last three decades on the origin of the Tupi-Guarani and their expansion into Peru in terms of their historical geographical distribution, their classification as Tupi-Guarani languages, the geographical and temporal distribution of the radiocarbon dating of their polychrome pottery. The importance of multidisciplinary studies between historical linguistics and archaeology is highlighted.

Keywords: tupi-Guarani languages; polychrome pottery; radiocarbon dating; Peru; Amazon.

1. Introducción

El idioma ancestral del pueblo kukama-kukamiria del Perú, de la familia lingüística Tupí-Guaraní, está en peligro de extinción. De una población de más de 60 000, quedan solo mil hablantes, la mayoría de ellos mayores de sesenta años de edad. Sin embargo, están viviendo un renovado interés en afirmar su identidad étnica frente a las amenazas a su territorio y su existencia física debido a la contaminación de sus ríos y los proyectos hidráulicos. A pesar de la menguante situación de su idioma, queda el resto de la cultura física y espiritual (véase Rivas Ruiz). El elemento faltante es un conocimiento de la trayectoria histórica de su idioma y cultura material.

El objetivo de este artículo es examinar las investigaciones de los últimos 35 años sobre el origen de los tupí-guaraníes y de su expansión al Perú, siguiendo el esquema del arqueólogo brasileño José Brochado e incluyendo estudios recientes de la lingüística histórica y la arqueología que vislumbran un horizonte más completo de este proceso.

La metodología es el estudio de obras publicadas de historia amazónica, lingüística histórica y arqueología. La estructura de este trabajo está conformada por 1) una introducción, 2) la distribución de los tupí-guaraníes en el Perú, 3) la reclasificación del tronco lingüístico tupí, 4) la distribución de la cerámica policroma amazónica y su relación a la agricultura, 5) la datación radiocarbónica, y 6) conclusión.

Cuando los primeros españoles llegaron al territorio peruano, hallaron las etnias tupinambás, omagua, xibitaona y kukama. En primer lugar, encontraron trescientos tupinambás en 1539, después de su larga travesía hasta Chachapoyas desde la costa Atlántica de Brasil. Luego, la expedición de Francisco de Orellana encontró a los omagua en el Amazonas, cerca de la desembocadura del río Putumayo en 1542, y el capitán Juan de Salinas Loyola, en 1558, visitó a los xipitaonas en el Maraón entre los ríos Morona y Pastaza y a los kukamas en el Ucayali.

Los misioneros jesuitas contribuyeron al estudio sistemático de esta familia de lenguas con la gramática del tupinambá del canario José de Anchieta (1595) y la gramática del guaraní del limeño Antonio Ruiz de Montoya (1640). Sus compañeros en el Perú notaron las similitudes de estas lenguas con algunas que encontraron entre sus neófitos:

Esta lengua omagua tengo por cierto que, según su primera (sic) origen, no es otra que la de los Tupinambás que vinieron del Brasil, donde cerca de la Baja [de Todos os Santos] hay aún muchos de ellos; y esta es la lengua que los portugueses del Pará y Brasil llaman “lengua general”, y en la realidad no hay otra que tanto se entienda como esta.

Desde Napo, Marañón para arriba, a más de los omaguas, la hablan los cocamas de Ucayali, y según se dirá hablando de esta nación, aún cerca de Santiago de las Montañas, más arriba de Borja, los xipitaona usaba de esta lengua; para no hablar de los omaguas que viven arriba de Napo. Los portugueses llaman esta lengua también “lengua de los Caboclos”, indios más antiguos del Brasil, de quienes dicen que la aprendieron los Tupinambás. Aun en el Paraguay discurro hay vestigios de esta lengua. (Maroni, 1988, p. 169)

La principal y más numerosa de estas naciones, a quien antiguamente temían mucho los demás es la de los omaguas, oriundos probablemente de los tupinambás del Brasil, como da a entender su idioma, que poco se diferencia del que los portugueses llaman Lengua general o de los Tupinambás y, según dicen, se extiende a muchas naciones del Brasil (Fritz, 1988, p. 304).

De la lengua de los omaguas dudaban los misioneros si era matriz o hija de la famosa lengua del Brasil o de la célebre guaraní del Paraguay, con las cuales tiene tanta hermandad o semejanza, que un padre que pasó de Omaguas a Brasil, trató por medio de ella con aquellos indios y entendía las doctrinas que tenían impresas en su lengua y lo mismo le sucedió con los misioneros de guaraníes, cuando hablaban en lengua guaraní (Chantre y Herrera, 1901, p. 93).

Desde el siglo XIX, varios estudiosos propusieron hipótesis sobre la dispersión de esta familia. Sin embargo, el arqueólogo brasileño Francisco Noelli (1996) comentó que los estudios lingüísticos raras veces hacían referencia a los hallazgos arqueológicos. Por otra parte, las interpretaciones limitadas a la arqueología se basaban esencialmente en la teoría del determinismo ambiental y los vacíos en el registro arqueológico se cubrían con analogía etnográfica y conjetura, sin tener en cuenta la lingüística.

Las hipótesis sobre el determinismo ambiental sostenían que el clima y el suelo determinan en gran medida la actividad humana y su psicología y llegó a asociarse

con el racismo, el colonialismo y eurocentrismo, sin tener en cuenta adecuadamente el aporte de los mismos pueblos originarios americanos.

Los estudios históricos, por otra parte, dependían principalmente de documentos de archivo y datos etnográficos. Un ejemplo es el artículo del antropólogo suizo Alfred Métraux (1927), en *Las migraciones históricas de los tupí-guaraní*, donde documenta los viajes de quince grupos de esta familia lingüística por gran parte del continente, inclusive, los que llegaron al Perú.

La obra del arqueólogo estadounidense Donald Lathrap (1970), en cambio, proponía una orientación más integral, uniendo los datos arqueológicos, la lingüística histórica y la etnografía actual. Su discípulo el arqueólogo brasileño José Brochado (1989) propuso una metodología interdisciplinar para organizar los datos. Como su mentor, atribuía gran peso a las explicaciones lingüísticas, porque iluminaban los registros arqueológicos. Brochado (1989) planteó cuatro temas:

- a. Distribución geográfica histórica de los hablantes tupí;
- b. Reciente reclasificación de las lenguas tupí;
- c. Distribución geográfica de la cerámica polícroma amazónica; y
- d. Distribución geográfica y temporal de la datación radiocarbónica de esta cerámica.

2. Distribución geográfica los tupí-guaraníes en Perú

El arqueólogo estadounidense Donald Lathrap, en su obra clásica, *El Alto Amazonas* (1970 [2010]), relaciona los estilos arqueológicos con las familias lingüísticas, entre ellas, las dos más extendidas de América del Sur: la familia Arawak y la familia Tupí-Guaraní teniendo en cuenta la etnografía actual. El autor seguía la tradición de Julio C. Tello de estudios interdisciplinarios.

El arqueólogo brasileño Francisco Noelli (1996, p. 27), basándose también en datos lingüísticos, propuso que la familia Tupí-Guaraní se habría comenzado a separar de las otras familias hacia 500 a.C. en algún lugar cerca a la desembocadura del Amazonas. “[...] estas datas propiciam elementos para projetar a expansão da família tupi-guarani para bem antes de 2500 antes do presente”.

Dos alumnos de Lathrap siguieron esta línea de investigación. José Oliver (Oliver *et al.*, 2008) estudió la expansión de la tradición barrancoide de cerámica y los hablantes de lenguas Arawak por la costa de Venezuela y el Caribe y José Brochado (1989) la expansión al este y sur de América del Sur de la tradición de cerámica polícroma y los idiomas tupí-guaraníes.

El presente trabajo se limita a los tupí-guaraníes, la familia lingüística de la Amazonía con el mayor número de hablantes, desde el guaraní con más de cinco millones

(Aikhenvald, 2015, p. 39) hasta el kukama en el Perú ahora con unos mil hablantes y varios grupos más pequeños en Brasil (Vallejos, 2010, pp. 31-32).

Noelli, refiriéndose al artículo de Métraux sobre los tupí-guaraní, cuestiona el uso del término “migración” porque implica que un grupo se retira de un lugar para establecerse en otro. Propone, en cambio, el término “expansión” para los tupí-guaraní, porque solo una parte del tronco tupí se extendió a otras regiones. En cambio, el resto de su familia y todas las demás familias se quedaron en la misma región en Brasil. Los estudios basados en la relación entre la lingüística histórica y la arqueología en las últimas décadas aclaran el panorama de esta expansión.

El cronista del viaje de Pedro de Ursúa, Francisco de Vázquez (1988, p. 26), describe en 1560 el viaje de los tupinambás que habían comenzado hacía veinte años:

Estos indios Brasiles salieron de sus tierras, que son en la costa del Brasil, más de diez o doce mil de ellos, en muchas canoas, con sus mujeres e hijos, y con dos españoles portugueses, y el uno decían que llamaba Mateo, a buscar mejor tierra que la suya (...). Tardaron en subir el Pirú por este dicho río más de diez años, y de los doce mil indios solamente llegaron hasta trescientos, con algunas mujeres, y vinieron a dar a un pueblo que se dice Chachapoyas, y ahí se quedaron entre los españoles.

El cronista español Pedro de Cieza de León (1973, capítulo LXXIX) habla del mismo acontecimiento:

En el año del Señor de 1550 años llegaron a la ciudad de la Frontera (siendo en ella corregidor el noble caballero Gómez de Albarado) más de doscientos indios, los cuales contaron que había algunos años que, saliendo de la tierra donde vivían número grande de gente de ellos, atravesaron por muchas partes y provincias, y que tanta guerra les dieron, que faltaron todos, sin quedar más de los que dije.

2.1. Los omaguas

Las investigaciones arqueológicas documentan la presencia de los omaguas a partir del siglo XI entre los ríos Napo y Amazonas [Solimões] (Lathrap, 2010, pp. 185-189). Luego, la expedición de Francisco de Orellana los encontró en 1542. Su cronista Fray Gaspar de Carvajal no especificó el río por donde había bajado rumbo al Amazonas. Durante mucho tiempo, se suponía que era el río Napo (véase Carvajal, 1942). Esto se debía al hecho de que el P. Cristóbal de Acuña (1986, pp. 69-70)

difundió esta versión para defender la prioridad de los españoles en el Napo, frente a las pretensiones portuguesas sobre este territorio.

Sin embargo, una investigación hecha en Google Earth por la colombiana Gilda Mora (s.f.) ha precisado la ruta seguida por la expedición de Orellana, lo que ha demostrado que no había bajado por el río Napo, como pensaban muchos autores, sino por el Putumayo. La trayectoria del viaje era demasiado larga como para que tuviera lugar en el Napo. Así que varios autores suponían que el bajo Napo estaba deshabitado, pero no era así. Se trataba del bajo Putumayo. Esto refuta a Betty Meggers (1981, p. 180), quien pensaba que Carvajal estaba errado.

2.2. Los xibitaonas

Los autores antiguos dieron nombres parecidos a un grupo que encontraron en el alto Amazonas. Dada la similitud fonética de “xibitaona” “cipitacona”, “zipitacones”, “civitaona” y “jibitaona” (cf. Jouanen, 1941, p. 380) para quienes estaban ubicados en el mismo lugar, todos serían nombres de la misma población (véase Figueroa, 1986, p. 253). El capitán español Juan de Salinos Loyola escribió:

Pasando el estrecho del Pongo, pasada una población de gente, diferente en lengua y trage (SIC) de las de atrás, que se dicen zipitacones por donde entra en el dicho río otro grande que se llama río Bamba, en que vienen aguas de Cuenca, dio en una provincia que se dice Mayna, de diferente lengua, gente muy guerrera, visten ropa de algodón y muy pintada, rodela y lanzas.

[...] pasé y descubrí la provincia de cipitaconas y otra que se dice Maynas; gente de gran disposición y fuerza y de mucha policía y de plumería y la ropa muy pintada de pincel, la lengua muy diferente de las de atrás, así la de cipitaconas, como de la de los Maynas; y así, para entenderme con ellos, fue por tres intérpretes, que fue no poca ventura hallarlos; asimismo otras provincias y poblaciones casi de la misma lengua de estas dos que he dicho, porque se entienden, y la de la provincia de los Marayos.

Toda esta gente dicha y provincias es de más policía que la de atrás y belicosa. Las armas son dardos y rodela y varas arrojadizas con estólica, y unas que se llaman macanas, que son del grandor de un montante, de palmas. Es gran gente del agua; tienen muchas y muy buenas canoas en que navegan. (Salinas, 1965, p. 206)

2.3. Los kukamas

El mismo capitán español relató que, después de pasar por el pongo de Manseriche llegó al territorio de los xibitaonas en 1558, como se explicará más abajo: “Es lengua diferente de las de atrás que, por gran ventura y por vía de intérpretes, me entendí con ellos” (Salinas, 1965, p. 206). Un memorial de 1571 también habla de las guías de Salinas al entrar al Ucayali: donde encontró a los kukamas. Al respecto, este dice que se entendía con ellos por medio de intérpretes. Salinas en su viaje río abajo en el Maraón indica:

[...] dio en una boca de un río poderoso que venía de mano derecha, al cual llegó el día de Sant Miguel, el cual nombre le puso; y las guías que llevaba le dijeron que había de subir por aquel río arriba para dar en la tierra de que le habían dado noticia y en grandes provincias y poblaciones. (ibid., p. 213)

Según Salinas, después de entrar en el río Ucayali llegó a una provincia llamada Benorina. En shipibo, *beno* significa ‘errante’. “Benórina” es un nombre propio y podría ser el nombre de una comunidad o de su cacique (A. Vásquez Gordon, shipibo: comunicación personal).

Al seguir viaje más arriba, el capitán español encontró a los kukamas lúcidos, bien vestidos, organizados y con una abundancia de alimentos. Dos años más tarde, soldados de la expedición de Pedro de Ursúa obtuvieron de los kukamas en este lugar una gran cantidad de maíz y tortugas para alimentar a sus expedicionarios.

Seguían viaje los españoles y se encontraron con otro pueblo más arriba de los kukama, llamado Pariache (ibid, p. 202). Según el informante citado arriba, no era una palabra pano. Por otra parte, la antropóloga matsiguenga, Ruth Sebastián (comunicación personal), dice que es el nombre de un personaje mítico de su cultura. Entonces, habría sido un grupo arawak. Según el antropólogo alemán Erwin Frank (1991, pp. 68-70) los panos, por estos años, vivían en afluentes del Ucayali.

En el siglo siguiente, Saavedra (1965, p. 243) dice que, cuando pasaron por el pongo de Manseriche, encontraron a los mainas a tres leguas abajo, pero no menciona a los xibitaonas que había encontrado Salinas.

Los misioneros jesuitas establecieron contacto con los kukamas con una visita del padre Gaspar de Cugía al Ucayali en 1652 donde su comitiva fue recibida con un coro de cuatro tambores, abrazos y abundantes alimentos. El superior jesuita Francisco de Figueroa (1986, pp. 206 y 253) relata que en este encuentro un soldado mestizo del río Santiago encontró que el kukama era el mismo idioma que había aprendido de su madre xibitaona (Figueroa, 1986, p. 207).

Los kukamas interpretaron que el alma de un cacique suyo recién fallecido había entrado en el soldado y, por eso hablaba su idioma. Un jefe de la comunidad le presentó a unos niños que decía que eran sus hijos y le señaló un territorio y súbditos suyos. El soldado procedía de una encomienda española de “Civitaonas” en el río Santiago, establecida en 1580 (cf. Taylor y Landázuri, 1994, p. 183). Algunos soldados propusieron que el joven se quedara con los kukamas para orientarlos, pero no quiso fiarse de “resurrecciones imaginadas” (Figuerola, 1986, p. 207). Los misioneros y soldados no se dieron cuenta que la transmigración de las almas es un fundamento de la cosmovisión tupí-guaraní (Schaden, 1974, pp. 107-118).

2.4. Los cocamillas

La crónica misionera habla de un grupo del bajo Huallaga llamado *cocamilla* que, según los jesuitas sería el diminutivo castellano de *cocama*.

Santa María de Huallaga: Esta reducción tuvo sus principios de solo los cocamillas, llamados así porque los naturales los nombraban “cocamas pequeños” y “cocama la pequeña”, a diferencia de la grande de Ucayali, de la que después diré (Figuerola, 1986, p. 194). El padre Veigl (2006, p. 121) da otra versión:

La tierra donde se halló por primera vez a los cocamas estaba situada a ambos lados del Ucayali, a una distancia de doce jornadas de su confluencia, hacia el sur. Los cocamillas son una rama de la misma tribu y, por haber vivido en las orillas de una laguna pequeña, se les dio el nombre que es diminutivo de *cocama*, ya que los últimos ocupaban la zona alrededor de una laguna muy grande.

No tenían en cuenta lo que significaban para los mismos sujetos originarios, quienes, probablemente todavía no hablaban castellano. En cambio, el lingüista agostino P. Lucas Espinosa (1935, p. 14) da un significado propio: *kokamilla* significaría ‘kokama corazón, linaje de los kokamas’. Actualmente, los maestros kukamas formados en Formabiap (Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana) usan el término *kukamiria* (Vallejos, 2015, p. 17).

2.5. Reciente reclasificación de lenguas tupí

El lingüista Aron Rodrigues (1964) señaló como origen del tronco lingüístico Tupí algún lugar entre los ríos Guaporé y Aripuanã, en la cuenca del alto río Madeira, usando la léxico-estadística y el hecho de que es el lugar donde se encuentran todas

las familias de este tronco. Según Rodrigues (ibid.) y el arqueólogo Francisco Noelli (1996, p. 27), la familia lingüística Tupí-Guaraní se habría constituido hacia 500 a.C. y colocaron el kukama y omagua en esta familia.

No obstante, surgieron dudas sobre la afiliación de la lengua kukama. La lingüista brasileña Ana Suely Cabral (1995), usando otros criterios, puso en duda el origen genético del kukama y el omagua en su tesis doctoral, exponiendo que los morfemas gramaticales que tenían diferentes de los de otras lenguas tupí-guaraníes, se debían a una rápida criollización ocurrida en las misiones jesuitas por contacto con otros idiomas indígenas, y que el kukama y omagua no tenían un origen genético.

Sin embargo, el lingüista Lev Michael (2014) de la Universidad de California demostró, basándose en técnicas de la lingüística histórica, que las diferencias entraron en el kukama y omagua antes de la formación de las misiones, y que la observación de Cabral se basaba en el número reducido de hablantes que se encontraban en Brasil. Indicó que los hablantes peruanos de estos idiomas mantienen algunas formas gramaticales ausentes entre los hablantes de Brasil.

El estudio de Michael se basó, en parte, en el trabajo de campo de la lingüista peruana sanmarquina Rosa Vallejos Yopán (2010) presentado en su tesis doctoral por la Universidad de Oregon sobre la gramática del kukama; y también en la investigación del lingüista estadounidense de la Universidad de California, Zachary O'Hagan (2011a) y otros, en su estudio del idioma omagua.

Los estudios de Michael y sus colegas concluyeron, además que, a la llegada de los europeos, el proto omagua-kukama (POK) estaba emparentado con el proto tupinambá y también que su origen se ubicaba en la región entre el bajo Xingú y el bajo Tocantins, cerca de la desembocadura del Amazonas (O'Hagan *et al.*, 2013).

Un proto idioma anterior después se dividió en tres: los proto kukama-omagua se desplazaron al oeste al alto Amazonas, los proto tupinambá a la costa atlántica de Brasil al este, y los proto guaraní al sur a la cuenca del río Paraná (O'Hagan *et al.*, 2019, p. 24).

El vocabulario de omagua y kukama es básicamente de origen tupí-guaraní, pero que sus lenguas tienen morfemas de idiomas de otras familias. El omagua y el kukama-kukamiria son idiomas estrechamente relacionados con idiomas de origen tupí-guaraní que han sido reestructurados pero que se mantienen cierto número de estructuras morfosintácticas y de morfemas tupí-guaraní (O'Hagan *et al.*, 2013, *traducción propia*).

Cuando llegaron los europeos, los tupí-guaraníes estaban en plena expansión. Según el arqueólogo Thomas Myers (1994), basándose en el estilo de la cerámica polícroma, el omagua y kukama se hablaba sobre una gran región desde el río Aguarico

en Ecuador al Iça (Putumayo) en Brasil. Actualmente quedan más de mil hablantes de kukama, aunque se han encontrado sólo unos veinte hablantes de omagua (Vallejos Yopán, 2010). Kukama y kukamilla son dialectos del mismo idioma y existen sólo unas pocas diferencias fonéticas y léxicas (Vallejos Yopán, 2010, pp. 28-30).

3. Distribución geográfica de la cerámica policroma y el desarrollo agrícola

El origen y distribución de los idiomas tupí-guaraní se correlaciona con dos de las actividades principales de sus hablantes, la agricultura y la confección de cerámica. Su ubicación y las rutas de su expansión están relacionadas a la necesidad de encontrar tierra apta para la agricultura y cerámica. Los hablantes de los idiomas tupí-guaraní, además, están relacionados a la tradición de cerámica policroma (Lathrap, 2010, pp. 179-188).

3.1. La agricultura en la Amazonía

Para la datación de los restos antiguos como la agricultura, los suelos y la cerámica se emplea la técnica del radiocarbono 14. Esta mide la radioactividad de los restos orgánicos para determinar la época aproximada de su muerte. La arcilla de la cerámica se mezcla con materia orgánica, apacharama o conchas marinas. La técnica sirve también para calcular la antigüedad del suelo amazónico que contiene materia orgánica.

La cerámica es una característica de la vida sedentaria, típica de los agricultores. Los cazadores y recolectores no podían cargar tinajas y otros objetos tan pesados en sus recorridos nómades. La mandioca o yuca había sido domesticada hacía miles de años en la región del alto río Madeira cerca de la frontera entre Brasil y Bolivia. Un lugar de su dispersión también fue esta misma región hace 2500 años (Olsen y Schaal, 1999) y también de la dispersión del pijuayo o *Bactris gasipaes* (Clement *et al.*, 2015).

Se correlacionan, entonces, una expansión y dispersión de la yuca y el pijuayo con la formación de la familia lingüística Tupí-Guaraní. Ambos productos se encontraban en la cuenca del río Madeira por 500 a.C. Con una fuente estable de alimentos, se habría aumentado la población y la necesidad de viajar en busca de tierras. La expansión de la población suponía también la posibilidad de cambios lingüísticos, en la medida en que se distanciaron.

3.2. Las tradiciones de cerámica

El estudio arqueológico de la agricultura y la cerámica, así complementan la información lingüística. Aunque la tecnología no siempre puede relacionarse con un idioma, el arqueólogo Donald Lathrap (1970 [2010]), ha demostrado que, en el caso de los estilos barrancoide, vinculado a la familia Arawak y polícroma a la Tupí-Guaraní, su transmisión se realizó no sólo por la imitación, sino por el habla. (Brochado, 1989, p. 71). Julio C. Tello y Donald Lathrap fueron pioneros en la aplicación de una metodología interdisciplinaria.

La primera tradición cerámica de amplia difusión en la Amazonía fue la barrancoide asociada al tronco Arawak, que tuvo su origen en la llanura aluvial del río Orinoco a partir de 800 a.C. La decoración consiste en líneas incisas con adornos de alto relieve modelados y aplicados en los laterales de los envases. Se encuentran asociadas a este estilo planchas para hacer pan de yuca brava, urnas grandes para fermentar masato y husos cerámicos para hilar. Se difundió al Ucayali central desde 200 a.C. (Lathrap, 2010, pp. 147-154). Los arawak hablantes eran comerciantes que practicaban agricultura intensiva, vivían en comunidades con casas situadas en forma anular, sociedades jerárquicas con relaciones interregionales. Su dispersión comenzó por 500 a.C. y llegó hasta 500 d.C. (Heckenberger, 2008).

La otra tradición de cerámica de amplia difusión es la polícroma vinculada a la familia lingüística Tupí-Guaraní. Consiste en una decoración pintada en rojo y negro sobre un englobe blanco. Además, utiliza técnicas de incisión, escisión, ranurado y modelado. Las ceramistas del bajo Amazonas usaban conchas de mariscos como desgrasante y en el alto y centro Amazonas, se ha usado como desgrasante la corteza quemada de la apacharama (caraipé). En ambos casos, el contenido de materia orgánica ayuda a identificar su edad y su procedencia con la técnica del radiocarbono 14 (Lathrap, 1970 [2010]). La cerámica más antigua del estilo polícroma se encuentra en el alto Madeira al comienzo de la era cristiana [1 d.C.]. La cerámica polícroma, después de un proceso de difusión, se encuentra en la isla de Marajó y el continente cercano. Por este mismo período, aparece el maíz procedente de Mesoamérica (Clement *et al.*, 2015) que contribuyó al aumento de la población y la presión demográfica, cerca de los años 900 a 1000 d.C. Este hecho causó otra expansión de los tupí-guaraníes.

3.3. Tierra prieta amazónica

Uno de los grandes aportes tecnológicos de los pueblos originarios amazónicos fue la creación de la “Tierra Prieta Amazónica”, llamada en Brasil *Terra Preta do Índio*. En el alto Madeira, en lo que ahora es el Estado de Rondonia, se ha encontrado esta tierra

negra amazónica más antigua. Es una combinación de tierra estéril, materia orgánica y carbón vegetal cuyo resultado es una tierra altamente fértil. En sus inicios, probablemente, fue el resultado del trabajo de varias generaciones de agricultores por la acumulación en los suelos de carbón y materia orgánica. Posiblemente, al comienzo no fue intencional porque es un proceso natural en la cocina, donde quedan restos de carbón de la fogata y caen desperdicios como semilla de frutas, tripas, huesos de pescado, etc.

Según dataciones de carbono-14, esta tierra se formó primero unos 2500 años antes de nuestra era, o sea 500 años a.C. en el alto Madeira. Entonces, hay una correlación entre el desarrollo de la agricultura con la tierra prieta y la formación de la familia Tupí-Guaraní, por los 500 a.C. El historiador de ciencias, Charles Mann (2008), afirma que “las parcelas de *terra preta* más antiguas conocidas, datadas por carbono-14, se encuentran en (el estado brasileño de) Rondônia en torno al 2500 antes de nuestra era” (s.p.). En los lugares donde se encuentra esta tierra negra se encuentran pedazos de cerámica rota, lo cual es señal de una ocupación humana. Estos suelos de tierra negra son importantes para conocer la expansión de los tupí-guaraní amazónicos que buscaban conquistar y ocupar estos lugares. Entonces, podemos dar cuenta de una relación entre el desarrollo de la agricultura con la tierra prieta y la formación de la familia Tupí-Guaraní por los 500 a.C.

El uso de las tierras negras durante muchos años consolida los suelos especialmente aptos para la agricultura. La geógrafa Liliana Rebellato (2009) estudió este proceso en el sitio llamado Hatahara, cerca de la desembocadura del río Negro en el Amazonas. Este lugar consiste en asentamientos humanos donde se concentraron nutrientes en el suelo debido al depósito y acumulación de materiales a lo largo del tiempo.

Las actividades se examinaron en tres niveles: en el micro nivel, la acción de los microbios; en el meso nivel, la acción de fauna como lombrices y armadillos; y en el macro nivel, las acciones humanas.

Los microbios ofrecen nutrientes y aireación al suelo y, debido a su propia reproducción, persisten a lo largo del tiempo. La acción de los animales como lombrices y armadillos perturban el suelo moviendo los nutrientes a niveles más bajos en el subsuelo. Por último, los humanos, por la incompleta combustión de materia vegetal, la agricultura y los desperdicios; contribuyen a la evolución de los suelos a nivel macro.

Durante los siglos siguientes, los pobladores siguen contribuyendo a la transformación de las tierras por medio de la producción de alimentos, construcciones, ceremonias, acumulación de basura y mejoras en la comunidad. El resultado fue el aumento y la difusión de esta tierra muy fértil de color negro. Uno de los grandes logros de los antiguos pobladores amazónicos fue la elaboración y uso de esta tierra prieta.

Entonces, el desarrollo de la agricultura y la formación de la tierra prieta fue primero un logro de los pueblos arawak. Con el aumento de la población y la presión demográfica sobre los recursos básicos, los tupí-guaraníes salieron a conquistar estos lugares con la rica tierra prieta.

Como sabemos, cuando una población se distancia de su grupo original, también su habla va variando de la de quienes se quedaron en el lugar original. Entonces se pueden encontrar paralelos entre los cambios lingüísticos y los restos que dejan sus hablantes, lo cual es estudiado por los arqueólogos. En el caso de los tupí-guaraníes, parece que no reemplazaron a las poblaciones originales, sino que se unían a ellas.

3.4. Aparición de comunidades lineales

Entre los años 900 y 1000 d.C., la cerámica barrancoide en el Amazonas central desaparece abruptamente y es reemplazada por cerámica polícroma, roja y negra sobre un englobe blanco, típica de los pueblos tupí-guaraníes (Rebellato *et al.*, 2009), como resultado de las conquistas. Además, las comunidades en forma anular son reemplazadas por comunidades en forma lineal, típicas de los kukamas y omaguas actuales.

No reemplazaron la población, sino que, aparentemente, se fusionaron. Así se puede entender la adquisición de morfemas no tupí-guaraníes por el kukama y omagua (O'Hagan *et al.*, 2013). Este proceso también puede haber contribuido a la diferenciación entre el habla de las mujeres y los varones que caracterizan a ambas lenguas. Los primeros europeos que llegaron a la Amazonía encontraron este proceso, por ejemplo, en la travesía de los tupinambás hasta Chachapoyas en busca de mejores tierras.

Los portadores de la cerámica polícroma difundían, por lo tanto, el reordenamiento de los asentamientos de las poblaciones en las alturas de una forma anular a una forma lineal a lo largo del río. Esto permitió aprovechar los recursos, no sólo de las chacras y el bosque, sino de las tierras inundables y de la fauna acuática: peces, tortugas y aves. Se atribuye esta expansión al aumento de la población de los tupí-guaraníes, la presión sobre los recursos básicos y la consecuente emigración en busca de la tierra prieta amazónica y de la guerra para conseguirla. (Lathrap, 1970; Brochado, 1989). Entonces, habrán sido los viajes de conquistadores varones con sus esposas ceramistas.

La conformación de comunidades lineales a lo largo de los ríos y de las lagunas probablemente fue una herencia de la experiencia de sus antepasados en el litoral atlántico o por los bosques de galería en la Isla de Marajó.

4. Distribución geográfica y temporal de la datación radiocarbónica de la cerámica polícroma

Las fechas radiocarbónicas de la cerámica polícroma ayudan a sustentar los movimientos de población de sus hablantes. En el alto Amazonas, las fechas antiguas obtenidas son dos. La fase Napo, en el río del mismo nombre, es de los antepasados de los omaguas y duró de 1168 a 1480 d.C. (Meggers y Evans, 1968).

La otra es la fase Caimito, la cual es de los antepasados de los kukamas de 1320 a 1375 d.C. (Lathrap, 1970 [2010], pp. 179-191), donde se encuentran restos de una gran concentración poblacional de varias decenas de miles de personas en el Ucayali central en terrazas que dan a la laguna Imariacocha. Ambas fases están relacionadas con la fase Mircanguera de Brasil central de 1000- 1500 d.C.

Estas cerámicas tienen estrechas afinidades con la cerámica Pocaval de la isla de Marajó y con el estilo Maracá cerca a la desembocadura del Amazonas, habitado por los tupinambás a la llegada de los europeos (Lathrap, 2010, p. 191). Los sitios con cerámica correspondiente a estas tradiciones polícromas llegaron a extenderse desde la isla de Marajó, a lo largo de todo el río Amazonas hasta los ríos Napo, Ucayali, Pastaza y Morona (Rivas Panduro *et al.*, 2008; Porras, 1980, p. 291).

Ahora se conocen más de 364 sitios arqueológicos y 61 dataciones radiocarbónicas relacionadas a la tradición polícroma distribuidos a lo largo de 6600 km., ubicados en las cuencas de los ríos Napo, Ucayali, Madeira, Solimoes, Negro, Caquetá y bajo Amazonas. Entre ellas están las fechas de Neves (2011) para el Solimoes, y Belletti (2015) para el Madeira, que cubren el período de 900 a 1500 d.C. Ambos sitios son parte de la trayectoria de la expansión de los tupí-guaraní hacia el Alto Amazonas.

Hay pocas nuevas fechas de C14 de los tupí-guaraní en el Perú durante los últimos años, porque es un proceso costoso. La mayoría de fechas son de estudios de Brasil, pero que nos muestran el camino de la expansión de esta familia lingüística, especialmente, en el río Madeira y la confluencia de los ríos Negro y Amazonas (Solimões).

A pesar de esto, el arqueólogo Daniel Morales y sus alumnos sanmarquinos encontraron restos de esta misma tradición por el Samiria, río que desemboca en el bajo Marañón. En las excavaciones en el sitio El Zapotal, una restinga de la cocha Yarina, afluente del río Samiria, se encontró evidencia de ocupación humana con el hallazgo de “fragmentos de cerámica, restos de carbón, ceniza y suelo orgánico de color negro en las 30 cuadrículas abiertas” (Morales, 2008, p. 56). Son los antepasados de los kukama, quienes siguen ocupando este lugar.

Más al norte, aprovechando la necesidad de contar con estudios de impacto cultural antes de realizar exploraciones petroleras, los arqueólogos Santiago Rivas, Ada Medina y sus colegas de la misma universidad encontraron en el bajo Pastaza y Morona urnas funerarias y otra evidencia cerámica (Rivas *et al.*, 2008). Estos restos no son de los antepasados de los actuales pobladores, sino serían de los antepasados de los xibitaonas.

También, en la orilla izquierda del río Aguarico en la región del Napo y en las colinas cercanas a la ciudad de Lago Agrio, encontraron ocupaciones fechadas entre el 1230 A.D. al 1300 A.D., con restos de una cerámica y vasijas con borde reforzado de los tipos con englobe en rojo y pulido en negro, todas probablemente de una población tupí-guaraní. (Arellano, 2002, p. 159). Las investigaciones arqueológicas están produciendo mucha información nueva que se puede correlacionar con las propuestas lingüísticas.

5. Conclusiones

- a. Las investigaciones de los últimos treinta años precisan y amplían los trabajos anteriores, sobre todo, en la correlación de los resultados de la lingüística y la arqueología.
- b. Se ha confirmado la región del alto río Madeira como el lugar de la formación de la familia lingüística Tupí-Guaraní por el año 500 a.C. y la domesticación y difusión de la yuca y el pijuayo por el mismo período. La separación y expansión de las ramas de la familia lingüística Tupí-Guaraní en omagua-kukama, tupinambá y guaraní coincide con la dispersión del cultivo del maíz y la aparición de la cerámica polícroma a partir de 900 d.C. en el alto Madeira.
- c. Los estudios de los lingüistas Lev Michael, y sus colegas Rosa Vallejos y Zachary O'Hagan sostienen la relación genética del kukama y omagua como pertenecientes a la familia tupí-guaraní.
- d. El léxico de omagua y kukama es principalmente de origen tupí-guaraní con morfemas reemplazados por morfemas no tupí-guaraní.
- e. El seguimiento arqueológico de la expansión de la población hablante de estas lenguas puede aportar a la comprensión de la reestructuración de sus idiomas por contacto con idiomas no tupí-guaraníes.
- f. Este artículo muestra que los estudios comparativos pueden reforzar mutuamente las afirmaciones de ambas disciplinas, la lingüística histórica y la arqueología.

Referencias

- Acuña, C. de. (1986). Descubrimiento del Amazonas. En *Informes de Jesuitas en el Amazonas, 1600-1684* (pp. 37-107). CETA e IIAP. (Obra originalmente publicada en 1639).
- Aikhenvald, A. (2015). *The Languages of the Amazon*. Oxford University Press.
- Anchieta, J. (1933). *Arte de Gramática da Linvua mais usada na Costa do Brasil*. Imprenta Nacional.
- Arellano, J. (2002). Lago Agrio. En *Cuyabeno Ancestral* (pp. 49-122). Ediciones Simbioe. Quito.
- Belleti, J. (2015). Tradição Polícroma Da Amazônia. En C. Barreto, H. Pinto y C. Jaimes (orgs.), *Cerâmicas Arqueológicas da Amazônia: Rumo A Uma Nova Síntese*. Museu Paraense Emílio Goeldi.
- Brochado, J. (1989). A expansão dos tupis e da cerâmica da tradição policrômica. *Dédalo*, 27, 65-82.
- Cabral, A. (1995). *Contact-induced language change in Western Amazon: the non-genetic origin of the Kokama language*. [Tesis de doctorado, University of Pittsburg].
- Carvajal, G. (1942). *Relación del Nuevo Descubrimiento del Famoso Río Grande*. Biblioteca Amazonas. (Obra originalmente publicada en 1542).
- Chantre y Herrera, J. (1901). *Historia de la Compañía de Jesús en el Marañón Español*. Imprenta de A. Avrial. (Obra originalmente publicada en 1770).
- Cieza de León, P. (1973). *La Crónica del Perú*. Ediciones Peisa. (Obra originalmente publicada en 1553).
- Figueroa, F. (1986). Informe de las Misiones en el Marañón, Gran Pará o Río de las Amazonas. En *Informe de jesuitas en el Amazonas* (pp. 143-309). CETA - IIAP.
- Frank, E. (1991). Etnicidad: contribuciones etnohistóricas a un concepto difícil. En P. Jorna, L. Malaver y M. Oostra (coords.), *Etnohistoria del Amazonas* (pp. 63-81). Ediciones Abya-Yala y MLAL.
- Fritz, S. (1988). *Diario de la Bajada del P. Samuel Fritz, misionero de la Corona de Castilla en el río Marañón, desde San Joachim de Omaguas hasta la Ciudad del Gran Para, por el Año de 1689, y vuelta del mismo Padre desde dicha Ciudad hasta el Pueblo de La Laguna, cabeza de las Misiones, por el Año de 1691*.

- Heckenberger, M. (2008). Pre-Columbian Urbanism, Anthropogenic Landscapes, and the Future of the Amazon. *Science*, 321(5893), 1214-1217.
- Jiménez de la Espada, M. (1965). *Relaciones Geográficas de Indias, tomo III-IV*. Biblioteca de Autores Españoles. (Obra originalmente publicada en 1549-1619).
- Jouanen, J. (1941). *Historia de la Compañía de Jesús en la Antigua Provincia de Quito*. Editorial Ecuatoriana.
- Lathrap, D. (1970). *The Upper Amazon*. Praeger.
- Lathrap, D. (2010). *El Alto Amazonas*. Editorial Cultural Runa.
- Mann, C. (2008). *1491, Una Nueva Historia de las Américas antes de Colón*. Santillana Ediciones Generales.
- Maroni, P. (1988). *Noticias Auténticas del Famoso Río Marañón*. CETA-II. (Obra originalmente publicada en 1738).
- Megggers, B. (1981). *Amazonía: Hombre y Cultura en un Paraíso Ilusorio*. Siglo XXI Editores.
- Megggers, B. y Clifford, E. (1968). *Archeological Investigations on the Rio Napo, Eastern Ecuador*. Smithsonian Institution Press.
- Métraux, A. (1927). Les Migrations Historiques des Tupi-Guarani. *Journal de la Société des Américanistes de Paris*.
- Métraux, A. (1963). Tribes of the Middle and Upper Amazon River. En J. Steward (ed.), *Handbook of South American Indians* (Vol. 3). Cooper Square Publishers.
- Michael, L. (2014). On the Pre-Columbian Origin of Proto-Omagua-Kokama. *Journal of Language Contact*, 7(2), 309-344.
- Michael, L., Chousou-Polydouri, N., Bartolomei, K., Donnelly, E., Wauters, V., Meira, S. y O'Hagan, Z. (2015). *A Bayesian Phylogenetic Classification of Tupí-Guaraní*.
- Mora, G. (s.f.). *El Dorado Colombia*. http://www.eldoradocolombia.com/ruta_con_google_earth.html
- Morais, C. y Neves, E. (2012). Adensamento Populacional, Intenção e Conflito. *Amazônica*, 4(1), 122-148.
- Morales, D. (2008). Reconstruyendo algunos aspectos socioculturales de artefactos excavados en bajo Ucayali, Perú. *Amazonía Peruana*, (31), 211-249.
- Myers, T. (1994). Dark Earth in the Upper Amazon. En B. Glaser y W. I. Woods (eds.), *Amazonian Dark Earths: Explorations in Space and Time* (pp. 67-94). Springer -Verlag Berlin.

- Neves, E. (2007). El Formativo que nunca Terminó: la larga historia de la estabilidad en las ocupaciones humanas de la Amazonía Central. *Boletín de Arqueología*, 11, 117-142.
- Nieves, E. (2011). El nacimiento del 'Presente Etnográfico': la emergencia del patrón de distribución de sociedades indígenas y familias lingüísticas en la tierra bajas sudamericanas. En J. Chaumeil, O. Espinosa de Rivero y M. Cornejo (eds.), *Por donde hay soplo: Estudios amazónicos en los países andinos*. IFEA.
- Nieves, E. y Petersen, J. (2006). Political economy and pre-Columbian landscape transformations in Central Amazonia. En W. Balée y C. Erickson (eds.), *Time and Complexity in Historical Ecology: Studies in the Neotropical Lowlands* (pp. 279–309). Columbia University Press.
- Noelli, F. (1996). As hipóteses sobre o centro de origem e rotas de expansão dos Tupi. *Revista de Antropologia*, 39(2), 7-53.
- O'Hagan, Z. (2011). *Diccionario del idioma omagua*. University of California.
- O'Hagan, Z. (2011a). *Proto-Omagua-Kokama: Grammatical Sketch and Prehistory*. University of California.
- O'Hagan, Z., Michael, L. y Vallejos, R. (2013). *Hacia la reconstrucción morfológica del proto-omagua-kokama*. Conference on Indigenous Languages of Latin America (CILLA VI).
- O'Hagan, Z, Chousou-Polydouri, N. y Michael, L. (2019). *Phylogenetic classification supports a Northeastern Amazonian Proto-Tupí-Guaraní homeland*. LIAMES.
- Oliver, J. (2008). *El Caribe Precolombino: Fray Ramón Pané y el Universo Taíno*. Adjuntament de Barcelona.
- Olsen, K. y Schaal, B. (1999). Evidence on the origin of cassava: Phylogeography of *Manihot esculenta*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 96, 5586-5591.
- Ozorio de Almeida, F. y Neves, E. (1914). The Polychrome Tradition at the Upper Madeira River. En S. Rostain (ed.), *Actas del 3er Encuentro Internacional de Arqueología Amazónica* (pp. 175-182). Flacso.
- Porras, P. (1980). *Arqueología del Ecuador*. Editorial Gallo capitán.
- Rebellato, L. Woods, W. y Neves, E. (2009). Pre-Columbian Settlement Dynamics in the Central Amazon. En W. Woods, W. Teixeira, J. Lehmann, C. Steiner, A. Winkler-Prins y L. Rebellato (eds.), *Amazonian Dark Earths: Wim Sombroek's Vision*. British Society of Soil Science.

- Rivas, S., Medina, A., Abanto, J., Ríos, R. y Caldas, C. (2008). Arqueología de las cuencas del Pastaza y Morona. Reporte de zonificación ecológica económica. *Amazonía Peruana*, (31), 269-300.
- Rodríguez, A. (1964). Relação internas na família linguística tupi-guarani. *Revista de Antropologia*, 27-28, 33-53.
- Saavedra, C. de. (1965). “Relación de la entrada que hizo el gobernador don Diego Vaca de Vega [...]”, *Relaciones Geográficas de Indias*, tomo III-IV. Biblioteca de Autores Españoles. (Obra originalmente publicada en 1619).
- Salinas Loyola, J. (1965). “Descubrimientos, conquistas y poblaciones”, *Relaciones Geográficas de Indias*. Biblioteca de Autores Españoles. (Obra originalmente publicada en 1558).
- Schaden, E. (1974). *Aspectos Fundamentais da Cultura Guaraní*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Taylor, A. C. y Landázuri, C. (1994). *Conquista de la Región Jívaro (1550-1650)*. Marka, Abya-Yala.
- Vallejos Yopán, R. (2010). *A Grammar of Kokama-Kokamilla*. [Tesis de doctorado, University of Oregon].
- Vázquez, F. (1988). *Jornada de Omagua y Dorado: Relación Verdadera de todo lo que sucedió en la expedición (1560-1561)*. Ediciones Grech.
- Veigl, F. X. (2006). *Noticias Detalladas sobre el Estado de la Provincia de Maynas*. CETA. (Obra originalmente publicada en 1789).



Completando el rostro lingüístico de Amazonas: algunas preguntas abiertas sobre el idioma perdido de (los) Chachapoyas

Completing the linguistic face of Amazonas: some open questions on the lost language of (the) Chachapoyas

Jairo Valqui Culqui

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

jvalquic@unmsm.edu.pe

Michaela Ziemendorff

Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Alemania

s96mziem@uni-bonn.de

Resumen

En este capítulo, se discute dos aspectos del idioma extinto asociado con la cultura arqueológica Chachapoyas. Se aborda, en primer lugar, el tema de la denominación del idioma, comúnmente llamado *chacha* o *chachapoya* / *chachapuya*, y se evalúa qué denominación es la más adecuada frente a las evidencias etnohistóricas, arqueológicas y lingüísticas, lo cual permite concluir que el glotónimo más pertinente es, de hecho, el de *lengua chachapoya*. En la segunda parte, se analiza la terminación toponímica más notoria del área idiomática, *-mal*, revisando sus posibles referentes geográficos, y examinando los alcances y las limitaciones de la documentación histórica y actual en el intento de iden-

tificar el significado de esta terminación. Se halla que esta, de momento, no permite derivar un significado exacto de *-mal* y llama al uso de metodologías nuevas para avanzar con el debate.

Palabras clave: Chachapoyas; lengua chachapoya; toponimia; glotonimia; amazonía.

Abstract

This chapter discusses two aspects of the extinct language associated with the Chachapoyas archaeological culture. It addresses, first, the issue of the naming of the language, commonly called chacha or chachapoya / chachapuya, and evaluates which denomination is the most appropriate in the face of the ethnohistorical, archaeological and linguistic evidence, reaching the conclusion that the most pertinent glotonym is, in fact, the Chachapoya language. The second part analyzes the most notorious toponymic ending of the idiomatic area, *-mal*, reviewing its possible geographical referents and examining the scope and limitations of historical and current documentation in the attempt to identify the meaning of this ending. It is found that, for the moment, it does not allow the derivation of an exact meaning of *-mal* and calls for the use of new methodologies to advance the debate.

Keywords: Chachapoyas; chachapoya language; toponymy; glottonymy; amazon

1. Introducción

A fines del siglo pasado, Gustavo Solís publicó el artículo “Completando el rostro del Perú” en el que presentaba un avance sobre los distintos estudios lingüísticos que permitían delinear, hasta ese momento, parte del rostro multilingüe de nuestro país. Las perspectivas y proyecciones que formuló Solís sobre la investigación lingüística futura nos ha permitido proseguir en las primeras décadas del siglo XXI con aquella labor y, en homenaje al maestro sanmarquino, presentamos lo que hasta ahora sabemos de una de las lenguas preincas de Amazonas que casi queda en el olvido.

En la región Amazonas, se han documentado, por un lado, tres lenguas originarias aún vigentes conocidas con los glotónimos awajún, wampis y quechua de Amazonas. Por otro lado, se han identificado, hasta la fecha, cuatro lenguas actualmente extintas, pero todavía vigentes a inicios de la colonia española: las lenguas bagua y copallín en el bajo Utcubamba, además de la lengua sácata que, al parecer, se hablaba en ambas márgenes del río Marañón entre los actuales distritos de Cujillo en Cajamarca

y Yamón en Amazonas (Jiménez de la Espada, 1965; Torero, 1993), y una lengua generalmente llamada chacha o chachapoya ~ chachapuya por los pocos investigadores que se han ocupado de ella (Zevallos, 1966; Torero, 1989; Taylor, 1989, 2000; Ruiz Estrada, 1998; Valqui, 2004; Valqui y Ziemendorff, 2016).

En contraste con las demás lenguas extintas de la región, la lengua asociada con la cultura arqueológica, comúnmente llamada Chachapoyas, no ha sido documentada ni por su glotónimo ni con vocabulario alguno durante la Colonia, a pesar de que siguió vigente en una parte de su área idiomática durante la primera mitad del siglo XVII (Ziemendorff *et al.*, 2024). Por ello, aún queda pendiente saber si las denominaciones con las que los investigadores se han acercado a esta lengua reflejan la realidad histórica de su área idiomática a inicios de la Colonia. ¿Es pertinente llamar la lengua *chacha* o *chachapoya* ~ *chachapuya* o se debería cambiar su denominación para ajustarse mejor a los recientes hallazgos extralingüísticos?

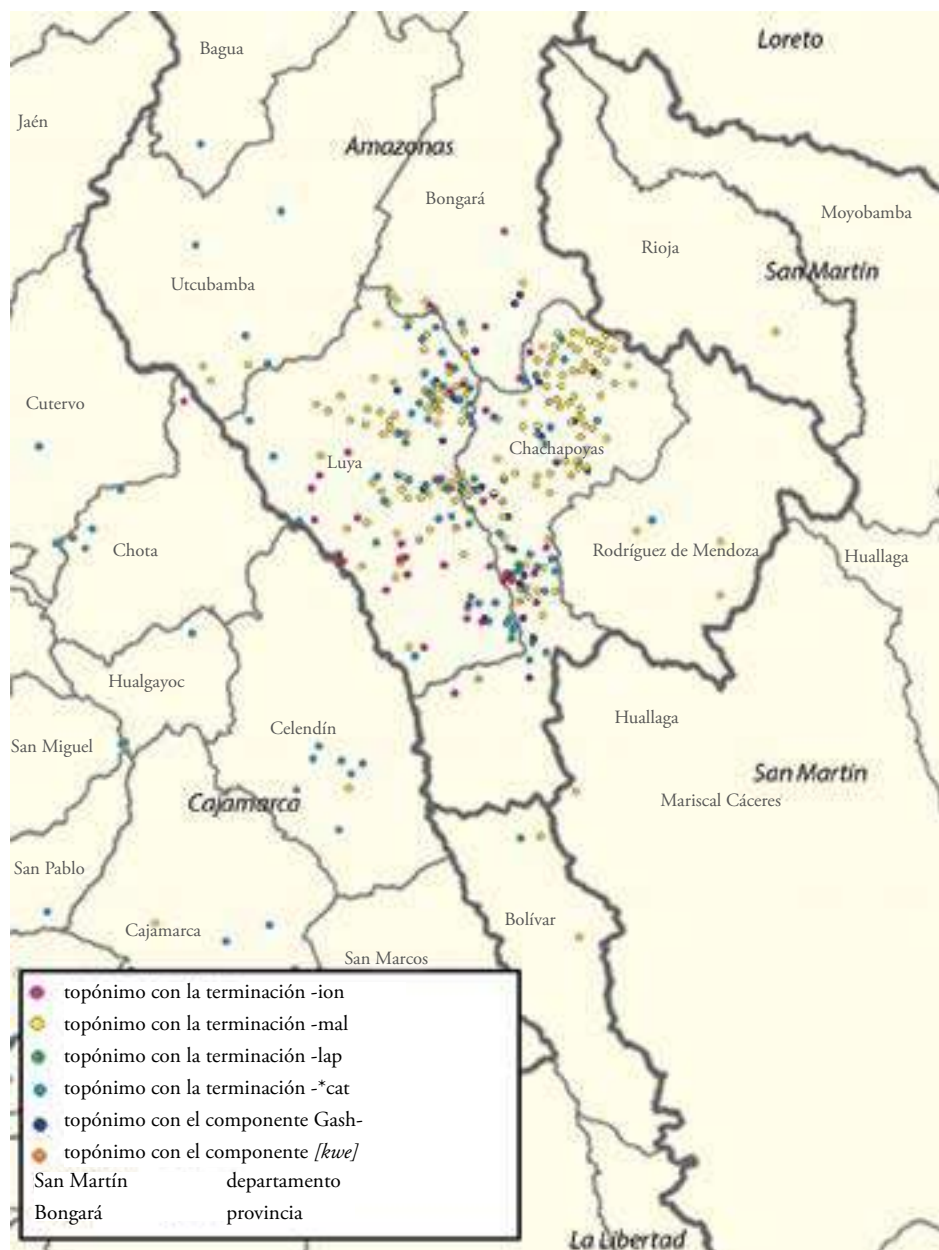
Sobre la extensión territorial de este idioma en tiempos prehispánicos, los estudios toponímicos han identificado las terminaciones *-mal*, *-*cat* y *-lap* (Taylor, 1989, 2000; Torero, 1989; Valqui y Ziemendorff, 2016; Valqui *et al.*, 2023) como parte de esta lengua (véase Figura 1) y, de estos, recientes investigaciones mantienen un relativo consenso sobre los dos últimos componentes *-*cat* y *-lap*. Sin embargo, sobre el componente *-mal*, pese a ser el más difundido en la región, aún mantiene una discusión en torno al posible referente: ¿a qué entidades geográficas hacía referencia la terminación toponímica *-mal*?

Por lo mencionado anteriormente, este capítulo tiene por objetivo presentar una discusión en torno a 2 aspectos aún pendientes sobre el idioma perdido del área Chachapoyas: (1) la denominación de esta lengua en base a su relación con los grupos humanos que la hablaron, y (2) el evasivo significado de la terminación toponímica *-mal*. La importancia de aclarar estos dos puntos se torna tan vigente en la discusión académica como también en la discusión actual de los pobladores del sur de Amazonas que buscan reconocer su identidad lingüística en la región.

En función a las dos preguntas planteadas, este capítulo desarrolla dos secciones: en la sección 2, se analiza la terminología extralingüística, es decir, etnohistórica y arqueológica, en torno a la lengua prequechua del área Chachapoyas y su relación con los grupos humanos prehispánicos del área idiomática; en la sección 3, se revisa evidencia nueva y existente acerca de la terminación toponímica chachapoya *-mal* mediante 4 estudios de casos y un análisis de la evidencia histórica. Ambas secciones, finalizan con sus respectivas discusiones con proyección hacia futuras investigaciones en este campo.

Figura 1

Mapa con las terminaciones típicas de la lengua



2. El nombre del idioma

La lengua prequechua a la que nos referimos en este trabajo no cuenta con alguna denominación hallada en documentos coloniales; sin embargo, los trabajos de investigación sobre esta entidad lingüística se han inclinado en su mayoría por hacer uso de dos términos utilizados de la arqueología y ciencia etnohistórica de esta región. Por un lado, un grupo de investigadores utiliza el término *chacha* (Torero, 1998; Ruiz Estrada, 1998; Valqui, 2004); por otro lado, otro grupo utiliza el término *chachapoya(s)* ~ *chachapuya(s)* (Taylor, 1989; Rivarola, 2007; Zevallos Quiñones, 1966). El catálogo de lenguas del mundo Glottolog 4.6 utiliza el término *chacha* para referirse a la lengua en mención.

2.1. ¿La lengua de los Chachapoyas?

Considerando que, en los últimos años, se ha desarrollado un creciente debate sobre la utilización y el alcance del término *chachapoya(s)*, tanto en la arqueología (p.ej. Church y Guengerich, 2017; McCray, 2017; Ruiz Estrada, 2017) como también en la etnohistoria (p.ej. Schjellerup, 2008), es pertinente cuestionar, de la misma manera, la denominación del idioma dentro de los estudios lingüísticos.

Esto requiere, en primer lugar, de una aclaración del término *Chachapoya(s)* a partir de las distintas disciplinas científicas que lo utilizan. Según la arqueología, *Chachapoya(s)* designa a una ‘cultura’ o tradición cultural que se caracteriza por “similarities in pottery styles, archeological details, and settlement patterns” (Church & von Hagen, 2008, p. 904), la cual floreció en el intermedio tardío hasta ser conquistada, al menos en grandes partes, por el imperio incaico (Schjellerup, 2005).

Sin embargo, tanto en la arqueología como también en la etnohistoria, el término se ha relacionado no solamente con los grupos humanos tipo behetrías que habitaban el área identificada arqueológicamente como *Chachapoyas* antes de 1470; es decir, antes del inicio de la incursión incaica en el área; sino también con la provincia incaica que fue instalada una vez conquistada la zona desde el sur hasta el pueblo de Levanto, bajo el gobierno de Tupac Inca Yupanqui (Schjellerup, 2016, p. 309). Más aún, dicho término fue utilizado para designar el área administrada desde la flamante Ciudad de la Frontera de los Chachapoyas una vez concluida la conquista española en esta parte de los Andes.

El uso indiscriminado del término para hacer referencia a conceptos y entidades tan distintas ha dificultado la caracterización de la diversidad del área de la cultura arqueológica Chachapoyas, donde, ante la progresiva identificación etnohistórica de los grupos humanos locales de cada parte del área, se ha propuesto dar cuenta de

las divergencias perceptibles desde una perspectiva arqueológica mediante el uso de la terminología histórica, incluyendo al análisis, por ejemplo, los términos *Luya* y *Chillaos*, de los cuales cada uno designaba, de igual manera, a uno o varios grupos humanos dentro de un área que luego llegó a ser administrada desde la Ciudad de la Frontera de los Chachapoyas en tiempos coloniales, pero sin que parezca haber formado parte del imperio incaico y mucho menos de la provincia incaica de Chachapoyas (Espinoza Soriano, 2015, p. 8).

Las variaciones entre los sitios arqueológicos de distintas partes del área arqueológica de la cultura ‘Chachapoyas’ son multidimensionales, reflejándose en diferencias en los niveles arquitectónico, iconográfico y funerario, entre otros (cf. Church y von Hagen, 2008; Koschmieder y Gaither, 2016). Las tradiciones funerarias ilustran estas diferencias de manera más explícita, variando entre sarcófagos en una parte de la zona al lado izquierdo del río Utcubamba, mausoleos de barro en la parte sur del mismo lado del río, mausoleos de piedra en el otro lado del río, y entierros en cuevas en prácticamente toda el área.

La relación entre los vestigios arqueológicos de la zona y el idioma llamado chacha, chachapoya o chachapuya se establece, sobre todo, a través de la toponimia. Los nombres de los asentamientos, restos funerarios y demás estructuras arquitectónicas provienen claramente de una lengua preinca en la zona, identificándose como idioma perteneciente a la cultura arqueológica Chachapoyas (cf. Valqui *et al.*, 2023).

Sin embargo, el vínculo entre los vestigios arqueológicos y el idioma de un lado y los grupos humanos prehispánicos del otro lado no resulta tan simple de establecer, visto que las denominaciones de los grupos humanos que se conocen hasta la fecha y cuyo inventario está, seguramente, todavía lejos de completarse, datan de la época colonial temprana. En cambio, los vestigios arqueológicos son, en su gran mayoría, prehispánicos y, también, preincaicos, fechados varios siglos antes de la conquista española. Si bien el idioma permaneció vigente en el siglo XVI, su extensión se ha determinado, en grandes partes, en base a una toponimia claramente mucho más antigua.

2.2. Denominaciones coloniales de lenguas indígenas: ¿qué nombre habrá llevado el idioma durante la Colonia?

El término *chachapoya* o *chachapuya* para referirse a la lengua se basa en un término de origen incaico, creado para agrupar a diversos grupos humanos independientes (Church, 2006, p. 469), y es, en términos lingüísticos, una creación reciente, ya que la documentación colonial no usa más que la fórmula genérica de “lengua materna” para hacer referencia al idioma prequechua local del repartimiento de Yapa (Ziemendorff *et al.*, 2024). Debemos asumir, sin embargo, que, en caso de hacer

referencia al idioma con algún nombre propio, los colonizadores españoles habrían hecho uso de un término similar o incluso igual, ya que los glotónimos usados por la administración colonial se derivaban, en la gran mayoría de los casos, directamente del gentilicio o etnónimo empleado para hacer referencia a sus hablantes (cf. Costa León, 2022, p. 251).

En el caso de la provincia incaica de Chachapoyas, el primer contacto de los conquistadores europeos con los grupos humanos a los que conocieron como “los chachapoyas” o “chachapuyas” (Garcilaso de la Vega 1967 [1609], lib. VIII, cap. I: 12) ocurrió en Cajamarca, donde el cacique mayor de la provincia incaica de Chachapoya, llamado Guamán y posteriormente bautizado como Francisco Pizarro Guamán, se acercó al marqués Francisco Pizarro para ofrecer su cooperación en la lucha contra el imperio incaico; en ese momento, el marqués ya había escuchado del cacique (BNP 1577, fol. 126r).

El primer acercamiento, aunque desde Cajamarca, a la región fue, entonces, a través del término *Chachapoyas*, no solamente como denominación de sus habitantes, sino, sobre todo, como denominación de la(s) provincia(s) que Guamán gobernaba, lo que seguidamente se reflejó en la provisión de Pizarro a Alonso de Alvarado sobre la fundación de la Ciudad de la Frontera —luego San Juan de la Frontera de los Chachapoyas—, donde se dispone que “en la provincia de los Chachapuyas [...] se funde un pueblo de Christianos” (Rivera Serna, 1955, p. 295). Es en este término que, más probablemente, se habría basado la denominación del idioma a inicios de la colonia española, en caso que se haya percibido el idioma como una entidad lingüística universalmente difundida en la provincia incaica en cuestión; esto, sin embargo, todavía queda por explorar en estudios histórico-lingüísticos futuros.

El uso de términos forasteros para la denominación de un idioma —al igual que de un grupo humano o un lugar— fue común y ocurrió, por ejemplo, en un idioma vecino de la provincia incaica de Chachapoyas, el cholón, un glotónimo introducido por los españoles para designar una lengua que se autodenominaba *seeptsá* (Alexander-Bakkerus, 2005, p. 21). Sin embargo, desde un punto de vista lingüístico, el origen forastero de *chachapoya* ha resultado difícil de comprobar frente a la imposibilidad de etimologizar el término de manera convincente a través de los idiomas manejados por los conquistadores cusqueños; es decir, el quechua y el aimara. De acuerdo con Cerrón-Palomino, ni la traducción de Blas Valera, el cronista originario de Levanto, el centro incaico de la provincia incaica de Chachapoya, resulta confiable. Por ende, habría que asumir que “lo más probable es que la procedencia del nombre tenga un origen local y no aimara o quechua, y que los incas hayan asimilado el topónimo a su manera” (Cerrón-Palomino, 2008, p. 343), es decir, al convertir la forma original *chachapoya* en *chachapuya* (ibid., p. 342).

2.3. Discusión: ¿debería cambiarse el nombre de la lengua?

Dado que la administración colonial no documentó ninguna denominación para el idioma —aunque es probable que sí existiera entre los funcionarios españoles del siglo XVI, dada su vigencia—, y los términos mencionados anteriormente son una invención del siglo pasado, surge la pregunta de si debería considerarse un cambio en el nombre del idioma. Esto permitiría reflejar que, en algún momento de la época prehispánica, fue hablado por diversos grupos humanos que, al parecer, no pertenecían a la provincia incaica de Chachapoyas.

Aparte de los problemas cronológicos discutidos en 2.1 que resultan de la aplicación de términos coloniales a grupos humanos prehispánicos, un factor importante también consiste en la falta de alternativas viables. Como los análisis toponímicos realizados hasta la fecha no han revelado la posible presencia de dialectos o variedades de la lengua, se debe asumir una unidad más o menos consistente del área idiomática, lo que imposibilita denominar a los potenciales lectos de acuerdo con su zona de procedencia. La inclusión del nombre de la provincia incaica de Luya o el corregimiento colonial de Luya y Chillaos o la actual provincia de Luya en la denominación del idioma no le haría justicia a la extensión máxima —aunque de fechación incierta— de la lengua, y nos obligaría a incluir una referencia o bien a las unidades administrativas de Cascayungas, Pacllas y, tal vez, Chilcho de tiempos incaicos, al corregimiento de Pacllas y Cascayungas de tiempos coloniales¹, o bien a la actual provincia de Bongará. Ninguna de estas opciones parece razonable ni mejoraría nuestra comprensión de una lengua cuyo proceso de investigación todavía está en pleno curso.

En este sentido, para evitar anacronismos derivados de la asociación entre denominaciones coloniales de los grupos humanos de la zona, vestigios arqueológicos de la época preincaica y una lengua de cronología y evolución inciertas, la opción más precisa sigue siendo reconocer el vínculo directo del idioma con la cultura arqueológica Chachapoyas. Aunque en los últimos años esta cultura se ha dividido en varias subunidades, el término *Chachapoya(s)* continúa vigente ante la falta de alternativas (Guengerich y Church, 2017). De una manera paralela lo debería hacer, entonces, también el nombre del idioma como *chachapoya*.

La discusión también ha mostrado que, ante la posibilidad de un origen local del término *chachapoya*, el uso de la variante quechuzada *chachapuya* parece poco apro-

1 Es justamente en este corregimiento que se ubica el repartimiento de Yapa a inicios del siglo XVII; a la fecha, Yapa sigue siendo el único lugar para el cual se ha podido comprobar que la lengua chacha permaneció vigente durante la colonia, obligando cualquier cambio de nombre a incluir la unidad administrativa que lo abarcaba.

piado. También vale la pena considerar abandonar la forma más corta, *chacha*, a favor de *chachapoya*, ya que, contrariamente a la afirmación de Garcilaso de la Vega sobre el carácter sinónimo de ambas expresiones (Garcilaso de la Vega 1967 [1609], lib. VIII, cap. II, p. 15), *chacha* designaba a un grupo humano específico que existía en la provincia incaica de Chachapoya y la colonia temprana en Levanto (Schjellerup, 2005, p. 41). Si bien este grupo también habrá compartido el idioma chachapoya en algún momento de su historia, hecho que fácilmente se comprueba a través de la toponimia de la zona, es necesario distinguir entre *chacha* como nombre de un grupo humano específico y *chachapoya* como gentilicio incaico que abarcaba a diversos grupos humanos de un área mucho más grande.

3. El enigma toponímico del chachapoya: ¿qué significa *-mal*?

Ante la falta total de material documentario sobre el chachapoya, la toponimia y, aunque en menor grado, también la antroponimia albergan los vestigios de más relevancia científica sobre este idioma. Mientras que en la antroponimia todavía no se ha logrado descifrar ninguno de los elementos más recurrentes (cf. Ziemendorff *et al.*, 2024), la toponimia, por designar referentes que todavía se pueden identificar en la actualidad, aunque no siempre de manera inmediata ni inequívoca (Ziemendorff *et al.* 2023), ha permitido derivar el significado de algunas de las terminaciones más características de la lengua chachapoya.

Torero (1989) fue el primero no solamente en identificar las terminaciones típicas *-mal*, *-lon* y *-lap*, sino también en relacionarlas con la cultura arqueológica Chachapoyas, bautizando la lengua como ‘chacha’. En base a las hipótesis formuladas por Taylor (1989) acerca del significado de las terminaciones recurrentes *-gat(e)* / *gach(e)* / *got(e)* / *goch(e)*, *-mal* y *-lap*, posteriores investigaciones han podido confirmar el significado de **-kat* como ‘recurso hídrico’ (Valqui y Ziemendorff, 2016) y *-lap* como ‘pucara’ (Valqui *et al.*, 2023).

En cuanto a la terminación *-mal*, Taylor (1989, 2000) propuso que se relacionaba con ‘llanura o pampa’, mientras que Valqui y Ziemendorff (2016) encontraron que los referentes geográficos vinculados con esta terminación toponímica son diversos, abarcando cerros, montañas, laderas y hasta lagunas, además de que en algunos topónimos, el componente que acompaña a la terminación toponímica designa un recurso o una característica en abundancia, como en los casos de Yulmal (*yul* ‘árbol local’, Taylor, 2000, p. 24), Mashmal (*mashu* ‘murciélago’, Taylor, 2006, p. 63) y Gashmal (*gash* < cch. **cat* ‘recurso hídrico’, Valqui y Ziemendorff, 2016, p. 21), por lo que propusieron ‘lugar donde abunda un recurso’.

Sin embargo, trabajos de campo e investigaciones históricas recientes obligan a cuestionar esta propuesta de significado, llamando a un nuevo examen de la evidencia disponible. Entre otros, se había aludido a la posibilidad de que *-mal* podría estar relacionado con el significado de ‘terreno’ en base a una potencial equivalencia entre el vocablo *panka allpa* ‘terreno virgen apto para sembrar’, registrado en el quechua de Ecuador (Ministerio de Educación Ecuador, 2009, p. 228), y el topónimo actual Pangamal, ubicado en el distrito de Molinopampa en la provincia de Chachapoyas (Ziemendorff *et al.*, 2023).

Ante la falta sorprendente de una interpretación obvia en base a los diversos topónimos actuales que llevan la terminación *-mal*, es indispensable recurrir a la documentación histórica de la región para dar con los referentes originales de los topónimos y/o realizar trabajos de campo con topónimos que presentan un componente quechua, pues estos podrían facilitar alguna interpretación. Sin embargo, a pesar de la conservación de una cantidad importante de documentos históricos de la provincia colonial de Chachapoyas, fechados desde la segunda mitad del siglo XVI que conservan el Archivo Regional de Amazonas, el Archivo Obispa de Chachapoyas y el Archivo General de la Nación, los datos toponímicos históricos son sumamente escasos. En gran parte, esto se debe al procedimiento español, especialmente a nivel de la provincia colonial de Chachapoyas, de referenciar terrenos y ubicarlos en el espacio en función a los terrenos vecinos y sus respectivos dueños, en vez de llamarlos por sus nombres. En esta misma línea, no menos importante es el hecho de que los trabajos de campo de índole toponímica en la región muchas veces no permitan la identificación de los referentes originales de los topónimos debido al tiempo transcurrido y a los procesos de transposición de significados (cf. Andrade Ciudad, 2019, p. 88).

De esta manera, la base de datos disponible para un análisis histórico-lingüístico e interpretativo de los topónimos visitados en el trabajo de campo es limitada. Por esta razón, se ha optado por estudios de caso en vez de un análisis cuantitativo. A continuación, se discutirán los ejemplos más ilustrativos del caso complejo del significado de *-mal* que, a pesar de la frecuencia del componente, sigue siendo elusivo.

3.1. Malcamal

Es uno de los cerros más imponentes de la región, ubicado en el distrito de San Francisco de Daguanas, provincia de Chachapoyas, a una altura de aproximadamente 2952 msnm. Al no presentar evidencia arqueológica de asentamientos humanos, la traducción del componente *malca* como ‘pueblo’ (Cerrón-Palomino, 2000, pp. 278-279; Torero, 2002, pp. 242 y 247) tiene que ser descartada, a favor de una inter-

pretación adjetival en la que *malca-* < *marca-* haría referencia a una ‘planicie elevada’ (Itier, 2023, p. 169).

Como se puede apreciar en la Figura 2, la característica geográfica de Malcamal se ajusta más a las de ser una meseta o una planicie de manera muy similar a los espacios que presenta Itier (2023) como “Marcapata, un pueblo de la provincia de Quispicanchi, ubicado sobre una pequeña planicie al borde de una quebrada profunda, o de Marcacocha, una laguna que domina la quebrada de Patacancha, en las alturas de Ollantaytambo” (pp. 168-169).

Si en Malcamal el primer componente toponímico proviene de *malca* < *marca-* como ‘planicie elevada’ e indicaría la característica del referente principal, ¿cuál sería el referente para *-mal*?

Figura 2

Malcamal en la provincia de Chachapoyas



3.2. Cochamal

Actualmente, Cochamal designa un distrito de la provincia de Rodríguez de Mendoza (Amazonas). Históricamente, fue un asiento ubicado en el repartimiento de Chilchos, también llamado repartimiento de Laya, ubicado a dos leguas (aprox. 8 km) del pueblo de Huamanpata; concediendo la imprecisión habitual de la época, esta

distancia podría corresponder a la que separa los poblados actuales de Huamanpata (distrito de San Nicolás) y Cochamal (distrito del mismo nombre).

Según un expediente de 1606, donde la población de Laya y Posic —también escrito Poçi— solicita a las autoridades coloniales su reubicación al asiento de Cochamal debido a los repetidos asaltos que reciben sus pueblos desde el sur y la selva, Cochamal se caracteriza por ser “un sitio muy sano y de muy buen temple donde estarán con grandísima seguridad y mejor comodidad para administrar los santos sacramentos” (ARA 1606, fol. 2r).

Debido a la muy probable continuidad del poblado desde, al menos, el siglo XVII, el primer componente del topónimo debe hacer referencia a la laguna Chiquiacucha, ubicada a pocas cuadras de la plaza mayor del pueblo de Cochamal. Las diversas versiones de la leyenda de una laguna mala como origen de ambos topónimos se deben, seguramente, a la etimologización de Chiquiacucha a través de *chiqui* qch. ‘desdicha, o peligro, o mal agüero’ (Valera, 2014[1586], p. 87) y *cucha* qch. ‘laguna’, así como la interpretación de Cochamal a través del híbrido quechua-castellano *cocha* qch. ‘laguna’ y *mal* cast. < *mala. Sin embargo, ambas interpretaciones son puramente folclóricas, ya que los topónimos se derivan, más bien, de *chiquiac* qch. ‘verde’ (Taylor, 2006, p. 30) y *cucha* qch. ‘laguna’ para Chiquiacucha, y de *cucha* qch. ‘laguna’ con la terminación chachapoya *-mal* para Cochamal. En este caso, ¿cuál habría sido el referente para *-mal*?

Mientras que el contexto histórico demuestra que la terminación *-mal* definitivamente no contiene significados relacionados con la ocupación humana del territorio, como ‘asentamiento’ o ‘pueblo’, ya que el topónimo estaba en uso antes del traslado de la población de Laya y Posic a Cochamal, la descripción geográfica nos ofrece varias interpretaciones posibles para la terminación *-mal*. La laguna se ubica prácticamente al pie de la cordillera que separa la provincia de Rodríguez de Mendoza de Chachapoyas, en la zona de transición de la ladera de montaña al valle, encima de una elevación donde también se encuentra el pueblo de Cochamal, a una altura de 1685 msnm. Como se observa en la toma de Google Earth (véase Figura 3), la elevación referida es relativamente plana, posibilitando una referencia de la terminación *-mal* tanto a la elevación como también a la planicie donde se ubican la laguna y el pueblo, o incluso simplemente a la presencia de la laguna en el lugar en el sentido de ‘lugar con [recurso]’.

Figura 3

Cochamal en Rodríguez de Mendoza



3.3. Pongomal

Pongomal se ubica en el distrito de Levanto, provincia de Chachapoyas. Actualmente, es reconocido como un sitio arqueológico (Campos, 2020) por donde pasa el camino prehispánico que permite la entrada hacia Chachapoyas.

En el siglo XVI figura como nombre de un terreno agrícola de Luis Valera, uno de los fundadores de la ciudad de Chachapoyas y padre del cronista jesuita Blas Valera; según declara Luis Valera en un juicio de tierras de 1572, su chacra llamada *Pongomall* se ubica junto a las chacras de Quipachacha (hoy anexo del distrito de Levanto, provincia de Chachapoyas) y, en tiempos prehispánicos, formaba parte de las tierras cultivadas por la población local para la alimentación de la guarnición inca de Levanto (ARA 1578, fol. 18r).

El nombre de la chacra se ha conservado hasta la actualidad, según se ha podido comprobar en el trabajo de campo. Como se puede ver en la Figura 4, la chacra se ubica junto a una apertura natural en forma de puerta, confirmando el significado del primer componente del topónimo como *pungu* ‘puerta’ (Taylor, 2006, p. 77), pero sin sugerir algún referente principal para *-mal*.

Figura 4
El cerro Pongomal



Nota. Cerro Pongomal visto desde Chachapoyas.

Figura 5
La apertura del cerro por donde pasa un camino prehispánico de Levanto a Chachapoyas



3.4. Cuemal / Quemal

A fines del siglo XVI, Toribio de Mogrovejo visitó la doctrina de Luya y registró un pueblo llamado *San Pedro de Cuemal* - también escrito *Quemal* (1592-1598, Benito, 2006, p. 136) y Coemal (ARA 1602) - con 56 tributarios y en una posterior revisita consignó el pueblo de *Quemal* con 50 tributarios.

La población moderna de Cuémal (distrito de Lámud, provincia de Luya) se encuentra concentrada alrededor de una plaza principal a unos 2950 msnm, ubicación que debe corresponder a la reducción establecida en el marco de la política toledana de reducciones, implementada entre 1570 y 1575 (cf. Saiton y Rosas Lauro, 2017). La continuidad histórica de Cuémal en su ubicación actual se comprueba desde el siglo XVI, donde el repartimiento de Cuémal aparece en el mismo contexto geográfico que los pueblos de Holto (hoy Olto, distrito de San Cristóbal de Olto, provincia de Luya), Choscon (hoy Chosgón, distrito de Jazán, provincia de Bongará) y Conilap (hoy Conila, distrito del mismo nombre, provincia de Luya) (ARA 1602), todos ubicados en los alrededores del pueblo actual de Cuémal.

La presencia de asentamientos prehispánicos en el cerro adyacente al pueblo sugiere que la población de estos lugares fue reubicada en el pueblo actual, aunque no hay datos históricos acerca de su procedencia. Lo cierto es que la revisión de otros casos de la zona demuestra que la instalación de la población indígena en las reducciones coloniales muchas veces no llevó a una transposición de un topónimo que designaba un asentamiento prehispánico al nuevo asentamiento; más bien, el flamante pueblo llegó a llevar el nombre del sector o de la antigua unidad administrativa incaica donde se ubicaba o, en algunos casos, el nombre del ayllu del cual provenía el cacique del repartimiento, con el nombre de los asentamientos prehispánicos cayendo en el olvido con el paso del tiempo (cf. Ruiz Barcellos, 2011). En este sentido, es más probable que el topónimo de Cuémal se relaciona con su actual ubicación que con las ruinas en su cercanía.

El único indicio acerca de la extensión del repartimiento de Cuémal proviene de un documento de 1618, donde se confirma la encomienda de “Cuemal y Quilmal” a Jaime Espina (AGI, 1621, fol. 1r), con el último topónimo también escrito “Quinimal” (ibid., fol. 4r), aludiendo a la pertenencia de un poblado más al repartimiento; la ubicación de este asentamiento colonial, sin embargo, se desconoce.

En contraste con los demás topónimos examinados, *Cuémal* es de filiación enteramente chachapoya. El primer componente [kwe], de cierta frecuencia en el área idiomática chachapoya, figura, de manera más prominente, en el nombre del sitio arqueológico más famoso de la cultura arqueológica Chachapoyas, Kuélap. A pesar de formar parte de varios topónimos de la zona, el componente todavía no se ha podido

descifrar (Valqui *et al.*, 2023), siendo de por sí mucho más difícil el esclarecimiento de este primer componente que de las terminaciones, cuyos referentes suelen provenir de un inventario mucho más limitado (cf. Cerrón-Palomino, 2015).

Como se puede observar en la Figura 5, la ubicación de Cuémal en una loma relativamente plana de un cerro no contribuye a resolver la controversia que resultó de los primeros estudios de caso, ya que *-mal*, en este caso, podría relacionarse con el cerro en cuya loma se ubica el pueblo, o también, con igual probabilidad, con la planicie en esta loma.

Figura 6

Cuemal en la provincia de Luya



3.5. Otras evidencias históricas

Asimismo, entre los pocos datos toponímicos que proporciona la documentación colonial, destacan tres nombres de lugares, cuyo referente resulta imposible de ubicar en la actualidad debido a la poca precisión de su ubicación geográfica en los documentos, así como la pérdida de muchos topónimos en lengua chachapoya con el paso del tiempo. Estos tres topónimos, en su fuente histórica respectiva, conllevan una descripción de su referente que ayuda a precisar el posible significado de *-mal*.

En un pleito de tierras de 1577 (ARA, 1611) que trata de una chacra en el valle del Utcubamba, cerca de Ponaya y Shipamarca, lugares que todavía existen como anexos del distrito de Colcamar (provincia de Luya), figura el topónimo *Gomal* (ibid., 1v), también escrito *Gozmal*, *Guxmal* y *Gosmal* a lo largo del pleito. El pleito detalla que se trata de terrenos agrícolas y los ubica, junto con otras chacras que también se mencionan con nombre, en “la vega que está junto al río de Utcubamba” (ibid., 1r). Según se precisa más adelante, Shipamarca y Gosmal son “chacras y hoyadas” (ibid., 37r).

Figura 7

Vista al valle de Utcubamba desde la subida al pueblo de Ponaya



Los cerros en ambas riberas del río Utcubamba son altos en esta parte, y aparte de los terrenos estrechos justo al borde del río, las chacras se ubican sobre todo en las laderas de los cerros, de inclinación variada. Es entonces posible que *-mal* se relacione con una de estas características, pero al mismo tiempo menos probable que designe a un cerro, visto que los topónimos referidos están vinculados con unidades geográficas más pequeñas que se ubican pegadas una a la otra en la vega del río.

Lo mismo aplica para el topónimo *Comal* / *Jocomal* / *Cocomal* que aparece en un expediente de 1545 (Espinoza Soriano, 1997), donde se relaciona con un predio que constituye la parte baja de una chacra, igualmente en las inmediaciones del río Utcubamba, aunque esta vez más cerca a los pueblos de Luya y Cacic. Destaca el hecho de que, otra vez, *-mal* describa un terreno agrícola precisamente delimitado.

Finalmente, en un testamento de inicios del siglo XVII, se menciona el “valle de Casmal” (ARA 1615, fol. 2v) en los alrededores del pueblo de Olleros (hoy distrito del mismo nombre, provincia de Chachapoyas). Visto que el testamento proviene del cacique del repartimiento de Olleros, se debe asumir conocimientos amplios de los terrenos y sus nombres dentro del repartimiento, de modo que a este dato hay que concederle especial credibilidad. No queda claro si Casmal, el cual también figura en calidad de pueblo en el mismo expediente, es idéntico al pueblo de *San Pedro de Camal* que se registra como una reducción de la población del repartimiento de Olleros en las revisitas de finales del XVI (ARA, 1585-1630) y que, a su vez, podría corresponder al actual anexo Camal del distrito de Asunción (provincia de Chachapoyas). Por eso, la ubicación exacta del valle de Casmal queda incierta; el testamento solamente precisa su uso para la ganadería (ARA 1615, fol. 2v).

3.6. Discusión: ¿es posible determinar el significado de *-mal* a través del análisis toponímico?

Los estudios de caso han demostrado que la interpretación propuesta para *-mal* en 2016 de ‘lugar donde abunda un determinado recurso’ no se puede mantener tal cual frente a la nueva evidencia discutida. Sin embargo, los casos discutidos en el presente análisis, así como en análisis anteriores (Taylor, 2000; Valqui y Ziemendorff, 2016; Ziemendorff *et al.*, 2023), no contradicen la interpretación bastante cercana de *-mal* como ‘lugar con [recurso]’, de uso y función similar al morfema aimara arcaico *-y* (Cerrón-Palomino, 2008, pp. 194-199). Esta terminación se presenta, por ejemplo, en el topónimo Parcoy (provincia de Pataz, departamento de La Libertad) que se divide en *parco*, de posible origen aimara (< *parqu* ‘tuerto, torcido, cosa que no es recta ni se haya en línea’; CONADI, 2011, p. 67) o quechua (< *parku* QchEc ‘acequia’, Gobierno Regional Cusco, 2005, p. 777), y la terminación *-y*, topónimo del extremo sur del área Chachapoyas donde, interesantemente, la presencia de *-mal* es escasa.

Igual de posible, sin embargo, sería relacionar *-mal* con un referente geográfico más concreto. En este caso, los topónimos analizados líneas arriba apuntan a una posible relación de *-mal* con los significados de ‘planicie, llanura’ o ‘cerro’. Otras propuestas derivadas de los topónimos revisados, como ‘ladera’ o ‘terreno agrícola’, pueden ser descartadas, al no aplicar a todos los casos revisados.

La evidencia aquí discutida, así como los datos referenciados líneas arriba, permite argumentar a favor de ambos significados potenciales; evidentemente, no todos los topónimos con la terminación *-mal* hacen referencia a cerros, como por ejemplo los topónimos históricos *Casmal* y *Gosmal* que describen, respectivamente, un valle y una hoyada o chacra, el topónimo actual *Yulmal*, referenciado por Taylor (2000, p. 24), que designa una llanura, *Yumal* (distrito de Pisuquia, provincia de Luya) que se relaciona con un abra, y otros topónimos con terminación en *-mal* que actualmente designan arroyos y quebradas.

Los topónimos históricos habrán de tener especial peso en la evaluación (Andrade Ciudad, 2019, p. 88), sobre todo frente a la evidencia de que la lengua chachapoya todavía seguía vigente en parte de su área idiomática durante el primer siglo de la Colonia y que, por ende, la mayor parte de la toponimia habrá sido entendible para la población nativa. En este sentido, otro indicio a favor de la interpretación de *-mal* como ‘planicie’ o ‘llanura’ es el hecho de que, repetidamente y sobre todo en la documentación histórica, figura en nombres de entidades geográficas reducidas, como terrenos agrícolas o laderas, los cuales muchas veces se ubican en algún cerro que, a su vez, lleva otro nombre.

Al mismo tiempo, encontramos diversos casos, sobre todo en la documentación actual, donde los topónimos que terminan en *-mal* no hacen referencia a planicies ni llanuras, como por ejemplo el sitio altamente inclinado de *Mashmal* (distrito de Huancas, provincia de Chachapoyas), y las quebradas referenciadas líneas arriba que evidentemente se originan en algún cerro cuyo nombre podrían estar llevando, así como los diversos ejemplos donde *-mal* sí designa un cerro.

En este sentido, la evidencia toponímica, tanto histórica como actual, no resulta suficiente para la identificación del significado de la terminación *-mal*; solamente permite reducir sus posibles interpretaciones a los significados potenciales que estamos presentando. Esto se debe, seguramente, al menos en parte a la ambigüedad de la toponimia actual, resultado de la transposición de nombres de un referente geográfico a otros referentes adyacentes.

A pesar de que la mayor parte de los recursos toponímicos tanto actuales como históricos ya se han agotado, esto no nos deja sin opciones para seguir investigando el significado de *-mal*. Aparte de un trabajo de campo todavía más exhaustivo, el cual, considerando el presente análisis, probablemente no arrojará conclusiones nuevas, y una revisión más detallada de la documentación histórica, especialmente de protocolos notariales y pleitos que traten de terrenos, también sería posible recurrir a métodos estadísticos: considerando que *-mal* es la terminación toponímica más frecuente del área idiomática chachapoya, un análisis estadístico de la toponimia quechua y española de la zona, así como de un área geográfica parecida con una toponimia de

filiación conocida, podría ayudar a determinar las terminaciones toponímicas más frecuentes de estas zonas y contribuir a identificar el referente original de *-mal*.

4. Conclusiones

- a. Pertinencia de la denominación “lengua chachapoya”: El análisis presentado en este capítulo concluye que, dado el vínculo histórico y cultural con la tradición arqueológica de Chachapoyas, la denominación más apropiada es “lengua chachapoya”. Aunque el uso del término ha sido objeto de debate, se ha encontrado que alternativas como “chacha” o “chachapuya” resultan menos precisas o presentan problemas de anacronismo.
- b. Ambigüedad del componente toponímico *-mal*: A pesar de los avances en la identificación de ciertos elementos toponímicos del área chachapoya, el componente *-mal* sigue siendo esquivo en cuanto a su significado. Si bien se han propuesto hipótesis como “lugar con [recurso]” o “planicie/llanura”, ninguna interpretación ha podido ser confirmada de manera concluyente, dejando abierta la necesidad de más investigaciones históricas y de campo.
- c. Limitaciones en la documentación histórica: La investigación ha evidenciado las dificultades para interpretar la toponimia chachapoya debido a la escasez de registros coloniales precisos. Esto subraya la importancia de combinar fuentes arqueológicas, lingüísticas y etnohistóricas para una comprensión más profunda del contexto idiomático.
- d. Proyección para investigaciones futuras: El análisis sugiere que futuras investigaciones podrían beneficiarse del uso de metodologías estadísticas que comparen la toponimia chachapoya con áreas geográficas similares. Esto permitiría identificar patrones frecuentes que ayuden a descifrar componentes toponímicos como *-mal*. Además, la continuación de trabajos de campo en áreas poco exploradas y una revisión exhaustiva de archivos notariales podrían arrojar nuevas pistas sobre el idioma y su extensión.
- e. Relevancia identitaria contemporánea: La investigación destaca la importancia de este tipo de estudios para las comunidades actuales de la región de Amazonas, que buscan revalorizar y comprender mejor su identidad lingüística e histórica. La clarificación de aspectos toponímicos y denominativos contribuirá no solo al conocimiento académico, sino también al fortalecimiento de las identidades locales.
- f. En resumen, aunque este capítulo aporta nuevas perspectivas sobre la lengua chachapoya y su toponimia, queda claro que aún persisten importantes interro-

gantes. La continuidad de investigaciones interdisciplinarias será esencial para completar el “rostro lingüístico” de Amazonas y avanzar en la comprensión del idioma perdido de los Chachapoyas.

Referencias

- Alexander-Bakkerus, A. (2005). *Eighteenth-century Cholón*. [Tesis de doctorado, Universidad de Leiden].
- Andrade Ciudad, L. (2019). *El castellano andino norperuano. Una historia lingüística y social*. Fondo Editorial de la PUCP.
- Jiménez de la Espada, M. (1965). *Relaciones geográficas de Indias*. Biblioteca de Autores Españoles.
- Cerrón-Palomino, R. (2008). *Voces del Ande. Ensayos sobre onomástica andina*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cerrón-Palomino, R. (2015). Toponimia andina: problemas y métodos. *Lexis*, 39(1), 183-197.
- Church, W. (2006). *Chachapoya Indians*. En H. Birk (ed.), *Encyclopedia of Anthropology*. (Vol. 2). Sage Publications.
- Church, W. y von Hagen, A. (2008). Chachapoyas: Cultural development at an Andean cloud forest crossroads. En H. Silverman y W. Isbell (eds.), *Handbook of South American Archaeology* (pp. 903-926). Springer.
- Church, W. y Guengerich, A. (2017). La (re)construcción de Chachapoyas a través de la historia e histografía. *Boletín De Arqueología PUCP*, 23, 5-38.
- CONADI. (2011). *Diccionario Trilingüe Aymara – Castellano – Inglés*. CONADI-Dirección Regional Arica y Parinacota.
- Costa León, P. R. (2022). *Historia léxico-semántica de las denominaciones poblacionales en la América colonial. Un estudio textual en fuentes cronísticas y geográficas (siglos XVI-XIX)*. [Tesis de doctorado, Università Degli Studi Di Verona].
- Espinoza Soriano, W. (2015). Mitmas Huancas en Chachapoyas. Siglos XV-XXI. Una historia de larga duración: medio milenio. *Uku Pacha, Revista de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades*, 19, 5-68.
- Garcilaso de la Vega, I. (1967). *Comentarios reales de los Incas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (Obra originalmente publicada en 1609).
- Gobierno Regional Cusco. (2005). *Diccionario Quechua – Español – Quechua*. (2.º ed.). Academia de la Lengua Quechua.
- Itier, C. (2023). *Palabras clave de la sociedad y la cultura incas*. IFEA, Editorial Comentarios.

- Ministerio de Educación Ecuador. (2009). *Kichwa Yachakukkunapa Shimiyuk Kamu*. Ministerio de Educación Ecuador.
- McCray, B. (2017). Límites e interfaces de Chachapoyas en la región Rodríguez de Mendoza. *Boletín de Arqueología PUCP*, 23, 187-206.
- Rivarola, J. L. (2007). Antroponimia chachapoya. En M. Schrader-Kniffki y L. Morgenthaler García (eds.), *La Romania en interacción: Entre historia, contacto y política. Ensayos en homenaje a Klaus Zimmermann* (pp. 295-305). Iberoamericana y Vervuert.
- Rivera Serna, R. (1955). Libro Primero de Cabildos de la Ciudad de San Juan de la Frontera de Chachapoyas (1). *Fénix: Revista de la Biblioteca Nacional*, (11), 292-330.
- Ruíz Barcellos, J. (2011). 'Chachapuya' y 'Purum': identidad y simbolización ancestral de una sociedad tardía en el departamento de Amazonas. *Arqueología y Sociedad*, 23, 1-22.
- Ruiz Estrada, A. (2017). Deslindes étnicos en la historia de Amazonas, Perú. *Boletín de Arqueología PUCP*, 23, 41-56.
- Ruiz Estrada, A. (1998). Sobre el idioma de los antiguos chachapuyas. *Boletín del Museo de Arqueología y Antropología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 1(5), 2-3.
- Saito, A. y Rosas Lauro, C. (eds.) (2017). *Reducciones: la concentración forzada de las poblaciones indígenas en el virreinato del Perú*. National Museum of Ethnology de Osaka y Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Schjellerup, I. (2005). *Incas y españoles en la conquista de los chachapoya*. IFEA.
- Schjellerup, I. (2008). Sacando a los caciques de la oscuridad del olvido. Etnias chachapoya y chilcho. *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*, 37(1), 111-122.
- Schjellerup, I. R. (2016). Landscape Change and Agricultural Terraces in the Peruvian Andes. En F. Retamero, I. Schjellerup y A. Davies (eds.), *Agricultural and Pastoral Landscapes in Pre-industrial Society: Choices, Stability, and Change* (pp. 187-200). Oxbow Books.
- Taylor, G. (2006). *Diccionario quechua Chachapoyas-Lamas*. Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Taylor, G. (2000). *Estudios Lingüísticos sobre Chachapoyas*. Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Taylor, G. (1989). La lengua de los antiguos chachapuyas. En *Temas de Lingüística Amerindia* (pp. 121-139). Lima.
- Valera, B. (2014). *Arte y vocabulario en la lengua general del Perú. Edición interpretada y modernizada de Rodolfo Cerrón-Palomino, con la colaboración de Raúl Ben-*

- dezu Araujo y Jorge Acurio Palma. Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto Riva-Agüero. (Obra originalmente publicada en 1586).
- Valqui Culqui, J. (2004). *Reconstrucción de la lengua chacha mediante un estudio toponímico en el distrito de La Jalca grande (Chachapoyas-Amazonas)*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
- Valqui Culqui, J., Ziemendorff, M., Ziemendorff, S. y Oisel, G. (2023). Consideraciones histórico-lingüísticas acerca del topónimo Kuélap. *Indiana*, 40(1), 131-154.
- Zevallos Quiñones, J. (1966). Onomástica prehispánica de Chachapoyas. *Lenguaje y Ciencias*, 20, 27-41.
- Ziemendorff, M., Rodríguez Villa, J., Ziemendorff, S. y Valqui Culqui, J. (2024). La revisita al repartimiento de Yapa en 1617: la primera evidencia de la vigencia del idioma ‘chacha’ en el siglo XVII. *Chungara*, 56(1), 159-179.
- Ziemendorff, M., Valqui Culqui, J. y Ziemendorff, S. (2023). Observaciones metodológicas sobre el estudio de lenguas extintas en el nororiente peruano: el caso del chacha. *Letras*, 94(139), 16-32. <https://doi.org/10.30920/letras.94.139.2>

Documentos de archivo

ARA Archivo Regional de Amazonas.

AGI Archivo General de Indias.

BNP Biblioteca Nacional del Perú.

ARA 1578. Proceso entre Doña María de Carvajal, vecina de esta ciudad, contra los indios de Levanto, sobre las chacras de Quipachacha. Causas Civiles, legajo 2, expediente 12.

ARA 1585-1630. Expediente del cuaderno de revisitas seguido ante Alonso de Vallejo, corregidor de las provincias de los Pacallas y Cascayungas y de los naturales de los valles de Moyobamba, sobre la revisita de los indios de los pueblos de Sopla y Olleros. Causas Civiles, legajo 4, expediente 40.

ARA 1602. Expediente seguido por Joan Guisalat, indio de Pomacochas y juntamente una petición que se dio en cabildo por San Juan de Arriola, contra Benito de Cisneros, Corregidor de Luya y Chillaos. Causas Civiles, legajo 12, expediente 185.

ARA 1606. Expediente seguido por Juan de Castillo Rengifo, Protector General de los Naturales de Chachapoyas, en el que pide al Capitán Hernando Durán, Corregidor y Justicia Mayor de esta ciudad, por la seguridad de los indios del pueblo de Laya. Causas Civiles, legajo 15, expediente 239.

ARA 1611. Expediente seguido por Cristóbal Venque, Juan Loloc y Miguel Xanquin, indios del Valle de Utcubamba, encomendados en Juan de Guevara Alcolaraz, vecino de Chachapoyas, contra el capitán Marcos Bautista Nano, sobre el amparo y posesión de las tierras del Valle de Utcubamba. Causas Civiles, legajo 17, expediente 304.

ARA 1615. Expediente seguido por Juan Gómez Freyle, albacea de Diego Sopla, difunto, sobre se haga inventario de los bienes que quedaron de dicho difunto. Causas Civiles, legajo 19, expediente 359.

AGI 1621. Confirmación de encomienda de Culmal, etc. Expediente de Confirmación de Encomienda de Culmal y Quimal en Chachapoyas a Jaime Espina. Lima, 200, N. 22.

BNP 1577. Expediente repartimiento de Leymebamba y Cochabamba, encomienda de Francisco de Guevara. Expediente A 585.

“La canoa está flotando en el río”: conceptualizaciones del espacio en la Amazonía

“The canoe is floating on the river”: conceptualizations of space in the Amazon

Rosa Vallejos

University of New Mexico, Albuquerque, Estados Unidos

rvallejos@unm.edu

Resumen

La manera en que hablamos sobre la ubicación de objetos en el espacio puede variar considerablemente de lengua a lengua. Este artículo ofrece un acercamiento a las diferentes conceptualizaciones del espacio documentadas en dos idiomas amazónicos: kukama kukamiria (Tupí-Guaraní, a partir de ahora kukama) y secoya (Tukano). Tanto el kukama como el secoya poseen varias estrategias gramaticales para hablar del espacio. Mientras el kukama depende fundamentalmente de posposiciones y sustantivos relacionales, el secoya emplea verbos topológicos, verbos de postura y verbos de posición. En ambos idiomas, un verbo existencial es también una opción para la localización de figuras. Los datos presentados aquí provienen de décadas de trabajo con ambos pueblos. El corpus para cada idioma se compone de narrativas personales, conversaciones, así como de respuestas a estímulos visuales cuidadosamente elegidos para representar escenas locativas culturalmente apropiadas. El análisis que presentamos aquí demuestra que los hablantes pueden elegir entre varias estrategias disponibles para resaltar detalles específicos de una escena locativa.

Palabras clave: kukama kukamiria; secoya; posposición; sustantivo; verbo.

Abstract

The way we talk about the location of objects in space can vary considerably from language to language. This paper offers an approach to the different conceptualizations of space documented in two Amazonian languages: Kukama Kukamiria (Tupi-Guarani, henceforth Kukama) and Secoya (Tukano). Both Kukama and Secoya have various grammatical strategies for talking about space. While Kukama relies primarily on postpositions and relational nouns, Redwood employs topological verbs, verbs of posture and verbs of position. In both languages, an existential verb is also an option for figure location. The data presented here come from decades of work with both peoples. The corpus for each language is composed of personal narratives, conversations, as well as responses to visual stimuli carefully chosen to represent culturally appropriate locative scenes. The analysis presented here demonstrates that speakers can choose among several available strategies to highlight specific details of a locative scene.

Keywords: kukama kukamiria; redwood; postposition; noun; verb. Introducción¹

1. Introducción

La conceptualización del espacio es un asunto básico de la experiencia humana; ubicar, mover y hacer referencia a objetos y personas a nuestro alrededor es una práctica cotidiana. Sin embargo, los idiomas suelen tener diferentes estrategias para hablar sobre el espacio. Por ejemplo, a la pregunta *¿dónde está la canoa?*, varios secoyas respondieron *yowë siayade wawako* ‘la canoa está flotando en el río’ al ver la foto de una canoa amarrada a la orilla de un río. Su respuesta incluye la figura (*canoa*), el fondo (*río*) y la relación (*flotando*), que los hablantes perciben entre la figura y el fondo. Este artículo explora las conceptualizaciones del espacio en la Amazonía a través del análisis de las construcciones gramaticales empleadas por hablantes de kukama y secoya para expresar la ubicación estática de objetos.

1 Agradecimientos: mi profundo agradecimiento a las comunidades kukama kukamiria y secoya, especialmente a los hablantes entrevistados para este estudio. Mi agradecimiento especial a Rosa Amías Murayari y Victor Yuyarima Chota (†), mis maestros kukama a quienes debo tanto. Gracias infinitas también a Edit Chota, Ricardo Chota, Roque Sanchez, Henri Vilchez y Roman Chota, quienes me ayudaron a analizar los datos secoya. Para el trabajo de campo, recibí el apoyo de la National Endowment for the Humanities (FN-260675) y una beca *Women in Stem* de la Universidad de Nuevo México.

Las circunstancias sociohistóricas que rodean a estos dos idiomas son bastante diferentes. Mientras el kukama es una lengua hablada en su mayoría por ancianos (ver §4), el secoya es la lengua de comunicación de toda la población (ver §5). El objetivo de este trabajo es identificar las diferentes cláusulas locativas que existen en cada idioma, y analizar la especialización semántica de cada una de ellas. Este análisis es presentado en el contexto de las tipologías existentes. Utilizando un conjunto de herramientas para la obtención de datos, examinamos las respuestas típicas a la pregunta “¿Dónde está X?”. Uno de los principales hallazgos es que ambos idiomas poseen varias alternativas para responder a esta pregunta. El kukama emplea básicamente cláusulas no-verbales en las que la figura se expresa en la frase sujeto y el fondo, en el predicado. La especificidad semántica del fondo es indicada a través de posposiciones locativas y sustantivos relacionales. Por el contrario, el secoya emplea varios tipos de verbos para predicar la ubicación de figuras. El verbo principal de una cláusula locativa puede ser un verbo topológico, un verbo de postura, un verbo existencial o una cópula. Las lenguas que poseen una gama de posibilidades para responder a la pregunta “¿Dónde está X?” invitan a preguntarnos sobre las motivaciones detrás del uso de estas construcciones. ¿Es posible que un idioma pueda tener varios tipos de conceptualizaciones “preferidas” para hablar de las escenas locativas? ¿Cómo podríamos caracterizar al kukama y al secoya dentro de las tipologías actuales que se basan en la identificación de una “Construcción Locativa Básica” (Ameka y Levinson 2007)?

Estas preguntas guían la discusión en las siguientes secciones del artículo. Como se demostrará, el kukama y el secoya son un tanto diferentes en cuanto a los recursos que tienen disponibles para hablar del espacio. Mientras los hablantes de kukama emplean posposiciones y sustantivos relacionales, pero no un verbo en particular, los hablantes de secoya utiliza una serie de verbos para destacar aspectos específicos de una escena locativa. Así, la pregunta “¿dónde está la yuca?” podría responderse simplemente con *está en la mesa*; sin embargo, considerando la posición de la yuca y el tipo de fondo, otras opciones comunes son *está echada en la mesa*, *está sentada en la canasta*, *está parada en la roca*, *está apilada en el suelo*, *está apoyada en el tronco*, *está pegada a la pared*, etc. Datos de corpus sugieren que, en kukama, el uso de la posposición locativa general *-ka* para marcar el fondo es la estrategia más esquematizada. En secoya, un análisis cuantitativo sugiere que el verbo topológico *tuiye* ‘estar sobre’ podría estar en ese camino, pero, considerando parámetros adicionales, concluimos que los hablantes de secoya muestran un alto grado de alternancia conceptual con respecto a la expresión de la localización de objetos en el espacio. El análisis del kukama que presentamos aquí está basado fundamentalmente en Vallejos (2016), y del secoya en Vallejos & Brown (2021).

2. Conceptualización del espacio

Las lenguas no solo difieren en cuanto a los recursos morfosintácticos para hablar del espacio, sino también difieren en las conceptualizaciones reflejadas en las expresiones locativas. Antes de proceder a la descripción de las construcciones locativas en kukama y secoya, será necesario presentar algunos conceptos clave relacionados con la conceptualización y la expresión espacial que guían la presente investigación y la interpretación de sus resultados.

2.1. Localización estática

Las propiedades espaciales han sido organizadas en diferentes categorías semánticas, pero la mayoría acepta una distinción primaria entre conceptos espaciales “ESTÁTICOS” como FORMA y LOCALIZACIÓN (*shape & location*) versus conceptos “DINÁMICOS” como MOVIMIENTO y UBICACIÓN (*motion & placement*) (Talmy, 1985). Bohnemeyer (2017) divide, además, la categoría estática entre propiedades de “nivel individual” o menos mutables de un objeto (forma, tamaño, dimensionalidad), y propiedades de “nivel escénico” o más mutables de un objeto (ubicación, orientación, disposición). Este artículo está dedicado a la localización estática. También, adoptamos la distinción que existe entre DISPOSICIÓN y POSTURA. Ambas categorías apuntan al mismo concepto general: la configuración de un objeto en el espacio, una especie de “manera” de estar en un lugar. DISPOSICIÓN incluye distinciones semánticamente detalladas de la configuración de un objeto en el espacio (ej. estar atravesado, estar inclinado, estar apoyado, etc.). POSTURA incorpora la forma de un objeto proyectando en él posiciones comunes que adopta el cuerpo humano cuando está inmóvil. Newman (2002) señala que, en muchos idiomas, los verbos *estar parado*, *estar sentado* y *estar echado*, como actividades humanas, se extienden a referentes inanimados para expresar ubicación. Afirmo además que la asociación de un objeto con una de estas posturas puede depender no solo de propiedades intrínsecas del objeto (es decir, propiedades a NIVEL INDIVIDUAL como la forma), sino también de la ZONA ACTIVA de la escena locativa (Langacker, 1987). Este concepto se refiere a la parte del objeto conceptualmente saliente que está directamente involucrada en la relación espacial: por ejemplo, la zona activa de un verbo para *estar parado* es la base de un objeto extendido verticalmente que corresponde a los pies/piernas de un referente humano parado. La noción de la ZONA ACTIVA juega un papel importante en el uso de los verbos de postura en kukama, pero especialmente en secoya, para la selección entre *estar echado* (ej. canastas, pelotas, sogas) o *estar parado* (ej. botellas, palos, yucas, etc.).

2.2. Figura y fondo

La función locativa del lenguaje es fundamentalmente relacional: la ubicación de objetos y espacios debe expresarse en relación con otros objetos y espacios. El objeto que se localiza se llama FIGURA (tema), mientras que el punto de referencia espacial se llama FONDO (hito o punto de referencia). Cuando se hace referencia a objetos físicos, el FONDO es generalmente más grande y menos móvil conceptualmente que la FIGURA. La descripción de la relación entre FIGURA y FONDO también puede diferir de lengua a lengua. Mientras en algunas lenguas esta relación puede ser bastante elaborada, otras la simplifican. Talmy (1985) propone que las construcciones locativas que utilizan elementos gramaticales de una clase cerrada tienen a describir detalladamente el FONDO y presentar a la FIGURA de manera simplificada. Esta generalización se aplicaría, por ejemplo, para los recursos gramaticales que utilizan adposiciones semánticamente generales, así como para aquellas que poseen un grupo grande de “verbos disposicionales” como las que se encuentran en las lenguas mayas. Sin embargo, esta supuesta asimetría entre FIGURA y FONDO no siempre se cumple, algunas estrategias pueden prestar más atención a la FIGURA que al FONDO. Por ejemplo, la preposición del inglés *around* presenta la FIGURA como algo extensible o circular, y los verbos de postura clasifican las FIGURAS basadas en atributos físicos (ej., si un objeto tiene o no tiene base; Ameka y Levinson, 2007). Esta asimetría tampoco se aplica en kukama o secoya, especialmente en construcciones con verbos de postura.

Además de permitir a los hablantes localizar objetos dentro del espacio físico, algunos lingüistas (por ejemplo, Langacker, 2008) consideran la expresión locativa como una estrategia que sirva para establecer puntos de referencia en cuanto permite a los interlocutores establecer contacto mental con un referente. En otras palabras, el FONDO especificado en un enunciado locativo representa no solo una entidad más grande o menos móvil en el mundo real, sino también un referente conceptual o discursivamente más saliente. Este punto de referencia conceptual cumple una función de anclaje en la estructura de información del enunciado y, por lo tanto, ayuda a que los interlocutores establezcan un objetivo discursivo en común, o “foco de atención compartido” (Diessel, 2006). Langacker (2008, p. 365) sostiene que esta relación conceptual subyace también a las relaciones gramaticales en una cláusula: el sujeto es un nominal que codifica la FIGURA de una relación; el objeto es aquel que codifica el FONDO (*landmark*). Las expresiones locativas en kukama y secoya se ajustan a esta caracterización, ya que la FIGURA se codifica como sujeto y el FONDO, como parte del predicado (ver §4 y §5).

2.3. Expresión espacial y tipología

La discusión sobre los recursos gramaticales para expresar la ubicación en un idioma determinado generalmente se centra en la noción de Construcción Locativa Básica (CLB), entendida como la construcción predominante utilizada en respuesta a la pregunta “¿Dónde está X?” (Levinson y Wilkins, 2006, p. 15). Las lenguas generalmente tienen múltiples estrategias para predicar la ubicación, pero la CLB se destaca como la construcción que aparece con mayor frecuencia cuando la escena locativa involucra una entidad más pequeña o más móvil al lado de —o sostenida por— una entidad más grande o menos móvil; cuando la escena no implica relaciones espaciales atípicas; cuando la polaridad del enunciado locativo es positiva; cuando la ubicación de una figura con respecto a un fondo es la interrogante. Conceptualmente hablando, la CLB debería corresponder a la interpretación por defecto o la más convencionalizada. Esta interpretación por defecto es el resultado de una alta frecuencia de uso. A medida que una construcción locativa se vuelve más frecuente, entra en una especie de circuito de retroalimentación positiva: una frecuencia más alta da como resultado un mayor arraigo de la interpretación que la acompaña, lo que luego conduce a una mayor accesibilidad para los hablantes y a una frecuencia aún más alta. El *qué es* y el *cómo determinamos la CLB de una lengua* han recibido mucha atención; existen investigaciones tipológicas extensas, tanto de aspectos estructurales como semánticos (por ejemplo, Levinson y Wilkins, 2006; Ameka y Levinson, 2007). Sin embargo, como lo mostrarán los resultados de este estudio, identificar una CLB única por lengua no es tan sencillo en algunos idiomas, incluido el secoya.

Ameka y Levinson (2007) proponen una tipología que depende de la identificación de una Construcción Locativa Básica (CLB). Esta propuesta está compuesta de cuatro tipos:

- Las lenguas del Tipo 0 no tienen verbo en la CLB y el significado locativo se expresa mediante adposiciones o marcadores de caso.
- El Tipo I implica la existencia de un solo verbo locativo, generalmente una cópula o un verbo existencial.
- Las lenguas del Tipo II tienen un pequeño conjunto de 3 a 7 verbos locativos que generalmente presuponen algún aspecto físico de la figura.
- Las lenguas del Tipo III tienen un conjunto grande de verbos locativos (8-100+) que incorporan la forma, configuración o disposición de la figura.

Los verbos locativos del Tipo II son verbos de postura típicos: es decir, son extensiones semánticas de verbos de postura del ser humano como ‘estar sentado’, ‘estar echado’, ‘estar parado’ y, en varios idiomas amazónicos, ‘estar colgado’. Este tipo

también pueden incluir verbos locativos simples que elaboren alguna característica del FONDO (por ejemplo, niveles deícticos). Los verbos de tipo III, por otro lado, son verbos de disposición, pueden hacer distinciones semánticas mucho más detalladas respecto del estado físico real de la FIGURA que los verbos de postura. Otra distinción crucial es que los verbos de disposición presentan, más que presuponen, propiedades físicas de la FIGURA. Esto significa que las FIGURAS no tienen una disposición canónica o predeterminada; por lo tanto, los verbos de disposición no cumplen una función de clasificación, como lo suelen hacer los verbos de postura.

Es importante recalcar que un mismo contenido o escena puede interpretarse de varias maneras. Es decir, las estrategias gramaticales elegidas para describir una escena suelen reflejar la “forma particular de ver” dicha escena por parte de los interlocutores (Langacker, 2008, p. 55). Este fenómeno, conocido como “alternatividad conceptual” (Talmy, 2000, p. 14) o “construcción variable” (Langacker, 2008, p. 142), hace parte de la discusión de los datos en este artículo.

3. Expresiones locativas en la Amazonía

Las lenguas amazónicas poseen diferentes expresiones locativas; una estrategia común es el conjunto de verbos de postura. Según Grinevald (2006, p. 38), un inventario típico de verbos de postura en lenguas de la región incluye cuatro elementos: *estar parado*, *estar sentado*, *estar echado* y *estar colgado*, lo que coincide con las predicciones de Newman (2002) para lenguas en general. Este tipo de sistema se encuentra, por ejemplo, en Sikuni (Guahibana, Queixalós, 1998, p. 197). Sin embargo, en este caso, también hay otros verbos de postura menos gramaticalizados (Queixalós, 1998, pp. 297-304). Trumai (Isolate, Guirardello-Damian, 2003) se desvía del patrón de cuatro verbos de postura al emplear una cópula general, pero esta lengua parece estar desarrollando seis verbos de postura.

Sin embargo, investigaciones más recientes han revelado que muchas lenguas amazónicas presentan un rico inventario tanto de elementos léxicos como de construcciones dedicadas a la elaboración semántica de la localización estática (Ospina Bozzi, 2013; Guillaume y Valenzuela, 2018; Overall *et al.*, 2018), como se resume en la Tabla 1.

Tabla 1*Verbos locativos en algunas lenguas amazónicas*

LENGUA	FAMILIA	VERBOS LOCATIVOS
Sikuani	Guahibana	4 postura, varios menos gramaticalizados
Trumai	Aislada	1 cópula, 6 postura
Yuhup	Makú	4 postura
Ese'eja	Takana	4 postura
Kotiria	Tukano	4 postura, 2 topológicos
Tanimuka	Tukano	10 postura, 3 disposición
Máihiki	Tukano	4 postural, 3 topológicos, 2 disposición

Como se ve en la Tabla 1, las lenguas amazónicas no solo tienen un conjunto más amplio de verbos de postura, sino que muchas también tienen, además, verbos topológicos y disposicionales. Por ejemplo, yuhup (Makú) tiene un sistema bastante complejo para expresar localización estática: Ospina Bozzi (2013, pp. 152-159) documenta cuatro verbos que expresan postura (*-ket* ‘de pie’, *wobm* ‘sentado’, *jet* ‘acostado’ y *-pebm* ‘en cuclillas’), y otros cuatro que codifican la disposición (*-ka?* ‘suspendido’, *cudn* ‘insertado’, *tu?* ‘sumergido’ y *-dak* ‘adjunto’). Yuhup también tiene ocho prefijos para especificar la disposición de la figura y predicados complejos para describir actividades realizadas en orientaciones y posiciones específicas. Se observan hechos similares en lenguas takana como el ese'eja. Vuillermet (2017) analiza los compuestos verbales de camino y postura. El idioma tiene cuatro verbos de postura: *ani-* ‘sentarse’, *neki-* ‘pararse’, *haa-* ‘hecharse’ y *ba'e-* ‘flotar, colgar’ que se combinan con cuatro verbos de trayectoria (*dobi-* ‘entrar’, *kuaya-* ‘salir’, *sowa-* ‘subir’ y *'oke-* ‘bajar’, así como otras combinaciones más lexicalizadas como *haa-sowa-* ‘mentir-subir’ y *haa-'oke-* ‘mentir-bajar’) (Vuillermet, 2017, p. 195).

Dentro de la familia tukano, la mayoría de las lenguas tienen verbos de postura y verbos topológicos. Kotiria, por ejemplo, utiliza cinco verbos de postura (*duku* ‘de pie’, *duhi* ‘sentado’, *-khoa* ‘acostado’, *yosa* ‘colgando’ y *-wa'a* ‘inclinado’) y dos verbos topológicos (*pisa* ‘estar sobre’ y *-sa* ‘estar/moverse dentro’) (Stenzel, 2013, p. 204). En una rama tukano diferente, tanimuka tiene diez verbos de postura: *riúfá* ‘sentado abajo’, *tíyúa* ‘sentado alto’, *rófa* ‘sentado alto (figuras redondas)’, *-pájá* ‘acostado abajo’, *φejúa* ‘acostado alto’, *-ríká* ‘de pie’ y *báájua* ‘colgando cóncavo’, *φíjúa* ‘colgando convexo’, *téfa* ‘colgando horizontal’ y *biájúa* ‘colgando-colgando’. Además, tanimuka tiene tres verbos disposicionales: *-hí'ba* ‘adjunto’, *-habé* ‘insertado’ y *-jubé* ‘flotante’ (Eraso, 2015, pp. 363-372). Por lo tanto, tanimuka es sensible

a la posición de la figura. El máihiki tiene cuatro verbos de postura: *níká* ‘estar de pie’, *ñùì* ‘sentarse’, *úì* ‘tumbarse en el espacio abierto’, *níí* ‘pararse sobre cuatro patas’ y *tái* ‘flotar en el agua’. Hay tres verbos posicionales, que en nuestro análisis serían verbos topológicos: *túí* ‘estar encendido’, *ájà* ‘estar contenido’ y *bé* ‘estar completamente contenido’. Máihiki también tiene verbos disposicionales, que el autor llama verbos de contacto, incluidos *hùì* ‘estar atravesado’ y *síí* ‘estar adjunto’ (Neveu, 2013, pp. 21-22). Una diferencia importante entre secoya y máihiki es la relativa a las condiciones pragmáticas bajo las cuales se utiliza el existencial *bàì*, el cognado de secoya *paʔi*. Según Neveu (2013, p. 59), el verbo existencial se emplea cuando la figura no es visible para los hablantes y los verbos de postura se utilizan para figuras visibles. La visibilidad de la figura no juega un papel en el uso de los verbos de postura o del verbo existencial en secoya (ver Sección 5.2).

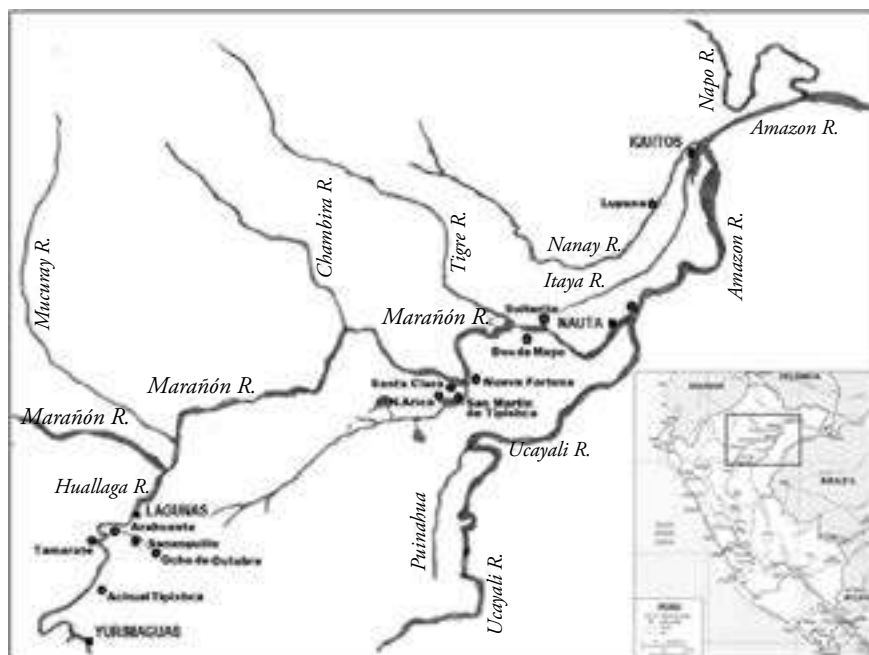
El panorama que surge de la Amazonía sugiere que muchas lenguas poseen inventarios verbales locativos más extensos de lo que se creía anteriormente. Además, estos idiomas muestran cierta complejidad en la expresión de diferentes matices de escenas locativas, tal como se presenta en las siguientes secciones.

4. Expresiones locativas en kukama

El pueblo Kukama-Kukamiria vive en la Amazonía peruana a lo largo del alto río Amazonas y varios de sus principales afluentes, incluidos los ríos Huallaga, Maraón, Ucayali, Nanay e Itaya (ver Figura 1). La población total se estima en 20 000 habitantes, los que viven en unas 150 comunidades, la mayoría ubicadas en la región Loreto, específicamente en las provincias de Maynas, Alto Amazonas, Requena, Maquia y Ucayali. Un número considerable de Kukama-Kukamirias reside ahora en ciudades dentro de Loreto, como Iquitos y Yurimaguas, y pueblos medianos como Lagunas, Nauta, Requena, entre otros. Durante el auge del caucho, hacia finales del siglo XIX y principios del XX, pequeños grupos de Kukama-Kukamirias migraron a Colombia y Brasil (Vallejos, 2016).

Con base en criterios lingüísticos y geográficos, el pueblo se identifica con dos dialectos: 1) el kukamiria, que se habla principalmente en el alto río Huallaga, en el lado occidental; y 2) el kukama, que se habla a lo largo de los ríos Maraón, Samiria, Ucayali y Amazonas, hacia el este. Desde una perspectiva lingüística, solo se han encontrado algunas diferencias fonéticas y léxicas entre estos dos dialectos. Dicho esto, no hay problemas de inteligibilidad en ningún nivel. En este artículo, utilizo kukama para referirme a ambas variedades.

Comunidades kukama y kukamiria donde se realizó trabajo de campo (Vallejos, 2016, p. 36)



Sobre los rasgos tipológicos del kukama, cabe mencionar que no posee marcas de caso ni índices actanciales; las relaciones gramaticales de sujeto y objeto son expresadas a través de la posición de los constituyentes en la cláusula con referencia al verbo. La estructura de la cláusula varía dependiendo de si esta está marcada por tiempo o

2 Según el INEI (2017), el 9.7% de los 1,185 kukamas vive actualmente en Lima/Callao; el 3.8%, en la región Ucayali, y el restante 4% está disperso por el territorio nacional.

aspecto, aun cuando información explícita de ninguno de los dos sea requerida como parte de una construcción básica. En cláusulas marcadas por tiempo, los órdenes de constituyentes más frecuentes en textos son SVO y OSV; en aquellas marcadas por aspecto progresivo, es SOV. No obstante, varios otros órdenes son posibles como resultado de operaciones pragmáticas. En el plano morfológico, el kukama cuenta con algunos sufijos derivativos, pero pocos son flexivos. También, cuenta con un paradigma de enclíticos para expresar tiempo, modalidad y número. La composición y la reduplicación de sufijos y raíces son estrategias de cierta productividad (para una descripción detallada de la lengua, ver Vallejos, 2016).

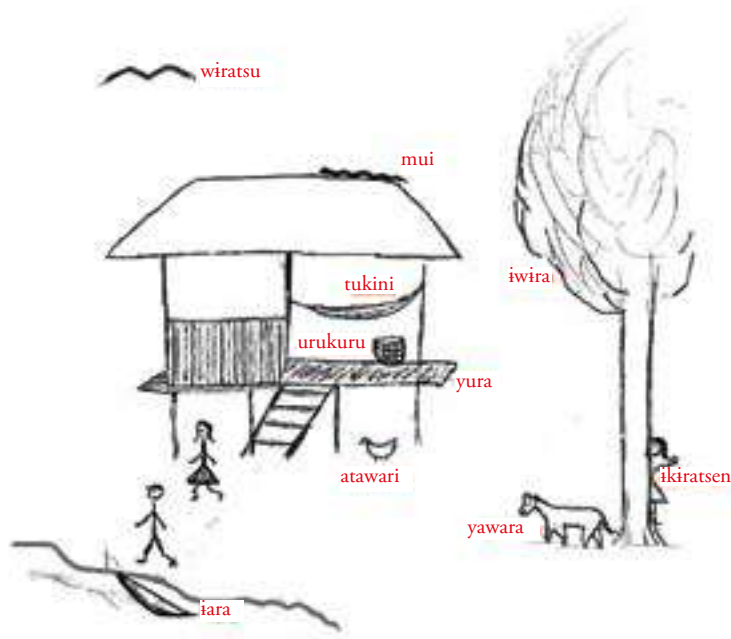
4.1. Recolección de datos

Los datos para este estudio provienen de múltiples visitas de campo realizadas entre los años 2001 y 2015. El corpus contiene 36 textos, incluyendo narrativas, conversaciones, textos procedimentales, cantos, respuestas a estímulos visuales, etc. Las entrevistas para recopilar los datos fueron realizadas en colaboración con miembros de la comunidad bilingües en kukama y español. El material recopilado fue gradualmente traducido, glosado y anotado con la ayuda de dos colaboradores. El segundo corpus es una base de datos que contiene oraciones que sirvieron de ejemplos en 2,199 entradas léxicas en el diccionario kukama-kukamiria/castellano (Vallejos Yopán y Amías Murayari, 2015).

Los datos que constituyen la base de este artículo fueron recolectados con estímulos visuales diseñados específicamente para explorar la localización estática (ver un ejemplo en la figura 1). El dibujo muestra diversos elementos, incluyendo entidades inanimadas (hamaca, canasta, canoa, árbol, casa), entidades animadas (gallina, perro, víbora, gavián), y humanos (hombre, mujer, niña). Este dibujo fue empleado en sesiones con 2 hablantes el año 2003: un hablante de la variedad kukamiria de 67 años de edad y una hablante de la variedad kukama de 65 años de edad. Se recogieron cuatro tipos de estructuras con este dibujo: posposiciones, sustantivos relacionales, verbos de postura y un verbo existencial. Todas estas estructuras también fueron constatadas en el corpus. En §4.2 describimos en detalle cada estrategia.

Figura 2

Dibujo empleado para elicitación de expresiones locativas en kukama



4.2. Tipos de construcciones³

En este artículo, las cláusulas locativas son aquellas que expresan explícitamente tanto la figura como el fondo. En kukama, las expresiones para ubicar figuras en un fondo se forman primeramente mediante frases posposicionales (§4.2.1) y sustantivos relacionales (§4.2.2). Sin embargo, en kukama también se puede especificar la posición de una figura a través de verbos de postura (§4.2.3). El uso de un verbo existencial para fines locativos se presenta en (§4.2.4).

3 Abreviaturas: ADE = adhesivo, COP = cópula, CAU = causativo, CLF:CONT = clasificador contenedor, CLF:CYL = clasificador cilindro, CLF:FIL = clasificador filiforme, CLF:SPH = clasificador esfera, COLL = colectivo, CPL = completivo, DE = evidencia directa, DIF = locativo difuso, DIM = diminutivo, DS = sujeto diferente, DUR = durativo, F = femenino, FOC = enfoque, FOC.RES = enfoque restrictivo, GEN = género, IE = evidencia indirecta, IMP = imperativo, INC = incoactivo, INE = inesivo, INT = interrogativo, IPFV = imperfectivo, LOC = locativo, M = masculino, NOM = nominativo, NZR = nominalizador, PFV = perfectivo, PL:ANI = plural animado, PL:INA = plural inanimado, REP = reportativo, SG = singular, NEG = negación, N3SG = no- tercera persona del singular, y N2/3SG = no tercera o segunda persona del singular.

4.2.1. Posposiciones

Las construcciones locativas más sencillas no contienen un verbo. Estas se forman yuxtaponiendo un sintagma nominal que expresa la figura y un sintagma posposicional que expresa el fondo. En el corpus se constatan ambos órdenes: [FN FN=POSPOSICIÓN] y [FN=POSPOSICIÓN FN], siendo el primero el patrón más usual. El kukama tiene varias posposiciones, y todas son sintáctica y fonológicamente dependientes de un núcleo nominal. Tres de ellas se usan para codificar posiciones prototípicas. Las posposiciones kukama están listadas en la Tabla 2, junto a su frecuencia de aparición en el corpus de narrativas y conversaciones.⁴

Tabla 2

Posposiciones en kukama

= <i>ka</i>	LOC ‘en, a’	404	56 %
= <i>kuara</i>	INE ‘dentro de’	237	33 %
= <i>ri</i>	DIF ‘por los alrededores’	80	11 %
Total		721	100 %

Los ejemplos presentados en (1) fueron recogidos con el dibujo presentado en la Figura 1. Los ejemplos en (2), extraídos del corpus, ilustran el mismo patrón. El orden inverso, [FN=POSPOSICIÓN FN], en (2c), es menos frecuente en el corpus. En estos casos, el énfasis está en la información locativa. Por ejemplo, (2c) es la respuesta a la pregunta ‘¿Dónde está mi anzuelo?’.⁵

(1)

- a. *tukini ukaka*
 tukini uka=**ka**
 hamaca casa=**LOC**
 ‘La hamaca está en la casa’

4 En eventos dinámicos, el morfema =*ka* funciona como ablativo para indicar punto de llegada. La cifra en la Tabla 2 incluye ambas interpretaciones.

5 A lo largo de todo el artículo, los ejemplos se presentan en formato de cuatro líneas: la primera línea proporciona la ortografía práctica; la segunda, el análisis morfológico en forma fonémica; la tercera, las glosas; y la cuarta, la traducción libre.

- b. *urkuru ukakuara*
 urkuru uka=**kuara**
 canasta casa=INE
 ‘La canasta está dentro de la casa’

(2)

- a. *ratsuwi tuyukari*
 ra=tsuwi tuyuka=**ri**
 3SG.M=sangre suelo=DIF
 ‘Su sangre está por el suelo’

- b. *kai iwira tsakamiari*
 kai iwira tsakamia=**ri**
 mono árbol rama=DIF
 ‘El mono está por la rama del árbol’

- | | | |
|------------------------|-----------|-------------------|
| c. <i>ikiaka</i> | <i>na</i> | <i>maninpiara</i> |
| ikia= ka | na | maninpiara |
| aquí=LOC | 2SG | anzuelo |
| ‘Aquí está tu anzuelo’ | | |

4.2.2. *Sustantivos relacionales*

El kukama tiene un conjunto de sustantivos relacionales que se emplean para localizar figuras en el espacio. Un sustantivo relacional es, gramatical y fonológicamente hablando, un sustantivo independiente, pero en lugar de hacer referencia a una entidad, un sustantivo relacional indica la posición espacial de una entidad con respecto a otra. En comparación con las posposiciones, los sustantivos relacionales expresan con mayor precisión la ubicación de una figura en relación con un fondo. A diferencia de las posposiciones, y en situaciones altamente contextualizadas, los sustantivos relacionales pueden aparecer de forma independiente, por ejemplo, como respuestas cortas a preguntas informativas. Por otro lado, algunos sustantivos relacionales tienen la capacidad de ser marcados con posposiciones locativas, como el locativo *-ka* o el difuso *-ri*. Los sustantivos relacionales atestiguados en kukama están listados en la Tabla 3, junto a su frecuencia de aparición exclusivamente en el corpus de narrativas y conversaciones.⁶

6 En el corpus, *ariwa* y *wiri* también se emplean para formar oraciones adverbiales temporales con la interpretación ‘mientras ocurre el evento x’. Las cifras en la Tabla 3 incluyen ambos usos.

Tabla 3

Nombres relacionales en kukama

<i>ariwa</i>	‘encima de’	42	34 %
<i>tsima</i>	‘borde de’	25	20 %
<i>wiri</i>	‘debajo de’	13	10 %
<i>mitiri</i>	‘medio de’	13	10 %
<i>iatira</i>	‘delante de’	11	9 %
<i>tsapakiri</i>	‘detrás de’	7	6 %
<i>tsapita</i>	‘abajo de’	7	6 %
<i>kakura</i>	‘costado de’	6	5 %
Total		124	100 %

En predicados locativos, la frase que contiene el sustantivo relacional expresa el fondo donde se localiza una figura. En cuanto a sus propiedades morfosintácticas, el sustantivo relacional sigue al sustantivo que es el punto de referencia, esquemáticamente [FN SUS.RELACIONAL]. Esto se ilustra en (3a), donde el perro no puede ser la figura localizada. La frase locativa puede aparecer antes o después del sintagma nominal que expresa la figura. Así, las cláusulas locativas resultantes se pueden resumir esquemáticamente como [[FN SUS.RELACIONAL] FN], ilustrado a través del ejemplo (3a), o [FN [FN SUS.RELACIONAL]], ilustrado en (3b). Obsérvese que cuando la figura sigue a la frase locativa, como en (3a), el sustantivo relacional simplemente aparece entre dos sustantivos. Sin embargo, cuando la figura antecede a la frase locativa, como en (3b), se presentan dos sustantivos comunes (*hombre* y *perro*) en secuencia. En kukama, dos sustantivos comunes en secuencia tienden a interpretarse automáticamente como si existiera una relación genitiva [POSEEDOR POSEÍDO] entre ellos; sin embargo, la interpretación genitiva ‘el perro del hombre’ en (4b) no es posible, porque el sustantivo relacional *iatira* ‘delante de’ requiere un argumento que exprese el punto de referencia.

(3)

- a. *yawara* *iatira* *napitsara*
 [yawara *iatira*] napitsara
 perro **delante.de** hombre
 ‘El hombre está delante del perro’
 *‘El perro está delante del hombre’

- b. *Napitsara yawara iatira*
 napitsara [yawara iatira]
 hombre perro **delante.de**
 ‘El hombre está delante del perro’
 *‘El perro del hombre está delante’

Ejemplos con otros sustantivos relacionales que fueron obtenidos con el mismo dibujo en la Figura 1 se ofrecen en (4). En el discurso natural, es común que los sustantivos relacionales se realicen como fonológicamente dependientes a su núcleo, como se muestra en (4b-c), así la interpretación locativa es todavía más explícita.

(4)

- a. *Ikiratsën iwira tsapakiri*
 Ikiratsen [iwira **tsapakiri**]
 niña árbol **detrás**
 ‘La niña está detrás del árbol’
- b. *wiratsu ukariwa*
 wiratsu uka-**ariwa**
 gavilán casa-**encima.de**
 ‘El gavilán está encima de la casa’
- c. *yurawiri atawari*
 yura-**wiri** atawari
 emponado=**debajo.de** gallina
 ‘La gallina está debajo del emponado’

El último punto a mencionar aquí es que *tsima* ‘orilla’ y *tsapita* ‘base’ parecen estar en proceso de convertirse en sustantivos relacionales, por lo tanto, todavía pueden recibir posposiciones locativas, como se muestra en (5). Esto no ocurre con otros sustantivos relacionales.

(5)

- a. *íara panara tsimari*
 íara [panara **tsima=ri**]
 canoa río **orilla.de=DIF**
 ‘La canoa está por la orilla del río’
- b. *yawara iwira tsapita-ri*
 yawara iwira **tsapita=ri**
 perro árbol **abajo.de=DIF**
 ‘El perro está abajo del árbol’

- c. *kapiwara* *ipatsu* *tsimaka*
 kapiwara [*ipatsu* **tsima=ka**]
 ronsoco *cocha* **orilla.de=LOC**
 ‘El ronsoco está a la orilla de la cocha’

4.2.3. Verbos de postura y posición

Para describir en más detalle la postura y la posición de la figura en el espacio, en *kukama* se emplea verbos estativos que indican postura (parado, sentado, echado, colgado, etc.) sufijados con la marca *-wa*. El morfema *-wa* en verbos estativos tiene funciones de participio. La función de *-wa* cuando se sufixa a verbos estativos podría analizarse como un tipo de predicación secundaria resultativa, pues transmite información sobre el sustantivo que le antecede, en este caso la figura que está siendo localizada. Es decir, el sintagma [N V-*wa*] no predica la ubicación de una figura en sí mismo; para expresar localización debe interactuar con las posposiciones y sustantivos relacionales presentados en §4.2.1 y §4.2.2. El esquema es [[N V-*wa*] [FN=POSICIÓN/SUS.RELACIONAL]], ilustrado en (6). El ejemplo (6c), tomado del corpus, demuestra que la frase locativa que expresa el fondo puede anteceder al sintagma que expresa la figura.

(6)

- a. *mui* *yaparariwa* *ukatsaka*
 [mui **yaparari-wa**] [uka-tsa=ka]
 víbora **estar.echado-PRT** casa-hoja-LOC
 ‘La víbora está echada en el techo’
- b. *Urukuru* *yapika-wa* *yura* *ariwa*
 [urkuru **yapika-wa**] [yura ariwa]
 canasta **estar.echado-PRT** emponado encima
 ‘La canasta está sentada encima del emponado’
- c. *iwira* *tsakamiari* *tsiin* *yapikawa*
 [iwira tsakami=ari] [tsiin **yapika-wa**]
 árbol rama=DIF suisui **estar.parado-PRT**
 ‘El pájaro sui-sui está parado en la rama del árbol’

Más allá de los verbos de postura, esta estrategia gramatical se extiende también a verbos de disposición, como estar atado (7a), estar atravesado (7b), estar enroscado (7c), entre otros.

(7)

- a. *Tukini tikitawa ukakuara*
 Tukini **tikita-wa** uka=kuara
 hamaca **atar-PRT** casa=INE
 ‘La hamaca está atada dentro de la casa’
- b. *tsakama tsatsarupëwa pëka*
 [tsakama **tsatsarupe-wa**] pe=ka
 rama estar.atravesado-PRT camino=LOC
 ‘La rama está atravesada en el camino’
- c. *mui yaparakawa ratu tsëwëkakuara*
 [mui **yaparka-wa**] wayna tseweka=kuara
 víbora **estar.enroscada-PRT** mujer estómago=INE
 ‘La víbora está enroscada en el estómago de la mujer’

4.2.4. Verbo existencial

El kukama emplea el verbo existencial *emete* para predicar principalmente la existencia de una entidad en un determinado espacio. Es decir, estas cláusulas responden básicamente a la pregunta “¿Hay X?”. Sin embargo, en ciertos contextos, estas cláusulas también pueden predicar la ubicación de una entidad. Por ejemplo, imaginemos un contexto en el que no se sabe en qué lugar está poniendo huevos la gallina; la oración (8) puede ser una respuesta a la pregunta ¿dónde está el nido de la gallina? Estos ejemplos muestran claramente la conexión funcional entre las construcciones existenciales y las construcciones locativas.

(8)

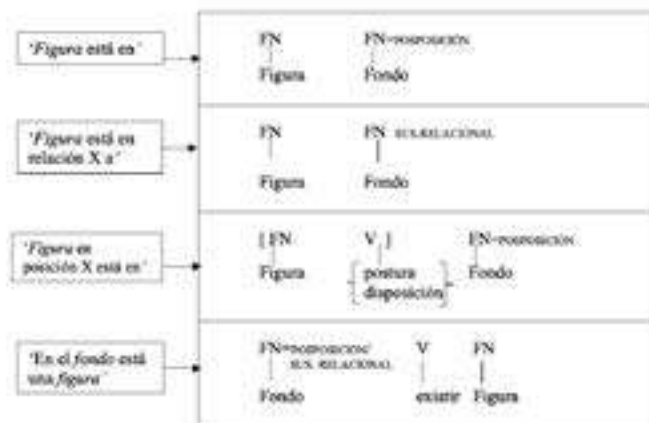
<i>yura</i>	<i>wiri</i>	<i>ëmëte</i>	<i>atawari</i>	<i>tëyupa</i>
yura	wiri	emete	atawari	teyupa
emponado	debajo	existe	gallina	nido

‘El nido de la gallina está debajo del emponado’ (Lit. Debajo del emponado hay un nido de gallinas)

Un resumen de todas las construcciones locativas kukama presentadas en esta sección se ofrece en la Figura 2.

Figura 2

Resumen de construcciones locativas en kukama



4.3. Esquematicidad de las construcciones

En §4.2 hemos presentado cuatro estrategias para responder a la pregunta “¿Dónde está X?”. No hemos realizado un estudio cuantitativo para el kukama; sin embargo, de manera impresionista, los datos de corpus sugieren que en kukama, las construcciones con posposiciones y sustantivos relacionales son las respuestas coloquiales a esta pregunta. Ninguna de las dos construcciones presta atención a la forma de la figura o del fondo; sin embargo, las construcciones con sustantivos relacionales son semánticamente más precisas que aquellas con posposiciones. ¿Cómo decidimos cuál de las dos es la construcción locativa básica en kukama? En estos casos, la recomendación, en la literatura (Ameka y Levinson, 2007, pp. 852–853), es examinar cómo se usan estas estrategias para describir escenas prototípicas, pragmáticamente esperadas (ej. *la yuca está en la canasta*) versus escenas pragmáticamente marcadas o atípicas (ej. *la tinaja está en el árbol*), así como evaluar qué construcción se usa en declaraciones locativas negativas. También, examinamos la formación de cláusulas interrogativas (Bohnenmeyer y Brown, 2007, p. 1131) para evaluar cuál de estas es la construcción locativa básica.

4.3.1. Negación

En el corpus existen varios ejemplos de cláusulas locativas negativas con posposiciones. En kukama, para formar una construcción locativa negativa se agrega la partícula negativa *tima* antes de la frase sujeto que expresa la figura. Esto se ilustra en

(8). En el corpus de narrativas no aparecen construcciones negativas con sustantivos relacionales. De acuerdo con este criterio, en kukama la construcción locativa básica sería la yuxtaposición de la figura y el fondo, y en la que el fondo está marcado por una posposición.

(9)

- a. *tima* *irara* *pëka*
tima irara pe=ka
 NEG canoa puerto=LOC
 ‘La canoa no está en el puerto’
- b. *amanaripuka* *tima* *awa* *ipatsukuara*
 amana-ri-puka **tima** awa ipatsu=kuara
 lluvia-PROG-cuando NEG persona lago=INE
 ‘Cuando llueve, la gente no está en el lago/no hay gente en el lago’
- c. *ikiaka* *tima* *ta* *maninpiara*
 ikia=ka **tima** ta maninpiara
 aquí=LOC NEG 1 SG.M anzuelo
 ‘Aquí no está mi anzuelo’

4.3.2. Preguntas sobre localización

En el corpus, las preguntas de localización más comunes no involucran posposiciones ni sustantivos relacionales. Sintácticamente, la interrogación se forma con la yuxtaposición de la frase que se refiere al espacio y la frase que expresa la figura. Para la frase que interroga sobre el fondo, se utiliza el pronombre interrogativo *maka* el cual es sufijado con la partícula interrogativa *-tipa*, seguida por la frase que expresa la figura. Esquemáticamente se obtiene lo siguiente: [makatipa FN]. En (10) ilustramos este patrón.

(10)

maka-tipa *urkuru*
 Donde-INT canasta
 ‘Dónde está la canasta’

De acuerdo con los criterios de formación de cláusulas locativas con polaridad negativa y cláusulas interrogativas locativas, podemos concluir entonces que la construcción no verbal con posposiciones sería la CLB en kukama. Aun cuando no hemos realizado estudios cuantitativos en kukama, estas observaciones concuerdan con la frecuencia global con la que ocurren las posposiciones (721/845, 85%) y los sustantivos relacionales (124/845, 15%) en el corpus de narrativas. Este panorama es bastante diferente al secoya, como veremos a continuación.

5. Expresiones locativas en secoya

Los Airo Pái ('gente del bosque') viven en Perú y Ecuador. Según el último censo (INEI, 2017), 638 secoyas viven en el Perú en nueve comunidades ubicadas a lo largo de afluentes del río Putumayo (ver Figura 3). En 1941, durante el conflicto Perú-Ecuador, un grupo de secoyas emigró hacia territorio ecuatoriano. En 1973, los misioneros del Instituto Lingüístico de Verano alentaron a aproximadamente cincuenta secoyas, la mayoría de ellos familiares de quienes viajaron durante la guerra, a migrar al río Aguarico en Ecuador (Chirif Tirado, 2007, pp. 21-22).

Figura 3

Comunidades secoya en el Perú (Vallejos, 2021, p. 426)



El secoya pertenece a la familia Tukano, que consta de alrededor de 29 lenguas, organizadas en las ramas occidental central y oriental (Chacon y Michael, 2018) que actualmente se hablan en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú. El secoya es una de las cuatro lenguas vivas de la rama occidental que se habla principalmente en la frontera entre Ecuador, Perú y Colombia. Existen algunas diferencias entre el secoya hablado en el Perú y la variedad hablada en el Ecuador (Vallejos, 2013). El secoya ecuatoriano ha recibido influencias de otra lengua tukano, el siona (Bruil, 2014, p. 12; Schwarz, 2014, p. 3). Este estudio reporta datos de la variedad hablada en el Perú.

En cuanto a su perfil tipológico, el secoya es sensible a las propiedades de los objetos en varios dominios, por ejemplo, la clasificación nominal, la marcación de plural y la gramática de la localización. Es un idioma con un orden constituyente relativamente flexible. Es básicamente sufijante, y exhibe aglutinación y fusión moderadas. En los verbos, el secoya indica obligatoriamente sujeto, número, género, tiempo y aspecto. Estos paradigmas están organizados según tipos de evidencia directa e indirecta, los cuales parecen estar en correlación con la modalidad epistémica asertiva y no-asertiva. El idioma también exhibe estrategias de cambio de referencia (*switch reference*), y de remate y arranque (*tail-head linkage*). El marcado de casos no es obligatorio, sino que está motivado por consideraciones pragmáticas. Algunas marcas de caso son polisémicas. Por ejemplo, la posposición *-re* puede codificar la frase acusativo, dativo o locativo genérico. La interpretación de las marcas de caso depende del contexto.

El secoya tiene cuatro conjuntos de marcadores de sujeto: evidencia directa, evidencia indirecta, verbos dependientes y los paradigmas de cópula (Vallejos, 2021, p. 434). El primer y el último paradigma, que se presentan en las Tablas 2 y 3 respectivamente, son los más relevantes para este artículo. Debemos tener en cuenta que existen dos paradigmas para el aspecto perfectivo, el paradigma de verbos monomoraicos y el de bimoraicos.

Tabla 4

Índices personales de evidencia directa

	IMPERFECTIVO	PERFECTIVO (verbos bimoraicos verbs)	PERFECTIVO (verbos monomoraicos)
3 SG:M	<i>-hi</i>	<i>-pi</i>	<i>-hiʔi</i>
3 SG:F	<i>-ko</i>	<i>-o</i>	<i>-koʔi</i>
NON 3SG	<i>-dzi</i>	<i>-wi</i>	<i>-iʔi</i>

Tabla 5

Índices personales en construcciones con copula

	IMPERFECTIVO
3SG:M	<i>-pi</i>
3SG:F	<i>-</i>
NON3SG	<i>-i</i>

El presente estudio se basa en varios períodos de trabajo de campo realizados en comunidades secoyas localizadas en el Perú entre 2006 y 2024. El corpus contiene narrativas personales, historias tradicionales, textos escritos producidos por docentes y datos estructurados utilizando cuatro tipos de estímulos. En la Sección 5.1, se brindan más detalles sobre el conjunto de datos recopilados específicamente para este estudio.

5.1. Recolección de datos

Para este estudio, en 2018, entrevistamos a seis hablantes de secoya: 4 mujeres y 2 hombres, de un total de tres comunidades. Todos los participantes hablan secoya como primera lengua y tienen diferentes dominios del español. La información demográfica de los hablantes se muestra en la Tabla 4.

Tabla 6
Participantes secoya

HABLANTE	GÉNERO	EDAD	COMUNIDAD
1	F	19	Bellavista
2	F	22	Bellavista
3	F	29	Bellavista
4	F	33	Bellavista
5	M	34	Guajoya
6	M	40	Lagarto Cocha

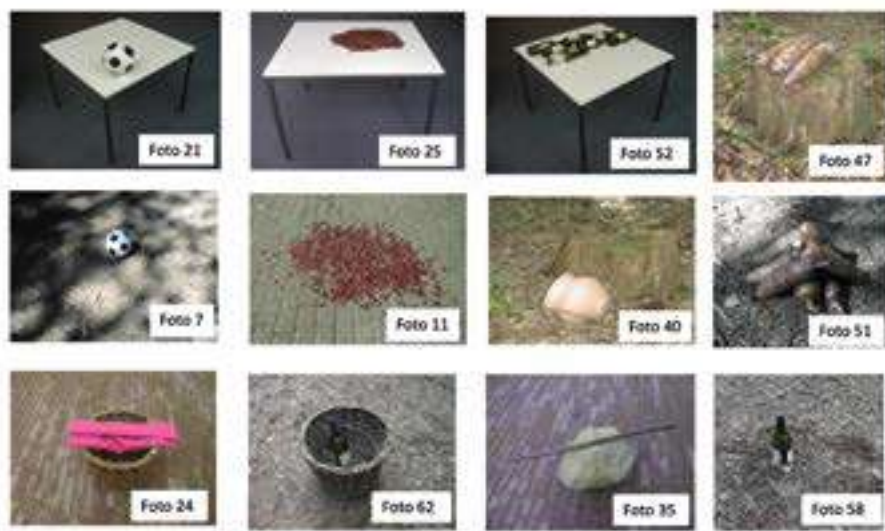
Para recolectar los datos, se utilizó la *Serie de Imágenes para Verbos Posicionales* (PSPV) diseñada por Ameka *et al.* (1999), en el que se controla la figura, el fondo y la relación entre ambos (ver ejemplos en Figura 1).⁷ El conjunto original de 68 fotografías muestra nueve objetos (botella, pelota, cuerda, palo, tela, yuca, olla y frijoles) en varias posiciones relativas a un fondo (piso, mesa, árbol, canasta, roca, tronco y suelo), y además diferentes tipos de relaciones de posición (dentro, sobre,

7 Es importante señalar que se emplearon diferentes estímulos visuales con los kukamas y los secoyas por dos razones fundamentales. La recolección de datos se hizo en diferentes momentos y con diferentes propósitos: con los kukamas, el 2003 en el marco de la elaboración de una gramática referencial y con los secoya, el 2018 en el marco de un estudio experimental. La segunda razón es más bien sociolingüística: los hablantes de kukama son ancianos, menos simpatizantes de responder a estímulos muy controlados, los secoya pertenecen a diferentes generaciones y los jóvenes están generalmente prestos a emplear diferentes metodologías.

parado, colgado, inclinado, acostado, colgando sobre, alrededor, a través, fijo en), en dos espacios diferentes (interior y exterior). En nuestro afán por acrecentar la validez ecológica del estudio (Moore *et al.*, 2015), agregamos 20 fotografías tomadas en comunidades secoya con elementos en su ámbito natural, con figuras adicionales (ej., pescado, carne, casabe, tarrafa) y nuevos fondos (ej., fuego, agua, cerca, canoa).⁸

Figura 4

Ejemplos de imágenes de la serie PSPV (Ameka et al., 1999)



Al comienzo de cada sesión, hubo un breve período de capacitación utilizando imágenes comparables para guiar a los hablantes a describir la ubicación de la figura. Dado que la respuesta deseada incluye indicar abiertamente el fondo, evitamos preguntar “¿Dónde está la pelota?”, por ejemplo, lo que en secoya naturalmente invitaría a una respuesta tipo “sobre la mesa”. Para lograr que los hablantes mencionaran tanto la figura como el fondo, señalamos cada figura en los estímulos con un lápiz. El diseño de la serie PSPV no permite la libertad de interpretación en términos de elección entre figura y fondo; como tal, no hubo un solo caso de inversión figura-fondo por

8 Las fotos para verbos posicionales (PSPV) diseñada por Ameka *et al.* (1999) están disponibles en <https://doi.org/10.17617/2.2573831>. Las 20 fotos adicionales que se incorporaron a la serie, así como los datos secoya están archivados como “Secoya Field Materials” en el Survey of California and Other Indian Languages en <https://doi.org/10.7297/X2QR4VPG>.

parte de los participantes. Las 88 imágenes se imprimieron y compilaron como un libro. A los participantes se les mostró cada imagen y ellos respondieron a su propio ritmo. Cuando el hablante hacía una pausa, el investigador pasaba la página. Si estaban confundidos acerca de una imagen, el investigador ayudó a identificar el objeto (por ejemplo, frijoles; ver la Sección 5.3). El orden de las imágenes fue el mismo para todos los participantes. Las sesiones de grabación duraron 13 minutos en promedio; cada grabación se guardó como un archivo WAV el cual luego se transcribió, tradujo y analizó morfológicamente.

Tal como se hizo para el caso kukama, la definición operativa de una expresión locativa es aquella que contiene una frase que expresa la figura y una frase que expresa el fondo. Recogimos un total de 528 cláusulas; 57 de ellas no contenían frase locativa, por lo que fueron excluidas. Como resultado, para el análisis final solo se consideraron 82 de las 88 fotos. Siguiendo el protocolo dado para los estímulos, todas las respuestas se codificaron para figura, fondo, tipo de relación y espacio. Además, codificamos las respuestas según el tipo de construcción (cópula, verbo de postura, verbo topológico o verbo existencial).

5.2. Tipos de construcciones

El primer hallazgo es que el secoya tiene un sistema verbal muy rico para referirse a la ubicación de objetos. Los verbos topológicos, los verbos de postura y el verbo existencial aparecen como verbos finitos, junto con un sintagma sujeto que codifica la figura. En todos los tipos de construcciones, una frase posposicional locativa genérica, que incluye opcionalmente sustantivos relacionales, codifica el fondo. Se recogieron un total de 25 verbos (12 de los cuales indican disposición), y una cópula, pero su distribución general es bastante asimétrica, como se ve en la Tabla 7. Estas cifras incluyen los verbos que aparecen como verbo principal de la cláusula y aquellos que aparecen como dependientes de la cópula o de otros verbos locativos. La expresión locativa con cópula incluye verbos topológicos, verbos de postura y verbos disposicionales los cuales deben ser nominalizados. Un punto notable en la Tabla 7 es que, mientras los verbos topológicos y de postura aparecen básicamente como verbos principales de la cláusula, los verbos disposicionales ocurren en su gran mayoría como dependientes de otro verbo (51/64, 80%). Para una tipificación semántica más detallada de los diferentes tipos de verbos, se recomienda ver Vallejos y Brown (2021).

Tabla 7*Verbos recolectados con las fotos*

	VERBO	GLOSA	PRINCIPAL	DEPENDIENTE	
Topológicos	<i>tuiye</i>	‘estar sobre’	205	3	44%
	<i>ayaye</i>	‘estar dentro’	37	4	
De postura	<i>ñiñe</i>	‘estar echado’	75	2	34%
	<i>nikaye</i>	‘estar parado’	49	1	
	<i>de’eye</i>	‘estar colgado’	34	2	
	<i>ñuiñe</i>	‘estar sentado’	5	5	
Disposicionales	cruzado, apoyado, atado, ensartado, etc.		13	51	3%
Existencial	<i>pa’i</i>	‘existir’	16	0	3%
Cópula	<i>-a</i>		36	0	8%
Total			470	68	100%

Es importante aclarar que, en todas las construcciones, es posible una mayor elaboración de la escena locativa mediante la adición de verbos nominalizados o serializados. Por otro lado, la animacidad juega un papel en las construcciones locativas: las entidades inanimadas siempre se codifican como singulares independientemente del número de figuras (por ejemplo, dos pelotas están codificadas por el marcador femenino singular *-ko*), lo que lleva a una lectura colectiva; por el contrario, los sujetos animados activan la distinción singular/plural (por ejemplo, dos buitres están codificados por el marcador de sujeto plural *-yi*). Los patrones de uso de estos verbos en diferentes figuras, fondos, tipos de relación se analizan a continuación.

5.2.1 Verbos topológicos

Hay dos verbos topológicos en secoya, los cuales presuponen un aspecto geométrico esquemático del fondo. El verbo *tuidze* ‘estar en (encima)’ indica proximidad en un eje vertical e implica contacto entre un objeto móvil y una superficie de soporte (es decir, la parte superior de un objeto que funciona como fondo). Esta superficie suele estar elevada, pero esto también puede ser un artificio de los estímulos. La elevación no es un parámetro semántico requerido, ya que el mismo verbo se puede usar para superficies planas o no elevadas siempre que el fondo no sea el suelo/piso en sí (por ejemplo, la Foto 77, que muestra una tortilla en un colador plano y delgado al nivel del piso). El verbo *adzadze* ‘estar en’, por otro lado, denota proximidad vía contención, la inclusión parcial o total de una figura dentro de un fondo contenedor. La función de ambos verbos se ilustra en (11a-c)

(11)

- a. *kʔatapěāne* ěkapěpi *tuiko*
 kʔata-pi-ā-ne ika-pi-pi **tui-ko**
 piedra-CLF:SPH-PL:INA-LOC plástico-CLF:SPH-NOM estar. en-3SG:F:IPFV:ED
 ‘La pelota está en las piedras.’ [Foto 50]
- b. *āʔsopi* *doʔdowěde* *ayako*
 āʔtso-pi doʔro-wi-re **adʒa-ko**
 yuca-NOM canasta-CLF:CONT-LOC estar.en-3SG:F:IPFV:ED
 ‘La yuca está en la canasta.’ [Foto 53]
- c. *kʔāmepi* *doʔdowěde* *tuiko*
 kʔā-me-pi doʔro-wi-re **tui-ko**
 sogá-CLF:FIL-NOM canasta-CLF:CONT-LOC estar.en-3SG:F:IPFV:ED
 ‘La sogá está en la canasta.’ [Foto 19]

Como se muestra en (11a), la noción de superficie de apoyo proviene del verbo *tuiko*, mientras que en (11b) la noción de contención proviene de *ayako*. Tenga en cuenta que *tuiko* y *ayako* a menudo aparecen con los sustantivos relacionales marcados con LOC *ĩmihe* ‘arriba’ y *tsānawě* ‘adentro’, respectivamente, aunque este no es el patrón más frecuente. Además, *ayako* tiende a aparecer con sustantivos que están léxicamente especificados para tomar el clasificador *-wě*. Sin embargo, los sustantivos marcados con *-wi* también pueden operar como fondos con otros verbos, incluido ‘estar sobre’ y todo el conjunto de verbos de postura, en los que la noción de contención no es relevante. Por ejemplo, el fondo en (11c) está marcado con el mismo clasificador *-wě*, pero el verbo *tuiko* esquematiza el fondo como una superficie de soporte en lugar de un contenedor. La presuposición de la geometría del objeto que sirve de fondo equivale a concebir el fondo como un aspecto especialmente saliente o relevante de la escena locativa. Si bien tanto *tuiye* como *ayaye* implican una relación de proximidad entre la figura y el fondo, la única oposición semántica entre los dos verbos es el valor binario de fondo-como-superficie-de-soporte versus fondo-como-contenedor.

5.2.2 Verbos de postura

Se recogieron cuatro verbos de postura: estar sentado, estar parado, estar echado y estar colgado. Las respuestas de los hablantes muestran que ciertas figuras (por ejemplo, botellas) pueden localizarse tanto con el verbo *estar parado* como *estar acostado*,

dependiendo de su posición u orientación en el estímulo visual (12). Contrariamente a una lengua que favorece la postura de los objetos, la respuesta preferida a un escenario de postura mixta es especificar la configuración exacta de las figuras (por ejemplo, la Foto 46, que muestra botellas paradas y acostadas sobre una mesa), como en (12). Sin embargo, también se suele responder con “estar encima”, localizando las botellas sin prestar atención a sus orientaciones individuales. Por otra parte, dos hablantes resaltaron la postura de las figuras, como en (12), cuatro hablantes emplearon “estar sobre” para describir esta imagen.

(12)

mesade toasō kēnawēāpi nīkakona, kajese pa’iwēāpi ūiko
metsa-re toatsō kīna-wi-ā-pi nika-ko-na,
 mesa-LOC tres duro-CLF:CONT-PL:INA-NOM estar.parado-SG:F:IPFV-DS
kahetse-pa’i-wi-ā-pi ūi-ko
 cuatro-COLL-CLF:CONT-PL:INA-NOM estar.acostado-3SG:F:IPFV:ED
 ‘Tres botellas están (de pie), cuatro (acostadas) en la mesa’ [Foto 46]

De manera similar, el uso del verbo “estar colgado” implica que al menos una pequeña porción de la figura, la zona activa, está sostenida desde abajo, mientras que el resto se extiende a lo largo de un eje vertical debido a la fuerza de gravedad. Las figuras generalmente se describen como colgadas si están en esta disposición particular, pero estas mismas figuras (por ejemplo, tela, cuerda) se pueden describir como acostadas si la zona activa es toda la longitud del objeto extendido en contacto con el suelo. En (13a) se describe un trozo de tela colgado de una mesa, mientras que en (13b) el mismo trozo de tela, que está parcialmente extendido, se presenta sobre el tronco de un árbol.

(13)

- a. *mesa ěmējene yari kākōkāpi dē’eko*
mesa ěmihe-ne đzari kākōko-kā-pi de’ē-ko
 mesa sobre-LOC pequeño tela-CLF:CLOTH-NOM **estar.colgado-**
 3SG:F:IPFV:DE
 ‘Un pequeño trozo de tela está (colgado) sobre la mesa’. [Foto 49]
- b. *sōkētupēde kākōkāpi ūiko*
tsōki-tupī-re kākō-kā-pi ūi-ko
 árbol-tronco-LOC cloth-CLF:CLOTH-NOM **estar.echado-**3SG:F:IPFV:DE
 ‘Un trozo de tela está (acostado) sobre el tronco del árbol.’ [Foto 68]

El verbo ñuiñe “estar sentado” ocurre mayormente con figuras de disposición o forma no alargadas (compactas) cuya zona activa es la porción más baja de su superficie (14a), pero también se usa ocasionalmente para figuras alargadas en escenas locativas donde el fondo es el suelo mismo (14b).

(14)

- a. *āsowāpi* *do'dowēde* *ñuiko*
āʔtso-wa-ā-pi *doʔro-wi-re* *ñui-ko*
 yuca-CLF:CONT-PL:INA-NOM canasta-CLF:CONT-LOC estar.sentado-3SG:F:IPFV:DE
 ‘Las yucas están (sentadas) en la canasta’ [Foto 5]
- b. *te'kēnawēpi* *yejade* *ñuiko*
teʔ-kñna-wĩ-pi *ɟɛha-re* *ñui-ko*
 uno-duro-CLF:CONT-NOM suelo-LOC estar.sentado-3SG:F:IPFV:DE
 ‘Una botella está (sentada) en el suelo.’ [Foto 58]

En conjunto, la función común de los verbos de postura en secoya es predicar la ubicación de la figura resaltando su posición u orientación.

5.2.3 Cópula

Hay una construcción con cópula que se utiliza para expresar la ubicación de objetos. La cópula *-a* se sufixa a un verbo nominalizado que denota disposición o postura. Verbos adicionales pueden aparecer como formas serializadas, nominalizadas o infinitivas para especificar aún más la disposición de la figura (15a-b).

(15)

- a. *sōkētadapi* *yejade* *sāti* *nēkase'ea*
tsōki-tara-pi *ɟɛha-re* *tsā-ti* *nika-tseʔe-a-*
 árbol-palo-NOM suelo-LOC metido-FOC estar.parado-FOC.RES-COP-3SGF:DE
 ‘El palo está como (parado) clavado en el suelo.’ [Foto 53]
- b. *kāmepi* *kataode* *wēsikoa*
kʔā-me-pi *kʔatao-re* *wē-tsi-ko-a-*
 sogá-CLF:FIL-NOM roca-LOC estar.atada-CPL-NZR-COP-2SG.F:DE
 ‘La sogá está atada a la roca.’ [Foto 15]

Esta construcción destaca la relación espacial entre la figura y el fondo. Específicamente, parece emplearse cuando la relación de la figura con el fondo es compleja o inusual (como un palo clavado en el fondo y “parado”, donde normalmente se esperaría que “yaciera” sobre el fondo [Foto 38]) o implica un apego (como una

cuerda retorcida y atada alrededor del medio de una roca [Foto 15]). A diferencia de los otros predicados que no invitan a este nivel de detalle semántico, la cópula ocurre con un total de 17 verbos disposicionales, más 2 verbos de postura y ambos verbos topológicos (ver Tabla 5). La aparición de los verbos topológicos y verbos de postura con la cópula es semánticamente distinta de su uso como verbos flexionados en que el primero también implica una lectura resultante. Este uso de construcción copular también se encuentra en otras lenguas tukano (por ejemplo, Tanimuka; Eraso, 2015, p. 79).

También se obtuvieron cuatro verbos disposicionales completamente flexionados (flotante, inclinado, insertado y adjunto), aunque los ejemplos de estos eran muy raros (13/470) y predecibles en función de la presencia de figuras y fondos particulares. Por ejemplo, *flotar* e *inclinarse* son completamente predecibles basándose en ciertos pares figura-fondo: en secoya, los palos junto a los árboles siempre se inclinan (11), mientras que las canoas en el agua siempre flotan (12a). Los predicados en (12), *wawaye* ‘flotar’, *tsē’iye* ‘adjunto’ y *juiye* ‘enganchado’, son respuestas a imágenes que se agregaron al conjunto original de estímulos.

(16)

<i>sōkēyēde</i>	<i>sōkētadapēpi</i>	<i>doi-ko</i>
<i>tsōki-ḏʒi-re</i>	<i>tsōki-tara-pi-pi</i>	<i>doi-ko</i>
árbol-CLF:ÁRBOL-LOC	árbol-palo-CLF.CIL-NOM	apoyarse -3 SG:F:IPFV:DE
‘El palo está (apoyado) en el árbol.’ [Foto 1]		

(17)

- a. *kaya* *yowēāpi* *siaya* *tētīpade* *wawako*
kadʒa *ḏʒo-wi-ā-pi* *tsia-ḏʒa* *tītīpa-re* *wawa-ko*
dos canoas-CLF:CONT-PL:INA-NOM río-CLF:RIVER orilla-LOC **flotar**-3 SG:F:IPFV:DE
‘Dos canoas están (flotando) en la orilla del río.’ [Foto 74]
- b. *āosēojakopi* *toapi* *sē’iko*
āo-tsi-o-hā-ko-pi *toa-pi* *tsi’i-ko*
casabe-junto-CAU-INC-NZR-NOM fuego-ADE **pegado**-3 SG:F:IPFV:DE
‘El tiesto de asar casabe está (apegado) al fuego.’ [Foto 80]
- c. *sōkētadapēde* *maopi* *juiko*
tsōki-tara-pi-re *mao-pi* *hui-ko*
árbol-palo-CLF.CIL-LOC corona-NOM **ensartado**-3 SG:F:IPFV:DE
‘La corona está (ensartada) en el poste.’ [Foto 69]

Hay otros verbos disposicionales que se usan con frecuencia en el corpus, pero que no aparecieron en las respuestas de los hablantes porque típicamente se usan para referirse a humanos, como *weiye* “estar acostado en una hamaca”, *ni’iñe* “inclinarse” y *ñekeye* “alinearse”. Además, en el corpus, el verbo *wajiye* ‘estar descansando’ se usa frecuentemente con seres animados e implica que los referentes están acostados (p. ej., ‘la vaca está descansando cerca del río’, ‘la mujer está descansando en la cama’). Este verbo se extiende para localizar entidades inanimadas que están cuidadosamente dispuestas (por ejemplo, “la ropa está sobre la mesa” implica que las piezas están dobladas y organizadas). En las respuestas a las fotos, este verbo se usa para la Foto 12, para indicar que una vasija de cerámica está bien colocada en el tronco de un árbol.

5.2.4. Verbo existencial

La lengua secoya posee el verbo existencial *pa’iye* que también es usado para predicar la localización de figuras. El secoya distingue entre construcciones locativas predicacionales y construcciones locativas presentacionales, también conocidas como locativas inversas (Creissels, 2019). El verbo *pa’iye* ‘ser/existir’ funciona como una expresión locativa, pero con la perspectivización inversa que va desde el FONDO hacia la FIGURA (ej. *En la mesa está la botella*), a diferencia de las construcciones discutidas anteriormente con la perspectivización por defecto que va desde la FIGURA hacia el FONDO (ej. *La botella está en la mesa*). Cabe recalcar que este verbo también se usa en construcciones no locativas, con los significados de “existir” y “vivir”. Cuando se usa *pa’iye* en respuesta a una pregunta sobre “¿Dónde está X?”, la existencia de la figura no está en duda, solo su ubicación (ver 18a-b).

(18)

- | | | | |
|----|--|-----------------|-----------------------|
| a. | <i>kāmepi</i> | <i>ka’taode</i> | <i>pa’iko</i> |
| | kʔá-me-pi | kʔatao-re | paʔi-ko |
| | soga-CLF:FIL-NOM | roca-LOC | existir-3SG:F:IPFV:DE |
| | ‘En la roca está la sogá. / Hay una sogá en la roca.’ | | |
| b. | <i>yoko</i> | <i>da’kapi</i> | <i>jĩsoede</i> |
| | ɖoko | daʔka-pi | hĩtsoe-re |
| | yoco | juice-NOM | pot-LOC |
| | exist-3SG:F:IPFV:DE | | |
| | ‘En el tazón está el yoco (bebida). / Hay yoco en el tazón.’ | | |

A diferencia de las otras tres construcciones, la cláusula con el verbo existencial no se enfoca en ningún aspecto de la figura, el fondo o la relación. Más bien, esta construcción se utiliza para invertir la perspectivización cuando, por ejemplo, una figura está en una posición o un lugar inesperado o atípico, pero también puede servir para

otros propósitos relacionados con la estructura de la información. La Figura 5 ofrece un resumen de las construcciones locativas introducidas en esta sección.

Figura 5
Resumen de las construcciones locativas en secoya

'Figura está en'	→	FN (NOM) Figura	FN (LOC) Fondo	V Topología	
'Figura está en una postura en'	→	FN (NOM) Figura	FN (LOC) Fondo	V Postura	
'Figura está en una posición en'	→	FN (NOM) Figura	FN (LOC) Fondo	V { Posición Postura Topología }	-COP
'En el fondo está una figura'	→	FN (NOM) Figura	FN (LOC) Fondo	V Existir	

5.3. Esquematicidad de las construcciones y el asunto de “la construcción locativa básica”

Tal como se hizo para el caso del kukama en §4.3, en esta sección implementamos las recomendaciones de examinar las descripciones de escenas prototípicas (canónicas) versus escenas inesperadas, la formación de cláusulas locativas negativas, la frecuencia de uso de las diferentes construcciones, y la formación de cláusulas interrogativas en secoya. Las cuatro construcciones descritas anteriormente son relativamente similares en términos de su estructura morfosintáctica. Dado que cada una de las cuatro clases semánticas de predicados locativos (topológico, postural, disposicional y existencial) corresponde a interpretaciones únicas de escenas locativas, en los siguientes párrafos evaluamos la esquematicidad de cada una de ellas.

5.3.1 Casos prototípicos versus casos excepcionales

Varias imágenes en los estímulos representaban por diseño escenas locativas atípicas y cognitivamente complejas. Por ejemplo, hay configuraciones en las que la figura está atada al fondo (Fotos 15 y 36), o es más grande y está extendida sobre el fondo (Foto 16). En tales casos, los hablantes tienen varias opciones. Por ejemplo, para una

cuerda atada alrededor de una roca (Foto 15), cuatro participantes usaron la construcción con cópula y dos usaron “acostado”. Para una cuerda atada alrededor de un tronco de árbol (Foto 36), tres participantes usaron la construcción con cópula, uno usó ‘estar sobre’, uno usó el verbo existencial y el otro no produjo una cláusula locativa. Para la tela que colgaba sobre una canasta (Foto 16), tres participantes usaron ‘estar sobre’, uno ‘estar dentro’, uno usó el verbo existencial y otro la construcción con cópula. En resumen, los participantes eligieron varios tipos de construcción para escenas atípicas.

Sin embargo, muchas escenas también eran atípicas desde una perspectiva cultural. A la mayoría de los participantes les pareció pragmáticamente extraño ver una vasija de cerámica en un árbol (Fotos 29 y 48), aunque es común colgar ollas y utensilios de aluminio en los árboles para que se sequen (Foto 71). Otra escena sorprendente incluía frijoles esparcidos por el suelo (Foto 11): tuvimos que ayudar a todos los participantes a identificar los frijoles en esta imagen. La dificultad puede deberse a que este tipo de frijol no existe en la región y a que nunca se tiran al suelo. Sin embargo, las respuestas a escenas culturalmente atípicas también fueron variadas. Para la tinaja en el árbol (Fotos 29 y 48), nueve respuestas incluyeron ‘estar sobre’ y tres utilizaron la construcción con cópula. Para describir los frijoles en el suelo (Foto 11), todos los participantes usaron ‘estar echado’, pero cuando los frijoles estaban sobre la mesa (Foto 25), todos usaron ‘estar sobre’. En resumen, los hablantes tienden a utilizar diferentes tipos de construcciones para escenas atípicas; sin embargo, ‘estar encima’ era una de las opciones en la mayoría de los casos.

5.3.2 Preguntas

Bohnmeyer y Brown (2007, p. 1131) consideran el uso de un tipo de predicado en la formación de construcciones interrogativas “dónde” como evidencia de su carácter básico con respecto a la función locativa. En esta sección, evaluamos la capacidad de los diferentes tipos de predicados para interrogar sobre la ubicación de un objeto como criterio adicional para determinar la CLB. En secoya, es posible utilizar el verbo existencial, los verbos topológicos y los verbos de postura en preguntas para obtener información sobre diferentes aspectos de la escena locativa (19a-c).

(19)

a. <i>ǀJedode</i>	<i>paʼikoni</i>	<i>kēnawē?</i>
hero-re	paʔi-ko-ni	kina-wi
dónde-LOC	existir-3SG:F:IPFV-INT	duro-CLF.CONT
‘¿Dónde está la botella?’		

- b. *Jedode tuikoni kënawë?*
 hero-re tui-ko-ni kinawì
 dónde-LOC estar.sobre-3SG:F:IPFV-INT duro-CLF.CONT
 ‘¿Dónde está la botella (encima de qué)?’
- c. *Jedode nikakoni kënawë?*
 hero-re nika-ko-ni kinawì
 dónde-LOC estar.parado-3SG:F:IPFV-INT duro-CLF.CONT
 ‘¿Dónde está la botella (parada)?’

En el corpus, el verbo *pa'ye* aparece con frecuencia en preguntas locativas, particularmente cuando se solicita información sobre la ubicación de personas. Las preguntas (19b-c) se emplean en situaciones más específicas. La pregunta (19b) se usa, por ejemplo, cuando buscamos una botella que ha sido colocada en algún lugar; la implicación parece ser que alguien ha puesto la botella en algún lugar. Por el contrario, (19c) sería apropiado si sabemos que la botella que estamos buscando contiene algo (por ejemplo, un medicamento) y debería estar parada en algún lugar para preservar su contenido, una propiedad de las botellas que es perceptible para los hablantes. Esta implicación no está presente en (19b). El uso de tres construcciones locativas para formar preguntas apoya la noción de que los hablantes de secoya pueden enfocar diferentes componentes de la escena locativa, y que la postura de la figura no se presupone, sino que puede surgir por implicación.

5.3.3 Negación

Una estrategia adicional para identificar la construcción locativa básica es invertir la polaridad de una cláusula, ya que construcciones consideradas menos básicas no necesariamente predicarán sobre la ubicación cuando se invierte la polaridad. En secoya, se pueden emplear tres tipos de construcción para negar la ubicación de la figura. Los ejemplos obtenidos en (20) se dan en el orden en que fueron proporcionados.

(20)

- a. *kënawëpi mesade tuima'koë*
 kina-wi-pi mesa-re tui-ma?-ko?i
 duro-CLF:CONT-NOM mesa-LO estar.sobre-NEG-3SG:F:PFV:DE
 ‘La botella no está en la mesa’
- b. *kënawëpi mesade nëkama'koë*
 kina-wi-pi mesa-re nika-ma?-ko?i
 duro-CLF:CONT-NOM mesa-LOC estar.sobre-NEG-3SG:F:PFV:DE
 ‘La botella no está en la mesa’

c. <i>kēnawēpi</i>	<i>mesade</i>	<i>peoko</i>
kina-wi-pi	mesa-re	peo-ko
duro-CLF:CONT-NOM	mesa-LOC	NEG.exist-3SG:F:IPFV:DE
‘No hay una botella en la mesa.’		

La gramática empleada con los verbos topológicos y los verbos de postura es exactamente la misma. El ejemplo (20a) muestra el verbo topológico ‘estar sobre’ con el sufijo *-ma’* seguido de *-ko’ē*, que codifica la tercera persona femenina, aspecto perfectivo y evidencia directa. Es necesario recordar que, en cláusulas de polaridad positiva, el índice de persona preferido es el imperfectivo *-ko*, mientras que, en cláusulas negativas, el paradigma preferido es perfectivo *-ko’ē*. La misma estrategia gramatical se muestra en el ejemplo (20b), pero con el verbo de postura ‘estar parado’. Esta construcción no parece compatible con una botella echada sobre una mesa. En otras palabras, esta cláusula niega la ubicación, no la postura. El ejemplo (20c) ilustra el verbo *peoye*, la contraparte negativa del verbo existencial *pa’iye*, que analizamos como negación de la ubicación de la figura usando una perspectivización desde el fondo a la figura.

Cabe señalar que el verbo existencial *pa’iye* también puede negarse con el sufijo *-ma’*. Sin embargo, el resultado es una pregunta polar negativa con una interpretación declarativa positiva, como se muestra en el siguiente diálogo construido.⁹

(21)

a. <i>¿kēnawē</i>	<i>jerore</i>	<i>pa’iko?</i>
kina-wi	hero-re	paʔi-ko
duro-CLF:CONT	dónde-LOC	existir-3SG:F:IPFV:IE
‘¿Dónde está la botella?’		
b. <i>Wi’ede</i>	<i>pa’ima’ko</i>	
wiʔe-re	paʔi-maʔ-ko	
casa-LOC	existir-NEG-3SG:F:IPFV:IE	
‘Podría estar en la casa.’ (Lit. ¿No estará en la casa?)		

La única construcción que no se empleó para negar la ubicación de una entidad es la cópula *-a*. Cuando se niega la cópula, en (22), la construcción resultante expresa una especie de modalidad deóntica: una expectativa negativa con respecto a la relación figura-fondo.

9 Las preguntas polares negativas, también conocidas como preguntas asertivas, son una estrategia común en todas las lenguas para expresar una modalidad epistémica débil o codificar información “conjetural” (Bolinger, 1957; Shlovsky, 2011). Para obtener una descripción detallada de las preguntas asertivas en máhiki, otra lengua tukano occidental, consulte Skilton (2017).

(22)

<i>kēnawēpu</i>	<i>mesade</i>	<i>nēkama'koa</i>
kina-wi-pi	mesa-re	nika-maʔ-ko-a-Ø
duro-CLF:CONT-NOM	mesa-LOC	estar.parado-NEG-NZR.F-COP-3SG:F:DE
'La botella no puede/no se supone que debe estar en la mesa.'		

El hecho de que todas las construcciones, excepto la cópula, puedan usarse para negar la ubicación aumenta las dificultades de seleccionar una de ellas como la básica. Parece que, en lenguas como el secoya, los hablantes pueden optar por resaltar diferentes componentes de las escenas locativas tanto en construcciones de polaridad positiva como negativa, así como en preguntas de información. En ese sentido, todas las estrategias parecen buenas candidatas para el CLB. Para una discusión más detallada sobre la convencionalización de las diferentes construcciones, se recomienda ver Vallejos y Brown (2021).

6. Observaciones finales

Los resultados de este estudio muestran que la cuestión de identificar la Construcción Locativa Básica en idiomas específicos puede ser compleja. Las lenguas pueden mostrar diferentes preferencias para codificar información espacial en la cláusula. Mientras que el kukama depende básicamente de posposiciones y sustantivos relacionales, el secoya lo hace en el componente verbal. Para el kukama, es posible concluir que la yuxtaposición de la figura y el fondo es la construcción básica, los datos del secoya no sugieren una preferencia hacia un recurso gramatical o un componente semántico en particular. Una mirada a las cláusulas negativas e interrogativas sugiere que las construcciones con verbos topológicos, verbos de postura y el verbo existencial son recursos disponibles que los hablantes eligen dependiendo de qué componente desean destacar. En suma, las diferentes construcciones locativas seleccionadas por los hablantes representan formas alternativas de construir y presentar el mismo contenido (por ejemplo, una foto usada como estímulo visual), pero poniendo de relieve diferentes detalles.

Para el caso secoya, basándose únicamente en la frecuencia de uso (Tabla 7), la construcción topológica sería la mejor candidata para la construcción locativa básica con el 51% de las 470 respuestas (el 44% de las cuales fueron *tuiye* 'estar sobre'). Sin embargo, la construcción con verbos de postura también es muy frecuente, con el 34% de las respuestas, y la elección entre estas dos estrategias no parece ser predecible en función de atributos particulares de una escena locativa. Ambas se utilizan para

describir escenas locativas prototípicas, y también para una variedad de relaciones entre figura y fondo, ambas aparecen en preguntas locativas, ambas pueden usarse en declaraciones locativas negativas. Lo más destacable es que ambas estrategias fueron empleadas por diferentes hablantes en respuesta a la misma foto. Estos hechos hacen que sea difícil elegir una construcción como CLB en secoya sin perder una gran cantidad de información sobre las tendencias de los hablantes en relación con las conceptualizaciones del espacio. Lo que queremos destacar, sin embargo, no se trata simplemente de que los hablantes tengan varias opciones disponibles, sino que parecen preferir diferentes interpretaciones según qué aspecto de las escenas locativas desean resaltar. En este sentido, la dificultad de elegir una CLB para secoya refleja un alto grado de alternatividad conceptual. Si bien la noción de CLB es una herramienta útil para estudios comparativos, los hallazgos presentados aquí sugieren que esta no captura necesariamente los múltiples parámetros que pueden estar detrás de las preferencias de los hablantes.

Respecto a la tipología de predicación locativa propuesta por Ameka y Levinson (2007), es posible clasificar al kukama en el Tipo 0 debido a que no posee un verbo dedicado a la ubicación de objetos en el espacio. Como vimos en §4.2, el kukama depende fundamentalmente de posposiciones y verbos relacionales, y en menor grado, de un verbo existencial. Sin embargo, el secoya presenta ciertos desafíos a la tipología. Primero, el idioma tiene elementos que coinciden con cada uno de los Tipos I, II y III, todos los cuales se usan para describir escenas prototípicas, como vimos en §5.3. Sería de Tipo I porque hay un verbo semánticamente generalizado (*tuiye*). Sería de Tipo II porque hay un conjunto pequeño y cerrado de verbos de postura; y sería de Tipo III porque hay un conjunto más amplio de verbos que denotan disposición. En segundo lugar, si bien la tipología tiene cierta flexibilidad para un subtipo de II que contenga verbos deícticos (Ameka y Levinson, 2007, p. 864), no hay un espacio para verbos topológicos, un componente crucial del sistema secoya, como se demostró en §5.2.1.

Para propósitos comparativos, el secoya parecería coincidir más estrechamente con el Tipo II. Varias predicciones de Ameka y Levinson con respecto a los sistemas de conjuntos pequeños son válidas para secoya: el conjunto de verbos de postura incluye exactamente aquellos verbos que ocurren con mayor probabilidad en las lenguas del mundo (estar parado, estar sentado, estar echado, estar colgado). Además, estos verbos de postura suelen aparecer en la construcción de la cópula con una lectura resultante y la elección de los hablantes entre las cuatro posturas se rige en parte por las propiedades de las figuras. Sin embargo, contrariamente a las predicciones de la tipología, los verbos de postura en secoya no se usan “presuposicionalmente” y no cumplen una función de clasificación. Es decir, los verbos de postura en secoya

no “clasifican” los objetos en función de sus propiedades a nivel individual y, según sus posiciones canónicas (por ejemplo, para las botellas no se usa siempre “estar parado”), sino que especifican sus configuraciones a nivel de escena, en el sentido de Bohnemeyer (2017). Estos dos parámetros están inversamente relacionados entre sí: cuanto más fuerte es la función asertiva de un conjunto de verbos de postura al describir propiedades a nivel escena, más débil es la función de clasificación de los verbos según las propiedades a nivel individual.

Esperamos que este estudio inspire futuras investigaciones que presten atención a las conceptualizaciones del espacio en otras lenguas amazónicas. No hay razón para imaginar que el secoya sea la única lengua con múltiples construcciones locativas “preferidas”. En efecto, la breve introducción a las expresiones locativas en la Amazonía en §3 sugiere que otros idiomas de la región pueden operar con patrones similares.

Referencias

- Ameka Felix, K. (2007). The coding of topological Relations in verbs: the case of Likpe (Sekpele). *Linguistics*, 45(5/6), 1065-1104.
- Ameka Felix, K., De Witte, C. y Wilkins, D. (1999). Foto series for positional verbs: Eliciting the verbal component in locative descriptions. En D. Wilkins (ed.), *Manual for the 1999 field season* (pp. 48-54). Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Ameka Felix, K. y Levinson, S. (2007). Introduction: The typology and semantics of locative predicates: posturals, positionals, and other beasts. *Linguistics*, 45(5/6), 847-871.
- Amías, R., Yuyarima, V., Morí, M. y Mashingash, J. (2003). *Cuentos en Tarjetas*. FORMABIAP.
- Bohnemeyer, J. (2017). Organization of space. En J. Aissen, N. C. England y R. Zavala (eds.), *The Mayan languages* (pp. 327-347). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Bohnemeyer, J. y Brown, P. (2007). Standing divided: dispositions and locative predications in two Mayan languages. *Linguistics*, 45(6), 1105-1151.
- Bruil, M. (2014). *Clause-typing and evidentiality in Ecuadorian Siona*. [Tesis de doctorado, Leiden University].
- Chacon, T. C. y Michael, L. (2018). The Evolution of Subject-Verb Agreement in Eastern Tukanoan. *Journal of Historical Linguistics*, 8(1). 59-94. <https://doi.org/10.1075/jhl.16024.cha>

- Chirif Tirado, A. (2007). *Sistematización del proceso de ejecución de los proyectos de Reunificación, Revalorización Cultural y Continuidad del Pueblo Secoya*. Ro-ble Rojo.
- Creissels, D. (2019). Inverse-locational predication in typological perspective. *Italian journal of linguistics*, 31(2), 37-106.
- Diessel, H. (2006). Demonstratives, joint attention, and the emergence of gram-mar. *Cognitive linguistics*, 17(4), 463-489.
- Eraso, N. (2015). *Gramática tanimuka, una lengua de la Amazonía colombiana*. [Tesis de doctorado, Université Lumière Lyon].
- Grinevald, C. (2006). The expression of static location in a typological perspective. En M. Hickmann y Stéphane Robert (eds.), *Space in Languages: Linguistic systems and cognitive categories* (pp. 29–58). John Benjamins.
- Guirardello-Damian, R. (2007). Locative constructions and positionals in Trumai. *Linguistics*, 45(5/6), 917-954.
- Guillaume, A. y Valenzuela, P. (eds.) (2017). Estudios sincrónicos y diacrónicos so-bre lenguas Pano y Takana. *Amérindia*, 39(1/2).
- Heine, B. y Kuteva, T. (2002). On the evolution of grammatical forms. *The transition to language*, 2.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford University Press.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*. Stanford university press.
- Levinson, S. C. y Wilkins, D. (2006). The background to the study of the language of space. En S. Levinson y D. Wilkins (eds.), *Grammars of space: Explorations in cognitive diversity*, 1-23. Cambridge University Press.
- Moore, R., Donelson, K., Eggleston, A. y Bohnemeyer, J. (2015). Semantic typo-logy: New approaches to crosslinguistic variation in language and cogni-tion. *Linguistics Vanguard*, 1(1), 189-200.
- Neveu, G. (2013). *Spatial Relations in Máihiki*. [Tesis de doctorado, University of California].
- Newman, J. (2002). A cross-linguistic overview of the posture verbs ‘sit,’ ‘stand’ and ‘lie’. En J. Newman (ed.), *The linguistics of sitting, standing and lying* (pp. 1-24). John Benjamins.
- Ospina Bozzi, A. M. (ed.) (2013). *Expresión de nociones espaciales en lenguas amazóni-cas*. Instituto Caro y Cuervo y Universidad Nacional de Colombia.

- Overall, S., Vallejos, R. y Gildea, S. (eds.) (2018). *Nonverbal Predication in Amazonian Languages*. John Benjamins.
- Queixalós, F. (1998). *Nom, verbe et prédicat en sikuani (Colombie)*. Peeters Publishers.
- Schwarz, A. (2018). Between verb and noun: Exploration into the domain of non-verbal predication in Ecuadorian secoya. En S. Overall, R. Vallejos y S. Gildea (eds.), *Nonverbal predication in Amazonian languages* (Typological Studies in Language 122) (pp. 193–216). John Benjamins.
- Skilton, A. (2017). Assertive questions in Máihiki. *Journal of Pragmatics*, 109, 121–136. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.12.011>
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. *Language typology and syntactic description*, 3(99), 36–149.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics, volume II: Typology and process in concept structuring*. MIT Press.
- Vallejos, R. (2013). El secoya del Putumayo: aportes fonológicos para la reconstrucción del Proto-Tucano Occidental. *Línguas Indígenas Americanas*, 13, 67–100.
- Vallejos, R. (2016). *A grammar of Kukama-Kukamiria: a language from the Amazon*. Brill.
- Vallejos, R. (2021). Nominal classification without grammatical agreement: Evidence from secoya. *International Journal of American Linguistics*, 87(3), 423–455. <https://doi.org/10.1086/714248>
- Vallejos, R. y Amías Murayari, R. (2015). *Diccionario kukama-kukamiria / castellano*. FORMABIAP.
- Vallejos, R. y Brown, H. (2021). Locative construals: Topology, posture, disposition, and perspective in Secoya and beyond. *Cognitive Linguistics*, 32(2), 251–286. <https://doi.org/10.1515/cog-2020-0099>.
- Vuillermet, M. (2017). Verb compounding in Ese'eja (Takanan). En A. Guillaume y P. Valenzuela (eds.), *Estudios sincrónicos y diacrónicos sobre lenguas Pano y Takana* (pp. 175–210).

Algunos aspectos morfosintácticos y semánticos de los clasificadores nominales tipo sortales en el yanesha

Some morphosyntactic and semantic aspects of nominal sortal-type classifiers in Yanesha

Karina Salazar-Tantalean

Universidad de Extremadura, Badajoz y Cáceres, España

ksalazar@alumnos.unex.es

Resumen

En el presente artículo, se tiene como propósito presentar una descripción semántica y morfosintáctica de los clasificadores nominales tipo sortales en el yanesha (uno de los mecanismos que esta lengua emplea para la clasificación nominal). Esta investigación es de tipo descriptiva-exploratoria, de naturaleza cualitativa. La población seleccionada fue un grupo de hablantes yanesha de las comunidades de Alto Puruz y Alto Yurinaki. Se tomó como muestra a un total de cinco hablantes bilingües (yanesha-castellano) que tenían como primera lengua el yanesha. Se utilizaron diversas estrategias a manera de estímulo durante las sesiones de elicitación, como fotografías y dibujos de animales y vegetales. Se evidenció que, en la mayoría de los casos, estos clasificadores aparecen como sufijos terminales y los significados a los que hacen referencia vienen organizados y relacionados con base en una imagen esquemática. Estos significados se forman a partir de procesos semánticos metafóricos y metonímicos.

Palabras clave: clasificadores; categorización; semántica; morfosintaxis; yanesha.

Abstract

The main purpose of this article is to present a semantic and morphosyntactic description of the sortales nominal classifiers in yanesha (one of the mechanisms that this language uses for nominal classification). This research is of a descriptive-exploratory nature, of a qualitative nature. The selected populations were Yanesha speakers from the communities of Alto Puruz and Alto Yurinaki. A sample was taken of a total of five bilingual speakers (yanesha-castellano) whose first language was yanesha per community. Various strategies were used as stimuli during the elicitation sessions, such as photographs and drawings of animals and plants, objects typical of culture and external to culture. It was evidenced that, in most cases, these classifiers appear as terminal suffixes and the meanings referred to by this type of classifiers are organized and related based on a central meaning or basis from which the other meanings are organized according to use. These meanings are formed from metaphoric and metonymic semantic processes.

Keywords: classifiers; categorization; semantics; morphosyntax; Yanesha.

1. Introducción

Existen, con frecuencia, diversos sistemas de clasificación para la categorización de los referentes de los sustantivos. Estos mecanismos pueden ser de diversos tipos: género, clases nominales o clasificadores. A su vez, las lenguas pueden usar más de un tipo de clasificación. Dichas tipologías, generalmente, se encuentran basadas en determinados rasgos semánticos (Regúnaga, 2014).

El yanesha es una lengua que pertenece a la familia lingüística arawak, hablada en la Selva Central, en las provincias de Oxapampa, Puerto Inca y Chanchamayo, en los departamentos de Pasco, Huánuco y Junín. Esta lengua, al igual que otros idiomas sudamericanos, presenta más de un tipo de sistema de clasificación nominal para la categorización de los referentes de los sustantivos. Asimismo, los mecanismos de clasificación presentes en el yanesha son las clases nominales y los clasificadores.

Hasta el momento, no se han encontrado estudios que brinden una descripción de los clasificadores en yanesha; sin embargo, sí se cuenta con investigaciones sobre clasificadores en otras lenguas arawak, como el asháninka, matsigenka y nanti¹. Esta investigación

1 Desde el 2018, esta lengua se denomina matsigenka montetukunirira en el “Congreso de Normalización del Alfabeto de la Lengua Matsigenka Montetokunirira”. Este alfabeto oficial fue establecido mediante Resolución Directoral N.º 004-2018-MINEDU/VMGP/DIGEIBIRA-DEIB

puede reforzar la hipótesis de filiación lingüística del yanesha como lengua miembro del tronco arawak. Los estudios de Shepard (1997) y Lev (2006) muestran descripciones sobre los clasificadores en las lenguas machiguenga y nanti, respectivamente.

Shepard (1997), en su artículo “Noun classification and ethnozoological classification in machiguenga, an Arawakan language of the peruvian Amazon”, exploró la relación entre los procesos cognitivos de la clasificación nominal y la clasificación etnobiológica. Encontró que un mismo clasificador numeral puede ocurrir con entidades animadas e inanimadas; las primeras se refieren principalmente a grupos de animales, mientras que las segundas se relacionan con plantas y partes de estas. Los clasificadores numerales para animales crean una analogía entre algún aspecto distintivo de la forma del animal y algún objeto inanimado: el clasificador de *animales pequeños* (ratones, pájaros pequeños, moscas) es la forma animada del clasificador de *monos con colas no prehensiles* (tamarinos, monos ardilla, etc.). También es la forma animada del clasificador de “vides, cuerdas y venas”. Además, evidenció que el sistema de clasificadores en el machiguenga presenta similitudes a una serie de sistemas en otras lenguas. Así pues, señala tipos generales de formas: objetos largos, esbeltos, no flexibles, flexibles, similares a cuerdas, pequeños-redondos, planos (como hojas), etc. El machiguenga también posee las categorías de animado/inanimado, grande/pequeño, líquido/sólido, categorías que son importantes en muchos sistemas de clasificación de lenguas. Otra evidencia significativa del sistema de clasificadores en esta lengua es su extrema transparencia semántica. Muchos de los clasificadores nominales se derivan directamente de las raíces nominales con poca modificación. Además, estos pueden ser utilizados de manera creativa e innovadora por el orador. Este conjunto de factores sugiere que la clasificación sustantiva ha evolucionado recientemente en el machiguenga (Shepard, 1997).

y Resolución Ministerial N.º 706-2018-MINEDU (Ministerio de Educación, 2018). El matsigenka es hablado por el pueblo nanti, el cual habita en comunidades asentadas en la cuenca de los ríos Camisea, Cashiriyari, Timpía, en el departamento de Cusco (Ministerio de Cultura, 2023). La lengua asháninka es hablada por el pueblo asháninka, cuyos hablantes habitan en las cuencas de los ríos Ucayali, Tambo, Cohengua, Perené, Pachitea, Yurúa, Chinchihuani, Ene, y Apurímac, en los departamentos de Junín, Cusco, Lima, Ayacucho, Apurímac, Pasco, Ucayali y Huánuco, según censo nacional 2017 (Ministerio de Cultura, 2023). Es considerada una lengua transfronteriza, ya que también se habla en Brasil. Específicamente, los asháninka de la zona de Yurúa son los que también se asientan en Brasil, en las cercanías de Villa Taumaturgo, en el estado de Amazonas. Además, es el pueblo mayoritario entre los amazónicos peruanos (Solís, 2009) y cuenta con 118 277 miembros aproximadamente, según el censo nacional 2017 (Ministerio de Cultura, 2023). La lengua matsigenka es hablada por el pueblo matsigenka. La población matsigenka se encuentra ubicada en la cuenca de los ríos Urubamba, Sensa, Picha, Yamariato, Mantalo, Yavero, Madre de Dios y otros, en los departamentos de Cusco, Madre de Dios, Ayacucho y Lima (Ministerio de Cultura, 2023).

Lev (2006), en su artículo “La incorporación nominal y los clasificadores verbales en el idioma Nanti”, presenta como ejemplo prototípico de incorporación nominal al patrón de incorporación ergativa con la ascensión del poseedor presente en la incorporación de las partes del cuerpo y de las plantas. Además, señala que el nanti presenta un sistema de sufijación de clasificadores verbales que muestra otras semejanzas formales con la incorporación nominal como la productividad. También muestra un patrón ergativo y restricciones parecidas en los papeles semánticos del verbo. Estas evidencias le dan indicios al autor para postular que existe una relación importante entre la incorporación nominal y la sufijación de los clasificadores.

Tras la revisión de los antecedentes, el presente artículo tiene como objetivo presentar una descripción semántica y morfosintáctica de los clasificadores nominales tipo sortales en el yanesha (uno de los mecanismos que esta lengua emplea para la clasificación nominal). Duff (1997) presenta en su gramática un listado de ciento once morfemas clasificadores para la lengua yanesha, mas no lo analiza. En este artículo, se analiza los clasificadores nominales tipo sortales.

Asimismo, se intenta presentar un aporte a los mecanismos nominales de clasificación, un tema relevante para la tipología lingüística y para la comprensión de las lenguas indígenas de Sudamérica (Valenzuela, 2016). No se han encontrado estudios que brinden una descripción semántica de los clasificadores en el yanesha. Por lo tanto, la descripción morfosintáctica y semántica de estos morfemas constituiría un gran aporte, pues el yanesha, así como otras lenguas indígenas del Perú, se encuentra en situación de extinción (Ministerio de Educación [Minedu], 2012).

Se encontró diez clasificadores nominales tipo sortales: *-rexh*, *-rrem*, *-llombh*, *-tall*, *-pa'll*, *-rrog*, *pe'n*, *-no'*, *-pen* y *-non*. Cabe aclarar que estos morfemas se encuentran dentro del listado total de clasificadores que propone Duff. Son diversas las nociones semánticas que subyacen a cada clasificador, tales como la noción de ‘largo-delgado-flexible (*-rexh*)’, ‘semilla de- grano de (*-llombh*)’, etc. Se evidenció que, en la mayoría de los casos, estos clasificadores aparecen como sufijos terminales y los significados a los que hacen referencia vienen organizados y relacionados en base a una imagen esquemática. Dichos significados se forman a partir de procesos semánticos metafóricos y metonímicos.

2. Metodología

La investigación fue de tipo descriptivo-exploratorio y de naturaleza cualitativa, pues la técnica de observación cumplió un papel importante durante la recopilación y análisis de los datos. La población seleccionada para el presente

estudio está conformada por hablantes yanesha de la comunidad Alto Purús y de la comunidad de Alto Yurinaki. Se ha tomado como muestra a un total de cinco hablantes bilingües (yanesha-castellano) que tienen como primera lengua el yanesha. Diversas estrategias fueron utilizadas a manera de estímulo durante las sesiones de elicitación, como fotografías y dibujos de animales, vegetales y objetos propios de la cultura y externos a esta.

Para el acopio de datos, primero se seleccionó un total de 700 entradas léxicas del *Diccionario Yanesha* del ILV (2008) que presentaban clasificadores tipo sortales. En función de esa primera selección, se emplearon las siguientes técnicas y estrategias para el recojo de datos: la elaboración de tareas a partir de mapas e imágenes/fotografías propias de la cultura y de objetos foráneos, la observación y la entrevista. Se elicitó la data a través de frases, oraciones, pequeñas descripciones y relatos orales.

Los datos elicitados fueron registros de interacciones naturales y entrevistas con reflexiones metalingüísticas sobre el significado de algunas formas. La técnica de la elicitación fue importante para la recolección de 900 sustantivos, la cual proporcionó un panorama amplio de los diversos significados de uso de estas categorías.

3. Caracterización morfosintáctica de los clasificadores nominales tipos sortales en el Yanesha

Los contextos en los que aparece un clasificador son variados, ya que este tipo de morfema puede presentarse en un sustantivo, en los modificadores del sustantivo, en un verbo, etc. Dependiendo de los contextos en los que se realizan, se organizan en clasificadores nominales, numerales, posesivos, deícticos, locativos y verbales. Los primeros se definen como aquellos que se realizan siempre en el sustantivo núcleo de una frase nominal y son independientes de cualquier modificador del núcleo (Grinevald, 2000; Aikhenvald, 2000).

Además, es posible reconocer un conjunto de clasificadores nominales, pero, para fines del presente estudio, se hace énfasis en los de tipo sortales. Los clasificadores nominales sortales, también conocidos como clasificadores de forma (Ayarza, 2017, 2021), son aquellos que identifican la forma o características inherentes de las entidades a las que hacen referencia (Stensrud, 2014). En el yanesha, estos clasificadores son un conjunto de morfemas ligados que coaparecen con un sustantivo; es decir, estos morfemas pueden ser sufijos o infijos que se adhieren a raíces nominales, adjetivales, verbales o numerales (Duff, 1997).

La función que cumplen este tipo de clasificadores es la de categorizar al sustantivo con el que coocurren y pueden ser derivacionales cuando forman radicales

compuestos. Por ejemplo, en lenguas como el shiwilu, el perfil de los clasificadores es principalmente derivacional. Diferentes clasificadores pueden combinarse con la misma base para especificar su significado de diferentes maneras y derivar en nuevos sustantivos. Cuando se incorpora al verbo, un clasificador puede referirse al sujeto, intransitivo o transitivo, o al objeto, incluyendo objetos locativos aplicables (Valenzuela, 2016).

Los sustantivos pueden ser clasificados según principios que destacan las características físicas intrínsecas del referente, como la forma o el tamaño, o, de acuerdo con taxonomías biológicas yanesha, propias del reino vegetal. La siguiente tabla sistematiza los clasificadores tipo sortales cuyo uso se evidenció en el campo y se presenta la variedad de significados referenciales que pueden adquirir cuando se adosan a otra raíz, ya sea nominal o adjetival.

Tabla 1

Clasificadores nominales tipo sortales usados en el yanesha

Clasificadores	Diversos significados que adquieren según el contexto de uso	Abreviatura
<i>-llomb</i>	Semilla, fruto con semillas y otras cosas redondas y pequeñas, incluso varios productos de la chacra, carachamas, pastillas, chaquiras.	CL1
<i>-rexh</i>	Raíz, bejuco, sogá, hilo, intestino, tallarín, vena, vena de la raíz del diente.	CL2
<i>-rrem</i>	Piel, cuero, pliego, papel.	CL3
<i>-tall</i>	Cosas aplanadas, como escamas, cáscara, corteza, caparazón, astillas.	CL4
<i>-pa'll</i>	Forma alargada de proporciones medianas tales como la forma de plátano, pacay, vaina.	CL5
<i>-rrog/-Vrr</i>	Forma de olla.	CL6
<i>-pén/-Vpén</i>	Alto como un cerro.	CL7
<i>-no'</i>	En forma de caño, tubo.	CL8
<i>-pen</i>	Flecha, palitos.	CL9
<i>-non</i>	En forma de cilindro grande.	CL10

Nota. Elaboración propia, datos extraídos de las grabaciones de campo y de la gramática de Duff.

Como se puede evidenciar en la Tabla 1, los clasificadores tipos sortales en el yanesha son formas lingüísticas que presentan diversos significados, los cuales, al estar interrelacionados, se agrupan dentro de una misma categoría. Estos clasificadores

presentan significados que se identifican con la forma o las características inherentes de las entidades a las que hacen referencia. Por ejemplo, el clasificador *-rexh* será usado con todos los sustantivos que son raíces o tienen la forma flexible, alargada de la raíz. Aquí entrarían significados menos prototípicos como *soga*, *hilo*, *intestino*, *venita de la raíz del diente*, *tallarín*. Ejemplos:

- (1) Path-*rexh*
N=Tripa-CL2
'Tripa'
- (2) Atoll-*pa-rrem*
N=gallina-Pos 2 pers- CL3
'Pellejo de gallina'
- (3) Senorr-*tall*
N=caña de azúcar- CL4
'Cáscara de caña de azúcar'
- (4) Arr shontena parant-*rexh*
Adv. lugar CUANT=montón N=plátano-CL2
'Aquí hay un montón de pita de plátano'

Las diversas lenguas del tronco arawak presentan este mecanismo de clasificación nominal. Por ejemplo, en *asháninka* y *matsigenka*, se han descrito diversos tipos de clasificadores, entre ellos, también nominales.

En *matsigenka*, el clasificador de forma *-tsa* es empleado para catalogar entidades que tienen la forma de cuerda, lianas y serpientes. Este clasificador aparentemente está relacionado con la raíz verbal de 'atar' y 'desatar' (Shepard, 1997).

- (5) a. O-tsatake *soga-tsa*
Ella- VPAS/atar *soga- CL/soga*
'Ella ató la *soga*'

En cambio, en *yanesha*, algunos clasificadores funcionan también como sustantivos. Por ejemplo, el clasificador *-rrem* funciona también como nombre, tal y como se evidencia en *pa'rrom* 'su cuero piel/ su piel'. Esta evidencia sincrónica permite sostener que algunos clasificadores, diacrónicamente, han provenido de sustantivos.

En lenguas como el *asháninka*, por ejemplo, existe el clasificador nominal *-nke*, que deriva de *maranke* 'víbora'. Según García (s/f), la formación del nombre en el *asháninka* se da por composición y derivación. Con respecto a la formación de palabras mediante la composición, se consideran dos etapas: en la primera, la unión

de dos lexemas derivó a un nuevo lexema que fue acortándose hasta derivar en un sufijo cuyo significado se transformó en una noción genérica. Actualmente, estos sufijos también pueden funcionar como derivativos. El acortamiento del lexema en esa primera etapa de evolución de la lengua derivó en sufijos que actúan como clasificadores nominales, ya que restringen al nombre, por ejemplo, el sufijo *-nke* deriva de *maranke* ‘víbora’. Solís (2004) afirma que todo sufijo, diacrónicamente, es un morfema libre y que estos sufijos fueron raíces en la protolengua (como se cita en Romani, 2004). Las evidencias en la lengua asháninka permiten reafirmar la hipótesis planteada de que algunos clasificadores provienen de sustantivos.

En la lengua *ese eja*, los sustantivos *piel* y *cuero* son iguales; *pelo*, *hoja*, *escama* también lo son, es decir, se emplea la misma frase nominal para caracterizar diversas entidades que presentan características semánticas similares (Chavarría, 1980)².

- (6) *e- hée*
 PFN *piel/cuero*

El hecho de que algunos clasificadores provengan de sustantivos no es exclusivo de lenguas arawak ni de lenguas indígenas peruanas, pues diversos autores que han realizado estudios sobre clasificadores en lenguas indígenas sudamericanas han llegado a formular esta hipótesis. Por ejemplo, en el shiwilu es plausible que varios clasificadores se desarrollasen diacrónicamente a partir de los sustantivos bisilábicos independientes en una construcción que provocó la pérdida de su última sílaba no acentuada (Valenzuela, 2016)³. Además, Eraso (2015) afirma que la lengua tanimuka “tiene un gran número de clasificadores bisílabos, de origen léxico, como se atestigua en las lenguas de la misma familia” (Eraso, 2015, p. 360)⁴.

3.1. Posición en la que aparecen los clasificadores nominales tipo sortales en el yanesha

Estos tipos de clasificadores pueden aparecer, con frecuencia, como sufijos terminales cuando se adhieren a raíces nominales. También se presentan como sufijo terminal

-
- 2 Lengua que pertenece a la familia Tacana. Los *ese eja* habitan en la cuenca del río Madre de Dios, cerca de Puerto Maldonado en el Perú, y en la cuenca del río Beni, en territorios próximos a las ciudades de Rurrenabaque y Riberalta en Bolivia (Chavarría, 2002). El ejemplo (6) ha sido extraído de Chavarría (1980).
- 3 El shiwilu es la lengua hablada por el pueblo shiwilu, también denominados como Jeberos, la cual pertenece a la familia lingüística kawapana. Los shiwilus habitan en la Amazonía peruana, específicamente en la provincia de Alto Amazonas, departamento de Loreto (Farfan, 2012).
- 4 El taminuka es la lengua hablada por los grupos tanimuka y letuama que habitan sobre el río Mirití Paraná, en la Amazonía colombiana (Eraso, 2015).

cuando se adosan a las raíces nominales que provienen del español (préstamos). Los ejemplos que se muestran a continuación describen evidencias de lo afirmado.

- (7) Cable-rexh
N=cable-CL2
'Cable largo'
- (8) Calendario-rrem
N=calendario- CL3
'Calendario'
- (9) Parantrexh
N=plátano -CL2
'Pita de plátano'

Este tipo de clasificadores no se presentan como sufijos terminales cuando coocurren con morfemas cuantificadores, adjetivales o con el sufijo de tema *-pa'*. Ejemplos:

- (10) Arr eñall poe-rexh-arr sog-a-rexh
'Adv. Lugar VPRES/haber Cuant.- CL2-Adj. largo N=soga-CL2
'Aquí hay una sog-a larga'
- (11) Wakshe-rrem-pa' nanak echar
N=vaca-CL3-tema Adv. muy Adj. duro
'El cuero de la vaca es muy duro'

Los sustantivos pueden ser clasificados, según principios que destacan las características físicas intrínsecas del referente, como forma o tamaño, o de acuerdo con taxonomías biológicas yanesha propias del reino vegetal y animal. Por lo tanto, los hablantes conceptualizan estos referenciales significados a partir de su experiencia corpórea y cultural con su entorno físico y social.

4. Caracterización semántica de los clasificadores nominales tipo sortales en el yanesha

Se realizó una categorización de los clasificadores nominales tipos sortales de esta lengua tomando como base los significados que estos clasificadores muestran en el uso. En función de dicho criterio, se registró las siguientes subclases de clasificadores en el yanesha: clasificador de semillas y cosas redondas pequeñas; clasificador de cosas alargadas extendidas; clasificador de entidades planas, tersas; clasificador de cosas delgadas y largas; clasificador de cosas en forma de frutas largas, y clasificador de entidades altas.

4.1. Clasificador de semillas y cosas redondas pequeñas

Este clasificador se agrega a una raíz nominal para indicar o reforzar que el grupo de sustantivos que reciben este tipo de morfemas son nombres que agrupan objetos tales como semillas, frutos con semillas, y otras cosas redondas y pequeñas, incluso varios productos de la chacra, carachamas, pastillas, chaquiras, etc. Se manifiesta mediante los siguientes alomorfos: [-λomia-] ~ [-λm-]. Ejemplos:

- (12) Pékena' yom-llohm
VPRES IMP. buscar N=camote-CL1
'Busca semilla de camote'
- (13) Perrnana' mam-llohm chets-oth.
VPRES IMP. traer N=yuca-CL1 N=chacra-LOC
'Tráeme semilla de yuca de la chacra (lo que yo dejé en la chacra)'

4.2. Clasificador de cosas alargadas extendidas

Este tipo de clasificador se manifiesta mediante los siguientes alomorfos: [-retʂ-] ~ [-rtʂ-] ~ [-reetʂ-]. Los sustantivos que se clasifican mediante la adhesión de este sufijo destacan las características físicas intrínsecas de sustantivos que tienen la propiedad de ser alargados como la raíz, bejuco, sogá, hilo, intestino, etc.

- (14) Ñapa' echenan ep-rexh-a cable-rexh allpochap
Pron. 1 pers VPRES/tener Cuant-CL2 N=cables-CL2 Adj.-largo
'Yo tengo dos cables largos'

4.3. Clasificador de cosas aplanadas

Este tipo de clasificador se manifiesta mediante los siguientes alomorfos: [-rem] ~ [-reem]. Los sustantivos que se clasifican mediante la adhesión de este sufijo destacan a aquellos que se refieren a una entidad que posee piel, cuero, pliego o papel. Ejemplos:

- (15) Atollop-rrem-pa' nanak esoyath
N=gallina-CL3-tema Adv. muy Adj. grasoso
'El cuero de la gallina es muy grasoso'

4.4. Clasificador de entidades aplanadas-escamosas

Este tipo de clasificador se manifiesta mediante el morfema [-taλ-]. Los sustantivos que se clasifican mediante la adhesión de este sufijo designan entidades que poseen

una corteza en forma escamosa como lo son la cáscara, la corteza, el caparazón o las astillas.

- (16) Meshetpa' echnan shonte pa'-tall
 N=carachama-AS VPRES-tiene Cuant=mucho Pos2 pers- CL4
 'La carachama tiene mucha escama (su piel de la carachama es escomosa)'

4.5. Clasificador de cosas en forma de frutas largas

Las clases de frases nominales que se forman con la adhesión de este morfema clasificador indican que el sustantivo de referencia es un tipo de entidad que tiene la forma de un plátano, un pacay o una vaina. Este tipo de clasificador se manifiesta mediante los alomorfos [-paʔλ-] ~ [-paʔ].

- (17) Penna-na e'p-pall thots
 VPRES/traer-IMP dos-CL5 ají
 'Tráeme dos vainas de ají.'

4.6. Metáforas de imagen en los usos de los clasificadores

En los diversos significados referenciales que adquieren los clasificadores tipos sortales en yanesha, se evidenció que estos significados se forman, básicamente, a partir de procesos metafóricos. En específico, al analizar las expresiones metafóricas formadas por el uso de estos clasificadores, se encontraron metáforas de imagen, las cuales muestran formas concretas que proyectan la estructura esquemática de una imagen sobre la otra, lo que es una expresión metafórica 'única', en palabras de Lakoff (1987), basada en imágenes más bien visuales (Cuenca y Hilferty, 2007). A continuación, se muestran ejemplos de expresiones metafóricas con el uso del clasificador *-rexh*.

- (18) Moetañe-rexhm
 N=persona-CL2
 'Persona (mujer o varón flaco o flaca)'
- (19) Ñoñets poe-rexh
 N =palabra Pos3 pers-CL2
 'De la palabra su raíz'

4.7. Metonimia en los usos de los clasificadores nominales tipo sortales

Se evidenció que algunos significados que adquiere el clasificador tipo sortal en el yanesha se forman a partir del proceso de metonimia. Los procesos metonímicos se muestran en construcciones en donde los clasificadores se posicionan como sufijo

terminal y, generalmente, van después de la frase nominal. Estos se adhieren para indicar que solo una parte del sustantivo tendrá las características semánticas a las cuales hace referencia el clasificador. Por ejemplo, en el caso de CL2, *-rexh* se agrega a un sustantivo para denotar la parte de la raíz de alguna entidad específica.

(20) Poe-rxh

Pos3 pers-CL2

‘Su raíz de diente (la venita que está debajo de la raíz del diente)’

Figura 1

Vena ubicada debajo de la raíz del diente ‘poerxh’



Nota. <https://endodonciamatamoros.com>

(21) Llem-rexh

N=limón-CL2

‘La raíz raspada del limón que se utiliza contra la caries dental’

Figura 2

Raíz del limón llemrexh



Nota. <https://sp.depositphotos.com>

5. Conclusiones

- Son diez los sufijos que funcionan como clasificadores nominales tipo sortales en esta lengua, los cuales son *-rexh*, *-rrem*, *-llomh*, *-tall*, *-pa'll*, *-rrrog*, *pe'n*, *-no'*, *-pen* y *-non*. Asimismo, los significados referenciales de estos clasificadores resaltan la forma del sustantivo al cual hace referencia dicho clasificador.
- En la mayoría de los casos, estos clasificadores aparecen como sufijos terminales, aunque pueden posicionarse antes de un sufijo terminal cuando este último es un morfema cuantificador, adjetival o el sufijo de tema *-pa'*.
- Probablemente, algunos clasificadores nominales en el yanesha han sido raíces o morfemas libres en la protolengua. Esta hipótesis fue propuesta para la lengua asháninka (lengua del tronco arawak) y las evidencias en el plano sincrónico del yanesha la corroboran, ya que algunos clasificadores nominales funcionan también como sustantivo.

- d. Los significados referenciales se forman a partir de procesos semánticos metafóricos y metonímicos y, en su mayoría, se evidenció metáforas de imagen en la construcción de dichos significados. Los hablantes yanesha conceptualizan estos significados a partir de su experiencia corpórea y cultural con su entorno físico y social.

Referencias

- Aikhenvald, A. (2000). *Classifiers. A typology of noun categorization devices*. Oxford University Press.
- Ayarza Díaz, V. (2017, 20 de octubre al 1 noviembre). *Enseñanza y aprendizaje de etnomatemática en los primeros grados. Logros y aprendizaje. Caso: pueblo Guna de Panamá* [Comunicación de Congreso]. II Congreso de Educación Matemática de América Central y el Caribe (CEMACYC). https://cemacyc.org/index.php/ii_cemacyc/iicemacyc/paper/viewFile/376/113
- Ayarza Díaz, V. (2021). Gunasduleamar ebised: los clasificadores numéricos. *Karakol*, 1(1), 16–22. <https://revistas.udelas.ac.pa/index.php/karakol/article/view/153>
- Cuenca, M. y Hilferty, J. (2007). *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Planeta S.A.
- Chavarría, M. (1980). *Léxico ese aja-español, español-ese aja*. Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA).
- Duff, M. (1997). *Gramática del idioma yanesha'(amuesha)*. Instituto Lingüístico de verano.
- Eraso, N. (2015). *Gramática tanimuka, una lengua de la Amazonía colombiana*. [Tesis de doctorado, Université Lumière Lyon 2].
- Farfan, H. (2012). *Clasificadores en shiwilu (jebero): organización semántica y morfosintáctica*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Grinevald, C. (2000). A morphosyntactic typology of classifiers. En G. Senft (ed.), *Systems of Nominal Classification* (pp. 50-92). Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (1987). Image metaphors. *Metaphor and Symbolic Activity*, 2(3), 219-222.
- Lev, M. (2006). *La incorporación nominal y los clasificadores verbales en el idioma Nanti* (Kampa, Arawak, Perú). En *Proceedings of the Conference on Indigenous Languages of Latin America II*. University of Texas at Austin. https://ailla.utexas.org/sites/default/files/documents/Michael_CILLA2_nanti.pdf
- Ministerio de Cultura del Perú. (2023). *Registro Nacional de Lenguas Indígenas u originarias del Perú, Tomo II – Lenguas indígenas u originarias amazónicas*. Ministerio de Cultura. <https://cutt.ly/mwGtmwHD>

- Ministerio de Educación del Perú. (2012). *Documento Nacional de Lenguas originarias del Perú*. Ministerio de Educación de Perú. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Documento%20Nacional%20de%20Lenguas%20Originarias%20del%20Peru.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2018, 22 de diciembre). Resolución Ministerial No 706-2018-MINEDU, Reconocen a oficialidad del alfabeto de la lengua originaria matsigenka montetokunirira. *El Peruano*. <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/reconocen-la-oficialidad-del-alfabeto-de-la-lengua-ori-ginari-resolucion-ministerial-n-706-2018-mine-du-1725734-1>
- Regúnaga, M. A. (2014). Clasificación nominal en lenguas indígenas sudamericanas: Fundamentos semánticos. *Revista de Lenguas y Literatura Indoamericanas*, 16(1), 131-148. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/indoamericana/article/view/274>
- Romani, M. (2004). *Toponimia en el Gran Pajonal con especial atención a los topónimos de afiliación ashaninka*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
- Solís, G. (2009). Perú Amazónico. En UNICEF y FUNPROEIB Andes (eds.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina y Caribe, Tomo 1* (pp. 302-332). Imprenta Mariscal Ecuador. <https://www.unicef.org/lac/media/9791/file/PDF%20Atlas%20sociolinguistico%20de%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20en%20ALC-Tomo%201.pdf>
- Stensrud, H. (2014). Semántica de los clasificadores numerales en el bribri de coroma. *Estudios de Lingüística Chibcha*, 33, 209-239. <https://link.gale.com/apps/doc/A466167266/AONE?u=anon-64189021&sid=googleScholar&xid=3084f957>
- Shepard, G. (1997). Noun Classification and ethnozoological classification in machiguenga Arawakan language of the peruavian Amazon. En D. Everett (ed.), *The Journal of Amazonian language* (vol. 1, pp. 31-54). University of Pittsburgh.
- Valenzuela, P. (2016). Clasificadores en Shiwilu (Kawapanan) en la perspectiva del Noreste Amazónico. *Lingüística Antropológica*, 58(4), 333-380.

ANEXOS

Abreviaturas

Adj.	Adjetivo
Adv.	Adverbio
AS.	Aseverativo
CL	Clasificador
CL	Clasificador <i>-llomh</i>
CL2	Clasificador <i>-rexh</i>
CL3	Clasificador <i>-rem</i>
CL4	Clasificador <i>-tall</i>
CL5	Clasificador <i>-pall</i>
CL6	Clasificador <i>-rrog</i>
CL7	Clasificador <i>-pe'n</i>
CL8	Clasificador <i>-no'</i>
CL9	Clasificador <i>-pen</i>
CL10	Clasificador <i>-non</i>
Cuant	Cuantificador
N	Nombre
MDIS	Marcador discursivo
PFN	Prefijo de nombr
Pos2 pers	Posesivo de segunda persona
Pron. 1 pers	Pronombre de primera persona
V.	Vocal
VPAS.	Verbo en pasado
VPRES.	Verbo en presente
VPRES Imp	Verbo en presente, imperativo

LINGÜÍSTICA QUECHUA





Complementación en quechua: desarrollo y variación interdialectal

Complementation in Quechua: Evolution and Dialectal Variation

Félix Quesada Castillo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

fquesadac@unmsm.edu.pe

Resumen

En el presente estudio, se ofrece el desarrollo dialectal de la complementación sentencial en el quechua. Esta lengua muestra un tipo de complementación característica de ciertas lenguas, en las cuales los complementos sentenciales están constituidos por oraciones nominalizadas. Este tipo de complementación exhibe propiedades morfológicas y sintácticas que caracterizan a una lengua como el quechua: morfológicamente, el verbo de la oración incrustada se nominaliza, pero posee rasgos del nombre y del verbo, de manera que se procede a definirla como [+N.+V] (Lefebvre y Muysken, 1987), convirtiéndose en una “categoría mixta”. Actualmente, el patrón de la complementación descrita en este resumen muestra diferentes direcciones de acuerdo con las variedades regionales, objetivo del presente estudio. La mayoría de las áreas dialectales presentan cambios, pero respetan la naturaleza del complemento nominalizado, mientras otros (Ecuador y San Martín) muestran cambios radicales, que sugieren reemplazar la subordinación nominalizada por el complemento tipo-oración.

Palabras clave: complemento sentencial; categoría mixta; nominalización; propiedades morfológicas; variedades dialectales.

Abstract

This study shows the current trends of development of complementation in Quechua varieties. In Quechua, sentential complements which are nominali-

zed clauses. As already pointed out, in Quechua language a complementation construction contains a nominalized clause occurring in the complement position of the matrix verb, therefore before the main verb, since Quechua is an SOV language. This pattern of complementation exhibits morphological and syntactic properties, which characterize a language as a Quechua: from the standpoint of view of morphology, the nominalized verb bears a case maker - accusative- a property of [+N]. Nominalized verbs encode tense; only verbs can bear tense markers. Additionally, the complement has an obligatory subject. Furthermore, the complement becomes a nominal form, but exhibits nouns and verbs. This leads Muysken and Lefebvre (1987) to argue that nominalized verbs “are best defined as [+N.+V] in Quechua” resulting in “mixed categories”. Currently, Quechua variates show different trends as a result of evolution of nominalized pattern of complementation. Most variates attest still within the original nominalized pattern in Quechua, but others (San Martin and Ecuadorian) have undergone radical process, changing the nominalized complement with rise of sentence-like complement.

Keywords: sentential complement; nominalized clause; nominal form; case maker; mixed categories.

1. Introducción

El presente trabajo aborda el fenómeno gramatical de la complementación sentencial en el quechua. Tal como están organizados los resultados, esta presentación se orienta a constituir una guía para la investigación del problema de la complementación lingüística. Las lenguas atestiguan diferentes tipos de complementación donde este funciona como objeto o argumento del verbo. Noonan (1979), en su estudio orientado a la investigación sobre la complementación en las lenguas naturales, consideró los siguientes tipos: parataxis (conexión de oraciones sin conector expreso), complemento tipo oración y cláusula nominalizada. En quechua, los complementos sentenciales están constituidos por oraciones incrustadas nominalizadas. La cláusula nominalizada de complemento exhibe rasgos morfológicos de nombre y verbo como lo muestra el siguiente ejemplo:

(1) noqa cayruna wakata suwa-sqa-n-ta yaca

‘Yo sé que ese hombre robó la vaca’.

En la oración presentada, el núcleo verbal de la cláusula subordinada está nominalizada con el sufijo *-sqa*. Este sufijo es responsable por las propiedades nominales del verbo. El verbo nominalizado incorpora tiempo pasado y exhibe caso acusativo *-ta*, propiedad de los nombres. Esto llevó a Muysken y Lefebvre (1987) a definir los verbos nominalizados con el rasgo [+N.+V], lo que genera una *categoría mixta*. Actualmente, las variedades quechuas presentan diferentes direcciones de la evolución de la complementación en esta lengua. En la mayoría de los casos, se produce dentro del patrón de la normalización. Sin embargo, variedades como el quechua del Ecuador y el oriente peruano (San Martín) presentan cambios radicales como el surgimiento del complemento tipo-oración.

En este trabajo, presentamos los resultados de nuestro estudio a partir del enfoque interdialectal. Es decir, la recolección de datos se realizó en cada área dialectal y el subsecuente análisis y la formulación respectiva.

2. Caracterización definidora

El tema que nos ocupa es la complementación oracional o sentencial. El fenómeno de complementación consiste en la incrustación de una oración como argumento del verbo de la oración matriz. En el quechua, la complementación está constituida por una frase nominal como resultado del proceso de nominalización del verbo de la oración subordinada.

Con el objeto de entender la naturaleza de la complementación en el quechua, ofreceremos un análisis comparativo de una oración de complementación en castellano y, luego, en el quechua. Considérese la oración en el español: “Juan quiere [que Luis compre azúcar]”.

El constituyente *que Luis compre azúcar* es el complemento del verbo *quiere* de la oración matriz. El complemento está constituido por una cláusula introducida por la partícula *que*, la misma que ha sido denominada *complementador* en la terminología relativamente reciente. Esta oración subordinada o cláusula está constituida por el sujeto *Luis*, el verbo finito *compre* y el objeto directo *azúcar*; es decir, es una oración con las relaciones gramaticales de sujeto y objeto con el verbo.

En cambio, en el quechua el constituyente, *complemento* va asociado a otras propiedades propias del quechua. A continuación, sometemos a análisis una oración del quechua ayacuchano.

(2) xwan [qaya Luis asukar ranti-na-n-ta] munani

Juan mañana Luis azúcar compre-Nom-3p-Ac quiere

‘Juan quiere que mañana Luis compre azúcar.’

La complementación está constituida por el constituyente encorchetado. Este complemento muestra características propias de una construcción nominal o frase nominal. Por esta razón, se la denomina oración nominalizada por cuanto aparece el verbo nominalizado. Este verbo nominalizado constituye el núcleo de la frase y, consecuentemente, expone el sufijo nominalizador *-na*, flexión de *persona* y *caso*. Como efecto del proceso de la nominalización del verbo, el FN objeto no lleva caso acusativo en esta variedad.

3. Variación de la complementación

Es necesario establecer que el patrón fundamental de la complementación en el quechua varía en algunos aspectos de acuerdo con ciertas áreas. La variación está determinada por la morfología del verbo subordinado y por la naturaleza sintáctica del verbo con respecto a sus argumentos.

3.1. Variación con respecto a la morfología del verbo

En un primer nivel, la variación de la complementación en los dialectos quechuas actuales ocurre respecto al rasgo $\pm$ flexión verbal del verbo subordinado. En segundo término, sucede con respecto a la morfología y la relación sintáctica de los argumentos del verbo subordinado.

Con relación a la primera dimensión de la variación, algunos dialectos de la selva y del Ecuador presentan la complementación con $+$ *flexión verbal* y la oración ocurre con verbo finito y, por tanto, las frases nominales constituyen argumentos con relación sintáctica de sujeto y objeto.

La evidencia de esta tendencia la encontramos en el quechua de Lamas (San Martín) y en el quechua del Ecuador. En primer término, ilustremos el fenómeno en el quechua de San Martín (Coombs *et al.*, 1976).

- (3) (i) Juan-ka mana yuyan-chu ñuka ri-rka-ni eskwela-man-ka
 ‘Juan no piensa que yo fui a la Escuela.’
 (ii) Rima-n-sapa abion mana shamu-shka-chu kunanka
 ‘Dicen que el avión no ha venido hoy.’

Esta misma tendencia se ha registrado en Ecuador (Quito, 1980):

(iii) warmi yačani runa šuwaran atilata

‘La mujer sabe que el hombre robó la gallina’

Tanto en el quechua de San Martín como en el Ecuador, la complementación está constituida por una oración subordinada con verbo finito. Es decir, la complementación es una oración o cláusula con las mismas propiedades morfológicas y sintácticas de la oración matriz.

En la segunda tendencia, la complementación está constituida por una cláusula nominalizada en la que el verbo nominalizado muestra flexión verbal. Es decir, ahora el verbo exhibe la flexión propia del núcleo de la frase nominal en la posición de objeto del predicado de la oración matriz. Para ilustrar este tipo de complementación, presentamos ejemplos de la subvariedad ayacuchana:

(4) (i) warmi [runa walypa suwa-sqa-n-ta] hamutan

‘La mujer sabe que el hombre ha robado la gallina.’

(ii) warmi [runa walypa suwa-na-n-ta] hamutan

‘La mujer sabe que el hombre robará la gallina.’

La característica fundamental es que el complemento es una cláusula nominalizada en la cual el verbo nominalizado **suwa-sqa-n-ta** (así como **suwa-na-n-ta**) constituye el núcleo de la frase nominal **runa walypa suwasqanta**. En su condición de núcleo, recibe toda la flexión nominal de una FN: persona y caso, además de los sufijos nominalizadores *-sqa* y *-na* presentes en los dos ejemplos.

La otra característica es que **walypa**, que ocurre en la posición de objeto, no lleva la marca de caso acusativo. Esto puede ser explicable debido a que el verbo se ha nominalizado y el FN (*walypa*) ahora posee una relación con un núcleo nominal.

El quechua cuzqueño presenta además un rasgo específico respecto al comportamiento del sujeto de la cláusula subordinada: presenta la marca de genitivo como se ilustra en (5).

(5) (i) warmi[runaq walypa suwa-na-n-ta] yuyan

‘La mujer sabe que el hombre robará la gallina.’

(ii) warmi [xwanpa walypa suwa-sqa-n-ta] yacan

‘la mujer sabe que Juan ha robado la gallina.’

A pesar de que se ha obtenido evidencias de construcciones en la que el sujeto de la cláusula nominalizada lleva la marca del genitivo, como en Parker (1976, p. 166), (*paypa*) *miku-na-n papakurnata muna* ‘Quiero las papas que él come’, hemos registrado que, en ciertas variedades del quechua central, la cláusula subordinada nominalizada retiene ciertos rasgos sintácticos de la oración matriz. Esto se manifiesta en la presencia de la marca del acusativo *-ta* en el FN de la posición de objeto y la ausencia del posesivo en el FN sujeto.

(6) **Huari**

- (i) nuqa čay alyqu walypata suwa-šqa-n-ta musya:
‘Yo sé que ese hombre robó la gallina’
- (ii) nuqa musya: runa walypata mikuyka-nqa-nta
‘(Yo) sé que el hombre está robando la gallina’
- (iii) manani musya: kancu runa walypata suwa-sqanta-n-ta
‘No sé si el hombre había estado robando la gallina’

Debemos anotar que los hablantes de ciertas subvariedades de la región de Huari alternan *walypata* con *walypa* en la posición de objeto.

(7) **Chiquian**

- (i) nuqa [warmi walypata suwanqanta] musya:mi
‘(yo) sé que la mujer ha robado la gallina’
- (ii) nuqa [warmi walypata suwa-na-n-ta] musya:mi
‘(Yo) sé que la mujer robará la gallina’

La diferencia con el quechua sureño es la presencia de la marca de acusativo *-ta* de la FN (*walypa*), dado que en la cláusula nominalizada *walypa* ocupa la posición de objeto respecto al verbo nominalizado constituyente de la complementación.

La variación de la complementación presentada en esta sección nos lleva a distinguir dos tipos de complementación: (i) complemento tipo-oración (quechua del oriente peruano y en el Ecuador), y (ii) complementos nominalizados (en resto de las variedades quechuas).

4. Direcciones del desarrollo-complementación en los dialectos quechuas

La presencia de la complementación con el verbo finito en San Martín y Ecuador es un caso de emergencia de complemento tipo oración y ha sido tratado preliminarmente en Noonan y Quesada (1979). Es una dirección del desarrollo de la complementación que requiere una exploración mayor en las diferentes áreas.

En lo que sigue vamos a abordar el tipo de complementación nominalizado. Las diferencias en la complementación entre la variedad central y la sureña conducen a formular el siguiente planteamiento: ¿cómo se explica que siendo la complementación una cláusula **nominalizada** presente propiedades diferentes? Es decir, en el quechua central, al parecer la cláusula nominalizada retiene propiedades de la oración matriz, mientras que, en el quechua sureño, como en el caso del cuzqueño, posee las propiedades de la frase nominal. El análisis de las propiedades de la complementación a través de los dialectos quechuas nos sugiere la siguiente propuesta de explicación:

- a. Las dos variantes no solo representan manifestaciones diferentes e independientes del mismo fenómeno, sino que ellas constituyen dos etapas del desarrollo de la complementación en el quechua.
- b. La forma original de la complementación en quechua habría tenido las características de la cláusula nominalizada del actual quechua central: verbo nominalizado con flexión nominal y su FN objeto con la marca de caso acusativo. Estos aspectos morfológicos serían los indicadores de que, en la cláusula nominalizada, los argumentos del verbo nominalizado retenían sus relaciones sintácticas de sujeto y objeto. Este fenómeno podría ser explicado mediante la siguiente argumentación: que el verbo nominalizado no constituía una **categoría nominal** plena, sino una **categoría mixta** con propiedades del verbo y el nombre por lo que se caracteriza como [+V+N] (Lefebvre y Muysken, 1988). La presencia de la categoría verbal en el verbo nominalizado permitía retener las relaciones gramaticales de sujeto y objeto con el predicado nominalizado.
- c. En el quechua cuzqueño, el complemento nominalizado presenta características de una frase nominal: las FN han perdido su relación sintáctica de sujeto y objeto, y han adquirido la relación propia de la frase nominal; es decir, la **relación asociativa** de los constituyentes con su núcleo. Este rasgo del complemento nominalizado en esta variedad explica la configuración morfológica de la complementación en el quechua cuzqueño: al FN sujeto se le asigna el caso genitivo (-*q/-pa*) y el FN en la posición de objeto no lleva la marca de acusativo en el ejemplo de la sección 2.1.

5. Conclusiones

- a. Del análisis de las propiedades de la complementación a través de los dialectos quechuas, es posible arribar a la conclusión preliminar de que actualmente están vigentes dos tendencias generales: una tradicional, que está constituida por la complementación nominalizada, y otra, al parecer reciente, la complementación tipo-oración manifestada en ciertas variedades, variante que ha sugerido paralela a la complementación mediante nominalización.
- b. El tipo de complemento nominalizado, por su difusión en todos los dialectos y por ser en la mayoría de ellos la única forma de complementación, nos lleva a postular que la tipología más antigua debió ser la complementación mediante cláusula nominalizada, con las características que muestran los dialectos del quechua central. A partir de esta modalidad, se infiere que se desarrolló el tipo de complementación del quechua sureño, en el cual la complementación está constituida por una frase nominal plena con el verbo nominalizado como núcleo.

Referencias

- Bresnan, J. W. (1972). *Theory of complementation in English Syntax*. [Tesis de doctorado, Massachusetts Institute of Technology]. <http://hdl.handle.net/1721.1/12979>
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Foris.
- Hoekstra, T. (1984). Government and the distribution of sentential complementation in Dutch. En W. De Gess y Y. Putsey (Eds), *Sentential complementation, Proceedings of the international Conference*. Foris.
- Noonan, M. (1979). *Complementation*. SUNY.
- Rosenbaum, P. (1967). *The grammar of English Predicate complement Constructions*. Massachusetts Institute of Technology Press.
- Coombs, D. (1976). *Gramática Quechua de San Martín*. Ministerio de Educación.
- Cusihuaman, A. (1976). *Gramática Quechua: Cuzco-Collao*. Ministerio de Educación.
- Lefebvre, C. (1980). Cases of Lexical complementizers in Cuzco Quechua. *Review of Linguistic Research*, 1(2), 91-112. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/270>
- Lefebvre, C. y Muysken, P. (1979). COMP in (Cuzco) Quechua. En *Proceedings of the ninth annual meeting of the North East Linguistic Society* (pp. 66-76). <http://hdl.handle.net/2066/14518>

- Lefebvre, C. y Muysken, P. (1987). *Mixed Categories. Nominalizations in Quechua*. Kluwer Academic Publishers.
- Muysken, P. (1977). *Syntactic developments in the verb Phrase of Ecuadorian Quechua*. Foris.
- Noonan, M. y Quesada, F. (1979). *The rise of sentence-like Complement in Quechua*.
- Parker, G. (1976). *Gramática Quechua: Ancash-Huaylas*, Ministerio de Educación.
- Quesada, F. (1994). *Complementación*. CILA.
- Soto, C. (1976). *Gramática Quechua: Ayacucho-Chanca*. Ministerio de Educación.



Más allá de la región andina: la quichua de Santiago del Estero

Beyond the Andean region: the Quichua language of Santiago del Estero

Lelia Inés Albarracín

Asociación de Investigadores en Lengua Quichua

leliainesalbarracin@gmail.com

Resumen

El presente trabajo contiene una apretada síntesis de los principales hechos lingüísticos y sociolingüísticos ocurridos durante la historia lingüística de la variedad quechua hablada en Santiago del Estero. El propósito de este trabajo es mostrar que los aportes de investigadores nacionales y extranjeros permitieron dejar atrás la etapa precientífica, y consolidar el desarrollo de una lingüística quechua moderna en Argentina, lo cual ocurrió en los comienzos del presente siglo. Se brindan datos necesarios para una mejor comprensión de los procesos que acontecieron y que fueron determinando que el quechua quedara en una relación de diglosia con la lengua castellano. Finalmente, se enumeran los logros alcanzados que posibilitaron la implementación de la EIB en el nivel universitario y que están anunciando el fin de siglos de opresión cultural e idiomática.

Palabras clave: quichua; quechua; lingüística; opresión cultural; Santiago del Estero.

Abstract

This paper is a brief synthesis of the main linguistic and sociolinguistic events that occurred during the linguistic history of the Quechua variety spoken in Santiago del Estero. The purpose is to show how the contribu-

tions of national and foreign researchers allowed us to leave behind the pre-scientific stage and consolidate the development of modern Quechua linguistics in Argentina, which only occurred at the beginning of this century. Necessary data are provided for a better understanding of the processes that took place and that determined that Quechua remained in a relationship of diglossia with the Spanish language. Finally, the achievements that made the implementation of the IBE at the university level possible and that are heralding the end of centuries of cultural and language oppression are listed.

Keywords: quichua; quechua; linguistics; cultural and language oppression; Santiago del Estero.

1. Introducción

Todo acto a favor de la revitalización y/o promoción de una lengua originaria de América debe realizarse con la convicción de que se inicia un proceso revolucionario. Significa desafiar a las autoridades, interpelar las políticas lingüísticas de un país determinado, pedir cuentas a intelectuales y estudiosos vinculados a la temática, cuestionar el sistema educativo, y exigir que el Estado y la sociedad salden las numerosas deudas existentes con los hablantes. Si el proceso iniciado provoca un cambio favorable, es una buena señal (pero solo eso), pues los cambios más profundos serán vistos por las generaciones venideras.

El propósito de este trabajo es mostrar cómo, a partir de los aportes de investigadores nacionales y extranjeros, se pudo dejar atrás la etapa precientífica y consolidar el desarrollo de una lingüística quechua moderna en Argentina, lo cual fue iniciado en los últimos años del siglo pasado por investigadores miembros de ADILQ (Asociación de Investigadores en Lengua Quechua), entidad que nació en la provincia de Tucumán.

En nuestras labores de estudio e investigación de esta lengua, hemos abreviado en las fuentes de conocimiento de grandes lingüistas, muchos de ellos de origen peruano —entre ellos el Dr. Gustavo Solís Fonseca—, otros norteamericanos y europeos. Estos conocimientos sostenidos por décadas han servido para quitar ataduras de siglos y, gracias a sus aportes, nuevas formas de emancipación han comenzado a desarrollarse para estudiar esta lengua amerindia.

Durante el desarrollo del presente trabajo, formulamos una apretada síntesis de los principales hechos lingüísticos y sociolingüísticos ocurridos durante la historia lingüística de esta variedad quechua que se habla en la provincia de Santiago del Estero, al noroeste de la República Argentina. Consideramos que son datos necesarios

para una mejor comprensión de los procesos que tuvieron lugar y que fueron determinando que el quechua quede en una relación diglósica con la lengua castellana. Finalmente, se enumeran los logros alcanzados, que posibilitaron la implementación en el país de la primera carrera universitaria sobre una lengua indígena y que están marcando un camino para poner fin a siglos de opresión cultural e idiomática.

2. El quechua en Santiago del Estero

2.1. El ingreso

De acuerdo con Alderetes (2001, p. 67), la lengua quechua ingresó al actual territorio argentino en el período prehispánico tardío, presumiblemente en tiempos de la expedición de Tupac Inca Yupanqui hacia finales del siglo XV. Si la dominación incaica alcanzó la llanura santiagueña, ha suscitado largos e intensos debates, pero lo cierto es que no se cuenta, hasta el momento, con evidencias arqueológicas que permitan sostener esta posibilidad, ya que no se ha reportado el hallazgo de construcciones ni contextos incaicos en la actual provincia de Santiago del Estero. Esta ausencia de indicios concretos lleva a descartar, al menos por ahora, un asentamiento incaico en la zona, pero, como lo demuestran Taboada y Angiorama (2010), sí hay otros indicadores y datos proporcionados por la arqueología, la etnohistoria y la lingüística que evidencian claramente que hubo una intensa vinculación política y social entre el Tawantinsuyu y ciertas poblaciones de la llanura santiagueña, particularmente con aquellas ubicadas entre los ríos Dulce y Salado. La variedad que se consolidó luego en territorio santiagueño, actualmente, es denominada por sus hablantes como “la quichua”, en femenino.

2.2. El período colonial y el surgimiento del Estado-Nación

Durante las primeras centurias del período colonial, la lengua quechua fue el vehículo de comunicación preferido de los españoles e indígenas y, más tarde, de la población criolla. A la par que la población indígena iba disminuyendo, se hacía más intenso el proceso de castellanización y, como consecuencia de ello, paulatinamente la lengua quechua se fue extinguiendo en buena parte del territorio del noroeste argentino, para quedar circunscrita a zonas aisladas en la provincia de Jujuy y en la llanura santiagueña.

Según el antropólogo Grosso (2008, p. 54), a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, los llamados *Pueblos de Indios* derivaron en un mar de poblaciones mestizas

en movimiento, con un fuerte predominio de “negros” y sus mezclas. Además, señala que las políticas nacionales de homogeneización convirtieron el genérico “mestizo” en el gran disolvente de los espacios coloniales y, sospechosamente, la ideología nacional elige, para ello, el término “mestizo”, mezcla de “indio” y “español”, como categoría única. Grosso (2008) hace notar que el borramiento entonces no solo incluye a lo “indio”, sino también a lo “negro”:

La reunión de todas las diferencias étnicas coloniales en el homogeneizante “mestizo” muestra, en las políticas culturales de la Nación, una estrategia de borramiento de lo “negro” en lo “argentino”. Es lo “negro” lo absolutamente erradicado en lo “mestizo”, y son las mayorías sociales “zambas” o “cholas” lo no reconocido en la mesopotamia santiagueña. El éxito local de aquella política nacional consiste en que de lo “negro” ya ni siquiera se habla en el área mesopotámica, y en que lo “cholo”, la mezcla de “indio” y “negro”, ni siquiera asoma en las adscripciones identificatorias. Sólo lo “indio”, pero nunca en el escenario de la ciudadanía oficial, es evocado como un pasado sepultado en la prehistoria nacional, y es cultivado y representado, pero sólo por los sectores más bajos de la población, mayoritarios, como veremos. (p. 54)

Este proceso de des-indianización, que alcanzará su pico durante el siglo XIX, probablemente haya permitido el mantenimiento de la quichua, en tanto lengua “criolla”, mientras las otras lenguas indígenas del noroeste argentino iban desapareciendo. Al respecto, Stark (1985) señala:

Lo que parece haber ocurrido es que, con el tiempo, los indios de la provincia se habían asimilado a su población “Mestiza” o Criolla. Sin embargo, el Quichua que había sido hablado mucho tiempo por ambos grupos, fue mantenida pero identificada como una lengua criolla no-india. (pp. 742-743)

En gran parte de la sociedad santiagueña, las designaciones de “aborigen” o “indígena” adquirieron un sentido peyorativo como consecuencia de dicho proceso histórico. De este modo, la quichua no fue visualizada como el componente de una identidad indígena, sino como un aspecto folklórico de una población criolla que borró de su memoria colectiva una parte sustancial de su pasado.

2.3. La situación demográfica actual

No se sabe con exactitud el número de hablantes; Albarracín (2016, p. 304), sobre la base del Censo Nacional de 2010, estimaba una cifra superior a 150 000 personas, pero cálculos estimativos posteriores elevan este número a más de 160 000. Además, se considera que hay un número idéntico de hablantes distribuidos a lo largo del país, porque Santiago del Estero es una provincia que posee un alto índice de población que migra: más del 50 % vive fuera del territorio provincial (Alderetes y Albarracín, 2004, p. 84).

Una característica importante es que la inmensa mayoría de los hablantes son bilingües; es decir, pueden expresarse en quichua o en español; los hablantes monolingües constituyen casos excepcionales y se trata de personas mayores. La comunidad de habla es una población conformada por un conglomerado de descendientes de indígenas, españoles, árabes, judíos y afrodescendientes; es decir, estamos frente a una lengua indígena hablada actualmente por una población de naturaleza multiétnica.

2.4. La transmisión de la lengua en la actualidad

En lo que concierne a la transmisión de la lengua, esta sigue siendo intergeneracional, aunque es justo reconocer que el explosivo crecimiento de las redes sociales y algunas acciones en el terreno educativo están haciendo un aporte interesante. En el ámbito hogareño, en general, son las abuelas las encargadas de transmitir la lengua o bien los niños la aprenden a escondidas de sus mayores. Hasta no hace mucho tiempo, los padres no querían enseñar la lengua a sus hijos para evitarles que sufrieran situaciones de discriminación que a ellos mismos les había tocado vivir en el ámbito social. Estas actitudes negativas hacia la lengua aún persisten pero con una marcada disminución.

3. Primeras noticias

3.1. Dos documentos históricos de relevancia

La referencia más antigua sobre el dialecto de Santiago del Estero data de 1782, en la obra publicada en Roma, *Saggio di storia americana o sia storia naturale, civile e sacra de' regni, e delle provincia Spagnuole di Terra-ferma nell' América meridionale*, del abate Filippo Salvatore Gilij, sacerdote jesuita italiano que vivió en el virreinato de Nueva Granada (en la actual Venezuela) a orillas del Río Orinoco, donde realizó estudios lingüísticos y étnicos de las diversas tribus indígenas. En 1767, se vio obligado a regresar a Europa cuando Carlos III decretó la expulsión de los jesuitas de América.

Murió en Roma en 1789. En el Tomo III (pp. 233-238), Gilij proporciona una breve descripción de la lengua general del Inca, pero aclara que quien le proporcionó la información es el abate Gaspero Xuarez. Gaspar Xuarez o Juárez es un jesuita naturalista y botánico nacido en Santiago del Estero en 1731, quien se expatria a Italia, cuando contaba con 36 años de edad, luego de que la Orden fuera expulsada de América.

En el apéndice II, “Delle più celebri lingue Americane, Capítulo III: Della lingua generale degl’Inchi”, Gilij (1782, pp. 355-357) proporciona una lista de palabras y en una nota de pie de página vuelve a aclarar que su fuente es Xuarez. La ausencia de consonantes oclusivas glotalizadas y aspiradas en las palabras listadas, y la sugestiva presencia de determinadas voces (*utùglia* ‘pequeño’, *astàuan* ‘più’, *jacu* ‘agua’, *sùpai* ‘demonio’, *mizchi* ‘dulce’, *gnocàncis/gnocàicu* ‘noi’, etc.) muestran que aunque Gilij afirma haber descrito la lengua del Cuzco. Los ejemplos que Xuarez le proporciona remiten sin lugar a dudas al dialecto santiagueño.

Durante las guerras de la Independencia, varios de los próceres de América escribieron proclamas y documentos en lengua quechua. Entre los más conocidos, están las proclamas firmadas por José de San Martín, Bernardo de O’Higgins, Manuel Belgrano y Juan José Castelli. La visión hispanizante de la historia de América y el etnocentrismo ha llevado a la historiografía oficial a ignorar la documentación que fue emitida en lenguas indígenas. Si indagamos cuál sería el sentido de que estos próceres se dirigieran a la población indígena en su propia lengua, encontraremos la explicación en el alto poder simbólico de dicha actitud. El recuerdo de la gesta de Túpac Amaru y de su horrenda muerte seguramente estuvo presente en la memoria de los congresales de 1816, cuando se reúnen en San Miguel de Tucumán para declarar la independencia de las Provincias Unidas en Sudamérica. El poder simbólico de la lengua y la cultura quechua, asociadas a un pasado glorioso y a la rebelión contra la opresión de un sistema tiránico y humillante, serán determinantes para que el Acta de la Independencia también fuera redactada en quechua con exquisita claridad y perfección. Dicha versión, presumiblemente fue realizada por José Mariano Serrano, secretario del Congreso, criollo quechuahablante oriundo de Charcas, que tuvo el raro privilegio de redactar y suscribir el acta de independencia de dos países.

La lista del abate Gaspar Xuarez contrasta claramente con el Acta de la Independencia, ya que este documento histórico contiene voces que presentan las consonantes oclusivas glotalizadas y aspiradas, características del dialecto cuzqueño-boliviano. En rigor, el Acta revela características dialectales propias del quechua surboliviano por lo que es evidente entonces que el contenido de este documento no estaba dirigido a la población santiagueña sino a la población altooperuana de habla quechua (Albarracín, 2009, pp. 199-204).

3.2. Aportes de documentos

A partir de 1816 y hasta fines del siglo XIX, los documentos históricos se vuelven escasos. En particular, resultan muy útiles los relatos de viajeros, tal es el caso de Thomas Hutchinson, un explorador irlandés que en 1861 fue transferido al consulado británico en Rosario y participó de una expedición al Río Salado en 1862. Sus “ejemplos de la lengua quichua” (Hutchinson, 1862[1945], pp. 364-366) nos permiten reconstruir el sistema de numeración de esta lengua, entre otros datos muy importantes. En 1880, el gobierno nacional encargó al ingeniero Alejandro Gancedo, experto en cuestiones de límites, que entre 1914 y 1916 fue gobernador del Territorio Nacional del Chaco, la redacción de una memoria descriptiva de la provincia de Santiago del Estero, que se publicó en 1885. Dicha memoria incluye una lista de 261 palabras quichuas. Otros aportes lexicográficos de relevancia son las obras *Tesoro de Catamarqueñismos* de Samuel Lafone Quevedo (1894), *Voces tucumanas derivadas del quichua* de Manuel Lizondo Borda (1927) y *Contribución al estudio de las voces santiagueñas* de Orestes di Lullo (Buenos Aires, 1946).

Claramente, se advierte que las primeras noticias de esta lengua se refieren exclusivamente al léxico. Será recién a partir de la segunda mitad del siglo XIX cuando se abordan dos temas de relevancia. Uno de ellos es la aparición de los primeros estudios gramaticales, a los que nos referiremos más adelante, y el otro es la cuestión del origen de la lengua.

3.3. Las polémicas en torno al origen de la lengua

Una primera referencia es el artículo titulado “La quichua en Santiago del Estero”, de Juan María Gutiérrez, aparecido en 1861 en la revista *El Orden*, de Tucumán, y reproducido en el Tomo XX de la Biblioteca de Obras Famosas, en el cual sostenía la hipótesis de la llegada del quichua con los españoles. En respuesta al mismo, Vicente Quesada publica en 1863 *Apuntes sobre el origen de la lengua quichua en Santiago del Estero*, donde afirma que la entrada de la lengua fue el resultado de la dominación incaica y, por consiguiente, anterior a la conquista española. Más tarde, el historiador Lizondo Borda postula la entrada poshispánica del quichua y dice:

[...] no puede sostenerse, en manera alguna que el dominio incaico, ni siquiera el tránsito de guerreros de los incas, llegará a los llanos y selvas de Santiago del Estero. Y no puede sostenerse, porque no hay antecedentes históricos ni vestigios arqueológicos que lo permitan. (Borda, 1928, p. 1)

Durante las décadas posteriores habrá nuevos aportes sobre la cuestión de la presencia prehispánica del quichua, todas desde la historiografía local. Por ejemplo, Canal Feijóo (1937), escritor y abogado, afirmaba lo siguiente:

A la llegada de los conquistadores, los pueblos aborígenes que habitaban en la región santiagueña hablaban diversos idiomas, cuyo carácter no ha desentrañado aun [sic] la filología. Pero la mayoría de esos pueblos poseían además el quichua, el idioma del imperio incaico. (pp. 30-34)

Por su parte, Andrés Figueroa, en *Los antiguos pueblos de indios de Santiago del Estero*, nada dice respecto del origen de la lengua, pero se empeña en traducir topónimos con resultados hilarantes, como en Pitambalá.

Esta palabra es indudablemente quichua o Keshua, que de ambos modos escriben los lingüistas que la estudiaron, compuesta desde luego por pitán o pitaj, que significa quien [sic], y balá, terminación adulterada por los españoles que así la oyeron de los indios, y que debió ser hualu o huahua —tortuga, criatura [...] El nombre del referido pueblo correspondería, pues a: tortuga o criatura de quien —literal— tortuga o criatura sin dueño, o huérfana, o sea Pitamhualu o Pitamhuahua [sic]. (Figueroa, 1949[1924])

En 1953, la historiadora María Luisa de Gargaro, luego de una exhaustiva revisión de los documentos históricos, concluye lo siguiente:

En el territorio santiagueño, la lengua quichua fue la resultante indiscutible por los antecedentes expuestos de la influencia cultural incaica mucho tiempo antes de la llegada de los españoles, revelación que se tiene no sólo a través de la arqueología que diariamente se descubre, sino de la geografía histórica registrada durante la conquista que es la mejor prueba de su procedencia. (De Gargaro, 1953, p. 22)

Francisco René Santucho, en su trabajo *El indio en la provincia de Santiago del Estero* (1954), descarta que el español haya irradiado la cultura y la lengua incaica, argumentando que “el español no hubiera consentido jamás ser agente propagador de creencias que bregaba por extirpar, y por las que manifestaba absoluto desdén” (p. 24).

Todas estas discusiones provienen de historiadores, escritores y ensayistas que, en su gran mayoría, no van más allá de meras opiniones personales sin mayores fundamentos, como señalan Farberman y Taboada (2012).

La historiografía colonial específica sobre la región desestimó la información arqueológica, casi desinteresándose por las sociedades indígenas. Su hispanismo indisimulado soslayó que fueron las energías de aquellas poblaciones las que habilitaron no sólo la existencia misma de la “Madre de Ciudades” sino también la expansión de la conquista. Hubo que esperar los aportes de los etnohistoriadores para reunir arqueología e historia y aun así los inicios coloniales de esta región siguen siendo poco conocidos. (p. 125)

En función de aquellas fuentes, Domingo Bravo (1956) desarrolla su hipótesis de que el quichua llegó a la provincia de Santiago del Estero con la venida de los conquistadores españoles. La entrada de esta lengua se habría dado simultáneamente con el castellano durante la *Primera Entrada* en 1543, nombre con que se conoce a la expedición de Diego de Rojas, al territorio actual de la provincia. Bravo (1962, n.p.), en su intento de desconectar la presencia de la lengua quichua de su pasado prehispánico, equipara recurrentemente la invasión española con los indios traídos como esclavos y señala:

Venimos sosteniendo, desde 1953, que el quichua entró a Santiago del Estero, como lengua invasora, junto con el castellano en 1543, [...] Esta teoría hemos de aplicar a las lenguas aborígenes, como el cacán por ejemplo, y no a una lengua invasora como el quichua, [...] Se nos presenta el caso de no ser el quichua lengua conquistada por el castellano, sino su compañera de invasión, [...] Los fenómenos de éste (superestrato) pueden haberse producido en el Perú, pero no entre nosotros por las causas apuntadas. De producirse dicho fenómeno tendría que ser, necesariamente, de las lenguas invasoras, castellano-quichua, sobre las lenguas comarcanas invadidas: cacán, sanavirón, lule, indamás [...] hoy totalmente desaparecidas del habla vigente.

Para Bravo, el asentamiento y posterior expansión de esta lengua se produjo gracias a la tenacidad de los evangelizadores y a la administración española, sin advertir que tanto el lenguaje eclesiástico como el administrativo no eran precisamente las herramientas más aptas para difundir la lengua.

Conforme a su lógica e invirtiendo el curso de los acontecimientos, Bravo (1956, pp. 13-14) postula que Santiago del Estero fue el centro de difusión de esta lengua hacia las otras ciudades que se fueron fundando en el NOA.

Cuando nos convencimos que por la Historia no íbamos a dar con la respuesta definitiva[,] inquirimos al pasado que se encuentra más allá de la Historia: la Arqueología. [...] Esta respuesta nos surgió entonces: no han llegado los incas a Santiago,

por consecuencia no se habló aquí el quichua antes de la conquista española. [...] El quichua fue introducido por la conquista española y consolidado por los catequizadores cristianos, con su centro de acción la ciudad de Santiago del Estero, capital, política y teocrática, del Tucumán colonial.

Bravo sostuvo, a lo largo de toda su producción académica, esta hipótesis que defendió y repitió sin modificaciones durante medio siglo hasta su fallecimiento en 1997.

4. Los primeros estudios

4.1. La etapa precientífica

La primera gramática de la lengua quichua escrita en el actual territorio argentino fue *Manual del idioma general del Perú. Gramática razonada de la lengua quichua comparada con las lenguas del antiguo continente; con notas especiales sobre la que se habla en Santiago del Estero y Catamarca*, publicado en Córdoba en 1689 por Miguel Ángel Mossi. Esta edición fue conformada por una nueva versión de su *Gramática de la lengua general del Perú, llamada comúnmente quichua* (Sucre, s.f.) y por partes de su *Ensayo sobre las excelencias y perfección del idioma llamado comúnmente quichua* (Sucre, 1657). Esta obra fue escrita por pedido del gobernador santiagueño Absalón Rojas, mientras Mossi era párroco de Atamisqui, para ser enviada junto a otras a la Exposición Universal del París. En rigor, la obra de Mossi se refiere a la variedad cuzqueña y las prometidas notas especiales sobre Santiago son escasísimas e irrelevantes. Algo similar ocurre con el *Compendio del idioma quichua*, publicado por el ingeniero ruso Sergio Grigórieff en 1935 (Buenos Aires), que contiene “notas detalladas sobre las particularidades del idioma en Santiago del Estero”, según reza en la portada. Por otra parte, el lingüista Ricardo L. J. Nardi hace una detallada crítica de esta obra y concluye:

Con esta crítica honesta no queremos decir que la obra de Grigórieff carezca de todo valor. Es verdad que no sirve para aprender quichua santiagueño, pero se puede utilizar para releer a Mossi, como una introducción al quechua cuzqueño clásico que habrá que pulir en las fuentes científicas pertinentes. Cabe ponderar el orden que rige su exposición, con artículos numerados y sistematizados, las referencias mutuas, el listado alfabético de sufijos, que ahorra horas de aprendizaje y su remisión a la gramática. Todo ello contrasta con la falta de orden de las obras de Mossi y sus desatinos etimológicos. Por otra parte, tal como lo escribió por primera vez el Dr. Gary J.

Parker, en 1969, el diccionario quichua-español de Mossi (1857) es apenas algo más que una copia (plagio diríamos nosotros) del de Diego González Holguín (1608). En resumen, el Compendio de Grigórieff puede ser útil a un principiante en el quechua clásico que no tiene acceso a la bibliografía especializada. (Nardi, 1987, n.p.)

Un antecedente que no podemos dejar de mencionar es el listado de topónimos que Juan Christensen publicó en 1917 como apéndice de un estudio estadístico (Fernández, 1917, pp. 85-133). Si bien se trata de un trabajo lexicográfico, en la introducción Christensen desarrolla un inventario fonológico de la quichua que, evidentemente, es la base sobre la cual Domingo Bravo (1954) desarrolló su sistema de escritura a la que denominó “signografía”, tomando prestado el término de Lira (1941).

Diremos, entonces, que nuestro primer acercamiento fue con esta variedad santiagueña, de la cual poco se sabía sobre su morfología y su sintaxis. Al respecto, las barreras hispanocéntricas nos colocan frente a la escasez de material de estudio sobre la misma. Lo poco que existía en ese momento, a mediados de la década del 80, analizaba la lengua desde la mirada del latín o del español.

Sin embargo, la mayoría de los trabajos que circulaban en la región, eran de autoría del Prof. Domingo Bravo, quien realizó una notable tarea de investigación sobre la lengua, la cual se reflejó en la publicación en 1954 de *El Quichua Santiagueño, reducto idiomático argentino*, consistente en un esbozo gramatical, un diccionario muy completo y el desarrollo de su hipótesis sobre el origen de la lengua. Entre 1956 y 1962, completará su obra publicando un *Cancionero Quichua Santiagueño y Estado Actual del Quichua Santiagueño*, una importante recopilación de textos. Sin embargo, hay que reconocer que, en un proceso casi desbordado de chauvinismo, describía la variedad quichua santiagueña por fuera de la continuidad lingüística – geográfica – cultural de las variedades andinas. Aquí coincidimos con las palabras de los maestros Jaime Pantigozo Montes y Armando Cáceres Aragón, quienes en “Temas de Lingüística Amerindia” (1990) formulan la siguiente reflexión: “Desde que la ‘Lengua General del Perú’ entrara en contacto con el castellano, todo acercamiento hacia ella parte de una visión fatalmente exterior: se la describe, analiza o explica usando otra lengua, generalmente de origen indoeuropeo” (p. 193).

En el caso de Argentina, más allá de la descripción de la lengua quichua, había otro grave inconveniente: la burguesía intelectual de este país, despreciativa de lo indígena, se esmeraba en negar cualquier rasgo que pudiera vincularse a los pueblos originarios de América.

Existían ya, en ese momento, varios trabajos elaborados por Ricardo L. J. Nardi, lingüista y antropólogo oriundo de Buenos Aires, quien abordaba el estudio de la lengua no solo desde una perspectiva científica, sino también con una mirada más progresista. Sin embargo, sus investigaciones no eran tan conocidas (cf. Nardi, 1962, 1987, 1989, 2002), ya que Bravo tenía el monopolio del estudio de la lengua: cuestionar su labor era casi un insulto a la cultura de Santiago del Estero. Esto último no es una exageración, ya que, cuando comenzamos nuestra labor en el 2006 en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) con el dictado de la Diplomatura en Lengua Quichua, fuimos denunciados ante el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), la Pastoral de los Derechos Humanos, la Defensoría del Pueblo, entre otros organismos, por “atentar” contra la cultura de la mencionada provincia.

La hispanofilia de Bravo (1956, p. 55) lo llevaba a verter, por ejemplo, conceptos como este (para referirse a la poesía santiagueña): “Refleja una cultura europea, ven las cosas con criterio español y más propiamente con el criollo. Lo incaico está ausente en esta poesía”. Este tipo de opiniones fueron asumidas como dogmas por los discípulos del investigador y aún siguen instalados en el inconsciente colectivo.

4.2. Superando la etapa precientífica

Recién hacia fines del siglo XX los lingüistas harán su aporte. En 1987, Cerrón-Palomino, en su tratado “Lingüística Quechua”, incluye información fonológica y morfológica de la quichua, a la que incluye en la rama Q-IIC del árbol genealógico quechua. Fue Adelaar (1995) el primero en plantear la necesidad de revisar las clasificaciones genealógicas existentes de los dialectos quechuas con relación a la variedad santiagueña. Adelaar concluye que la misma exhibe los rasgos de un dialecto de origen mixto y que, por sus características fonológicas, en particular la situación de las sibilantes, se relaciona con el Grupo Quechua IIB (clasificación de Torero, 1964, 1983) y con los dialectos IIA de la franja norandina del Perú (Cajamarca y Ferreñafe). Adelaar (1995) señala, además, que algunos elementos léxicos también apuntan hacia un origen norteño (Quechua IIB o Cajamarca).

Se podría pensar en un proceso de relexificación en el que un léxico Quechua IIC (sureño) ha ido reemplazando poco a poco un léxico anterior procedente tal vez de una variedad norteña (Quechua IIB, Cajamarca o Ferreñafe). Lo mismo habría sucedido con la morfología verbal en la que la generalización de la marca del objeto de segunda persona (-su-) hubiera

permanecido como vestigio de la situación original. Desde ese punto de vista, los primeros colonos habrían llegado desde el norte o centro del Perú y podrían haber sido complementados por nuevos aportes desde los centros quechuizados del Alto Perú (Bolivia). (Adelaar, 1995, n.p.)

En un trabajo posterior, de Granda (1999, p. 125) postula que la tipología genética primaria del quechua santiagueño es la de modalidad coiné, consecuencia de un proceso sociológico de acomodación o convergencia —que culminó en las primeras décadas del siglo XVII— de variedades quechuas arribadas anteriormente al territorio de Santiago del Estero (Albarracín y Alderetes, 2005, p. 124).

En síntesis, los primeros documentos históricos aquí mencionados y los más recientes estudios dialectológicos confirman la hipótesis de que el quichua de Santiago del Estero no es un “lejano desprendimiento” del quechua cuzqueño, como sostenía Domingo Bravo (1965, p. 24), sino un dialecto inicialmente emparentado con variedades nortenas del quechua introducidos por mitimaes o *mitmaqkuna* incaicos. La comunicación permanente entre la llanura santiagueña y las comarcas altoperuanas (del actual territorio boliviano), los desplazamientos poblacionales, y el intercambio comercial —durante todo el siglo XVII, y una parte del XVIII— fueron factores que determinaron un contacto lingüístico entre los quechuahablantes de las respectivas zonas con la consecuencia de que la modalidad diatópica santiagueña fuera receptora de influjos modificadores, progresivamente más intensos con el tiempo, procedentes del quechua del sur del Alto Perú (De Granda, 1999, p. 121).

4.3. Epistemológicamente correcto

Hacer ciencia requiere estudiar las características del orden social en que vivimos. Investigar y vivir no son procesos que funcionan de manera automática, pues son procesos en tensión entre lo viejo conocido y lo nuevo por conocer, en palabras de la investigadora tucumana Isabel Requejo (2005).

Abordar el estudio de esta variedad lingüística significaba cuestionar nuevas formas de colonización, que estaban instaladas, pero esta vez desde el campo epistemológico. Fueron los científicos peruanos quienes nos mostraron las formas de resistencia, con trabajos científicos absolutamente sólidos. Estaban a nuestro alcance numerosas investigaciones para estudiar la lengua quichua, por fuera del español y del latín.

Entonces, cómo no agradecer y celebrar la producción intelectual de los hijos de la tierra peruana, como así también la de investigadores europeos y norteamericanos, quienes hicieron valiosos aportes. Internet y una búsqueda incansable en librerías

o ferias de libros nos puso en contacto con una fértil trayectoria de investigadores peruanos y de otras nacionalidades, que se reflejaba en proyectos, libros, revistas, trabajos de investigación. Todo este material señalaba un camino que no se podía obviar. De este modo, llegaron a nuestras manos los trabajos de los precursores Gary Parker (1963) y Alfredo Torero (1964), y las obras señeras de Clodoaldo Soto Ruiz (1979) y Antonio Cusihuamán (1976).

Entre la copiosa literatura que nos ha resultado valiosa, siempre recordamos dos obras cuya vigencia, a pesar de los años transcurridos, nos asombra porque han abierto caminos y marcado rumbos. Una de ellas es la compilación *El Quechua en debate*, realizada por Juan Carlos Godenzzi en el año 1992, cuyos contribuyentes supieron ilustrar magníficamente sobre temas referidos a la historia de la lengua, a la normalización de la escritura y a la lengua quechua en la educación. Asimismo, la otra es la compilación de Rodolfo Cerrón-Palomino y Gustavo Solís Fonseca, *Temas de lingüística amerindia* (1990), cuyas contribuciones hoy aún son de imprescindible consulta.

Cabe aquí mencionar a lingüistas de la talla de Rodolfo Cerrón-Palomino, Juan Carlos Godenzzi y Serafín Coronel-Molina, con quienes mantenemos una deuda de gratitud inmensa por sus enseñanzas y su apoyo generoso y espontáneo. De igual modo, en épocas más recientes, la interacción con Nila Vigil y Niel Palomino-González, entre otros, ha sido altamente enriquecedora.

Por otra parte, cabe resaltar el aporte de lingüistas, sociolingüistas y pedagogos extranjeros, quienes, además de enriquecernos con sus conocimientos, nos honraron con su amistad. Aún a riesgo de cometer alguna imperdonable omisión, dirigimos nuestro reconocimiento a Inge Sichra, Marleen Haboud, Willem Adelaar, Pascal Montoysi, Peter Laderman, Rainer Enrique Hamel, Luis Enrique López, César Itier, Bruce Mannheim, Paul Heggarty, Eric Courthès, Pablo Kirtchuk, Llorenç Coma-joan, y Julio Calvo Pérez.

5. La enseñanza de la lengua

5.1. La cuestión de la escritura

Durante el largo y casi interminable debate sobre la cuestión de la escritura de las lenguas andinas, Cerrón-Palomino (1987a) hacía esta reflexión:

No es que la existencia de una tradición ortográfica garantice de por sí la supervivencia de una lengua; sin embargo, es cierto que un sistema eminente-

mente oral está en situación de desventaja frente a otro de tradición escrita. El hecho de que una lengua como la quechua no goce de una vasta tradición escrituraria, en el sentido más lato de la expresión, ha sido utilizado como un argumento más para denigrarlo. Tanto que existe el estereotipo de que el quechua —o el aimara— no son lenguas para ser escritas, fuera del ámbito de la producción lírica incipiente o de la literatura étnica. (p. 38)

Estas palabras de Cerrón Palomino bien valen para el quichua de Santiago del Estero como una frase: “la quichua no se escribe, se habla”. Nos preguntamos quiénes y desde qué lugar de poder han logrado instalar esta idea.

Se planteaba, desde esta mirada, un enorme desafío para el quichua santiagueño: la mayoría de los textos circulantes respondían a una forma de escritura hispanizante, diseñada por Bravo. Esta consistía en el uso de grafías como C y H, que correspondían a consonantes castellanas, y el uso del dígrafo CK, por medio del cual representaba a la oclusiva postvelar sorda (/q/), a la cual describía del siguiente modo: “un sonido gutural explosivo de la c que no tenemos equivalente en la fonética castellana. El sonido más aproximado lo tenemos en la conocida palabra inglesa: Jackson” (Bravo, 1956, n.p.). También, fijó para el quichua la regla de acentuación propia del español, además de otras características tomadas de la lengua europea, como por ejemplo la formación del plural de los sustantivos, la inversión del orden adjetivo-sustantivo en la estructura de la frase nominal, la distinción entre verbos regulares e irregulares, los paradigmas de conjugación verbal con tiempos y modos tomados del español, la adopción del sistema de declinaciones del latín, entre otras.

Iniciar un camino diferente significaba deconstruir lo instalado y ofrecer nuevos paradigmas desde lo lingüístico-ideológico. No obstante, era necesario dar un paso más: abordar los aspectos socio-económico-culturales que atraviesan a los hablantes de la lengua quichua en Santiago del Estero.

Hasta ese momento, la realidad de los quichuahablantes permanecía acallada, divorciada del estudio de la lengua, como actores apartados que esperaban su ingreso al escenario de los derechos. Esto tenía que ver, por un lado, con el análisis que hacía la sociedad burguesa respecto a la lengua y, por el otro, al análisis de lingüistas y antropólogos. Lo que interesaba en definitiva era constatar si estas miradas acordaban con los puntos de vista de los afectados con la opresión cultural: los quichuahablantes. Asimismo, dicho de otra manera, se trata de reconocer si las diferentes ideologías, con ánimo progresista o no, habían permitido hasta ese momento visibilizar una lengua, y lograr que esta, junto con la cultura y la sociedad sean vistas como una unidad.

5.2. Los aportes desde ADILQ

Durante la década de los 90 en el siglo pasado, desde ADILQ se impulsó un trabajo que incluyó el dictado de cursos de Lingüística Quichua en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), presentación de trabajos de investigación en congresos y jornadas nacionales e internacionales, colaboraciones para revistas científicas y actividades de difusión, a nivel regional.

Con respecto a la trayectoria desplegada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, hay que hacer una aclaración. Se presentó primeramente una propuesta que resultó novedosa para las autoridades. Esto se debe a que, desde su fundación en 1936, en las aulas de esa facultad se ha alentado el estudio de lenguas clásicas como griego, latín y lenguas europeas (francés, inglés e italiano). No había un mínimo espacio para el análisis y el estudio de una lengua aborigen.

El proyecto presentado para el dictado de un curso de Lingüística Quichua fue bien acogido y el lugar asignado en un primer momento fue el Departamento de Extensión. Años más tarde, se creó un departamento específico para el dictado de cursos de idiomas. El nombre de este espacio era Departamento de Lenguas Extranjeras. Lo irónico es que en su oferta figuraba el curso de Lingüística Quichua. Ante nuestro reclamo, las autoridades dispusieron el cambio de nombre y el departamento pasó a llamarse Lenguas Extranjeras e Indígenas. Fue una victoria pírrica. Tiempo después, el sector más conservador de la Facultad, representado por el Departamento de Letras, bloqueó nuestra propuesta de dictado de Lingüística Quichua como asignatura optativa para las carreras de la Facultad.

Hay mitos fundadores de la narrativa de nuestra identidad y uno de ellos es que los argentinos venimos de los barcos. Era —y es— nuestra tarea interpelar el tratamiento que se hace de nuestras identidades. El avasallamiento epistemológico eurocéntrico era un obstáculo para aceptar que la lengua quichua es hablada actualmente en el territorio argentino al igual que otra decena de lenguas indígenas. Tomando palabras del Dr. Solís Fonseca (2006), entendíamos la importancia de la labor emprendida:

Asimismo, cuando se pierde una lengua en cualquier parte del mundo, cualquiera que sea la lengua, se pierde una enorme cantidad de experiencia, tanta que no es posible cuantificar lo que se está perdiendo, pues ¿cómo cuantificar los conocimientos acumulados por miles y miles de años?, ¿cómo cuantificar los recursos de orden social, o la capacidad de organizarse o de reaccionar ante un problema? Se pierde algo que es valioso, que es insustituible, que no se puede recuperar. Por eso, es importante tomar conciencia

que la diversidad cultural es una riqueza y debe constituirse en recurso para la vida, pero que puede perderse irremediablemente. (p. 3)

Hay un dato más, particularmente, valioso: la lengua Quechua fue hablada en todo el Noroeste Argentino hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Testimonio de ello, son los documentos históricos redactados en esta lengua, que ya hemos mencionado, como el texto que proclama la emancipación de la República Argentina. Otra prueba de la importancia que tuvo la lengua son los numerosos topónimos, los nombres que designan plantas y animales que aún hoy siguen vigentes. Lo más valioso es que el castellano hablado en el noroeste argentino muestra claras influencias de la lengua quechua como substrato a nivel léxico, fonológico y morfosintáctico.

Todo lo mencionado ha sido objeto de estudio e investigación, por parte de ADI-LQ, y ha sido mencionado en numerosas investigaciones, presentadas en congresos y simposios a nivel nacional e internacional. Paradójicamente, estos conocimientos no circulan por las aulas de nuestras universidades, ni tampoco en las instituciones formadoras de docentes.

En el año 2000, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), a través de la Colección Humanitas, publicó la obra *El Quichua de Santiago del Estero. Gramática y Vocabulario*, de Jorge Alderetes. Se trató de una bisagra en el estudio de la lengua. Esta obra tuvo una gran trascendencia dentro y fuera del país, ya que significaba un aporte nuevo para el estudio de esta variedad casi ignorada por los lingüistas. Asimismo, reflejaba los conceptos de la moderna lingüística quechua, nacida en los años 60 y que había alcanzado un momento cumbre en 1987 con *Lingüística Quechua* de Rodolfo Cerrón-Palomino, obra sobre la cual Alderetes enmarca sus estudios.

Nuevos paradigmas eran propuestos para estudiar la variedad santiagueña y la escritura resultaba el aporte más cuestionado, una situación que persiste hasta el día de hoy. Retomando el relato de la secuencia de actividades desarrolladas, en pos de la revitalización de la lengua quichua y con todas las dificultades en el camino, logramos arribar a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Santiago del Estero; es decir, el lugar que durante décadas había sido ocupado de manera exclusiva por Bravo.

La primera actividad fue el dictado de una diplomatura en Lengua Quichua desde el año 2006. Aquí se formaron más de 100 personas, muchas de ellas hablantes de la lengua quichua. El éxito de esta tarea llevó a las autoridades de ese momento a pensar en la necesidad de crear una carrera universitaria de pregrado.

En 2012, comenzó el dictado de la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe, con mención en Lengua Quichua: la primera y, en aquel momento, única carrera universitaria en Argentina referida a una lengua originaria de América.

Estas actividades fueron acompañadas de una necesaria actualización de la investigación lexicográfica de la lengua; de esta forma, se contaba con una herramienta más para resistir a la presión de la cultura hispanizante, sostenida desde la sociedad hegemónica.

Fue así que se impulsaron desde ADILQ (sin ningún apoyo estatal) las siguientes publicaciones: la trilogía “La Quichua - Gramática y Vocabulario”, una exhaustiva gramática en tres volúmenes, que fueron publicados en 2009, 2011 y 2016, respectivamente, y la versión bilingüe de un famoso poema escrito en 1953 por José Antonio Sosa, quien había desarrollado un alfabeto propio de notable coherencia. Todas estas obras están agotadas y, debido a los elevados costos, no se ha podido concretar su reimpresión. Tampoco, las autoridades han previsto la reedición de estas obras a pesar de que las mismas son indispensables para estudiar las asignaturas troncales de la tecnicatura mencionada.

Tiempo después y ya con el acompañamiento de diferentes entidades estatales, fueron impresas las siguientes obras: el *Diccionario Quichua-Castellano Castellano-Quichua* (2017a), publicado por la editorial universitaria EDUNSE y destinado a docentes y alumnos; el *Nuevo Diccionario Temático Quichua-Castellano Castellano-Quichua* (2017b), publicado por la editorial universitaria Humanitas de la UNT y destinado a lingüistas e investigadores; además, el libro de cuentos *Atoqkunamanta Kwentukuna Cuentos de zorros*; la antología *Kasarakoq y otras obras*, editadas en 2019 y 2023, respectivamente, por la Subsecretaría de Cultura de la Provincia.

En el caso de los diccionarios, para su elaboración fue importante tener en cuenta las siguientes reflexiones de Godenzzi (2005):

Ahora más que nunca, la tensión entre lo uno y lo *múltiple* merece ser bien gestionada en beneficio de todos. En esa perspectiva, se hace imprescindible dirigir la mirada hacia los propios recursos sociales, culturales, idiomáticos y discursivos con el propósito de articularlos en imaginarios y proyectos plurales, capaces de renovar las convivencias democráticas. La reflexión sobre la actividad del lenguaje puede contribuir a ese fin, ya que en su naturaleza misma esa actividad reúne de modo admirable lo universal, lo particular y lo individual. (p. 9)

Sobre la base de estas consideraciones, el diseño de las publicaciones persiguió, entre sus propósitos, crear actitudes lingüísticas positivas en la formación de téc-

nicos y docentes, y promover un posicionamiento ideológico de lealtad hacia la lengua quichua y sus hablantes. Paralelamente, en un trabajo colaborativo con los miembros radicados en Buenos Aires, se publicaron obras de gran importancia, como la compilación *Introducción al Quichua Santiagueño*, que reúne la totalidad de los trabajos que el lingüista Ricardo Nardi (2002) no llegó a publicar por su prematuro fallecimiento. La primera (y, hasta el momento, única) es la antología del quichua santiagueño, que lleva por título *Sisa Pallana* (2006), y la segunda es una magnífica colección de relatos cuasibiográficos titulada *Castañumanta Yuyaynin. Ni el tiempo ni la distancia* (2009).

Toda la bibliografía generada desde el año 2000 en adelante ha trascendido los límites de Argentina y ha contribuido como material de estudio de la variedad santiagueña. Actualmente, constituye la bibliografía base del área de lingüística en la carrera que se dicta en la Universidad Nacional de Santiago del Estero.

6. Conclusiones

- a. Afortunadamente, gracias a los aportes de la Lingüística Quechua moderna, nuevas formas de emancipación han comenzado a desarrollarse para estudiar esta lengua originaria de América. Como investigadores es nuestro deber bucear en la realidad actual para encontrar los elementos indígenas que nutren nuestra identidad, pero también es nuestro deber tomar distancia de los mandatos estructurantes de la identidad y abordar dicha realidad con otra mirada. Aquí, nuevamente coincidimos con el pensamiento del Dr. Solís (2006) cuando expresa:

Subsistir o perecer no es cuestión de la lengua, es cuestión de responsabilidad de las sociedades y de los hablantes, pues una lengua no muere por muerte biológica, ya que no es una entidad biológica sino cultural, pero cuando una lengua se deja de hablar esa lengua se extingue. (p. 3)

- b. Es innegable lo desafiante que resulta, en este contexto, cuestionar la hegemonía de una sociedad argentina que se percibe y aspira a ser blanca y descendiente de europeos. Si las acciones que se emprenden contribuyen, aunque sea en parte, a abandonar una postura etnocéntrica y acercarse a la realidad del otro; si ayudan a descentrar juicios y percepciones hispanistas; si resultan útiles para alejarse de los fundamentalismos de la lengua dominante y avanzar hacia los derechos lingüísticos de las minorías, entonces, y solo entonces, sabremos que estamos en el camino correcto.

- c. Con la firme convicción de avanzar en esta dirección, hemos logrado llevar a cabo todas estas actividades, que han dado lugar a publicaciones de innegable utilidad. Sin embargo, estos logros no habrían sido posibles sin el impulso de quienes sentaron las bases de la lingüística quechua moderna ni sin el generoso apoyo de colegas, tanto nacionales como internacionales. Por ello, nos llena de orgullo recibir los comentarios de Calvo Pérez (2021) sobre el mencionado *Nuevo Diccionario Temático*:

Las obras de Albarracín destacan porque la autora no olvida dotarlas de una Planta inicial, de modo que su realización corre pareja al esquema previamente diseñado (cf. Albarracín 2017a). Me voy a referir en lo que sigue al Nuevo diccionario de la autora (2017b), una vez cumplida la etapa previa que culminaría en 2016 a partir de los vocabularios incorporados a su gramática de 2009 y 2011. El Nuevo diccionario, como hiciera en su día el homónimo de Calvo (2009a) aborda la nada fácil labor de integrar la semántica y la pragmática en las entradas léxicas. (...) los rasgos analizados determinan que estemos no solo ante el mejor diccionario del quichua santiagueño de todos los existentes, sino a uno de los mejores de toda la lexicografía quechua. (pp. 914-916)

Ojalá que la generosidad del comentario despierte el interés de quienes tienen en sus manos la posibilidad de reeditar las obras ya agotadas.

Referencias

- Adelaar, W. F. H. (1995). Raíces lingüísticas del quichua de Santiago del Estero. En *Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen* (pp. 25-50). Universidad de Buenos Aires.
- Albarracín, L. I. (comp.) (2023) *Kasarakoq y otras obras*. Carlos Maldonado. Subsecretaría de Cultura de la Provincia.
- Albarracín, L. I. (2020). Nuevas estrategias de revitalización del quichua santiagueño. En M. Haboud Bumachar, C. Sánchez Avendaño y F. Garcés Velásquez (Eds.), *Desplazamiento lingüístico y revitalización. Reflexiones y metodologías emergentes* (pp. 63-78). Editorial Universitaria Abya-Yala. <https://books.scielo.org/id/ycb4h/pdf/haboud-9789978105726-04.pdf>
- Albarracín, L. I. (comp.) (2019). *Atogkunamanta Kwentukuna. Cuentos de zorros*. Subsecretaría de Cultura de la Provincia.

- Albarracín, L. I. (2017a). *Diccionario Quichua-Castellano Castellano-Quichua. Variedad de Santiago del Estero*. EDUNSE.
- Albarracín, L. I. (2017b). *Nuevo Diccionario Temático Quichua-Castellano Castellano-Quichua*. Humanitas.
- Albarracín de Alderetes, L. I. (2016). *La Quichua Volumen 3. Gramática, Ejercicios y Selección de Textos Quichuas*. Dunken.
- Albarracín de Alderetes, L. I. (2011). *La Quichua Volumen 2. Gramática, Ejercicios y Diccionario Quichua-Castellano*. Dunken.
- Albarracín de Alderetes, L. I. (2009). *La Quichua Volumen 1. Gramática, Ejercicios y Diccionario Castellano-Quichua*. Dunken.
- Albarracín, L.I. y Alderetes, J. R. (2005). La lengua quechua en el noroeste argentino: estado actual, enseñanza y promoción. En *Lenguas e Identidades en los Andes: perspectivas ideológicas y culturales* (pp. 115-133). Abya-Yala.
- Albarracín, L. I., Tebes, M. y Alderetes, J. (comps.) (2002). *Introducción al Quichua Santiagueño por Ricardo Nardi*. Dunken.
- Alderetes, J. R. (2001). *El Quichua de Santiago del Estero. Gramática y Vocabulario*. Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras.
- Alderetes, J. R. y Albarracín, L. I. (2004). El quechua en Argentina: el caso de Santiago del Estero. En *International Journal of the Sociology of Language* (pp. 83-93). De Gruyter.
- Basualdo, C. S. y Albarracín L. I. (comps.) (2014). *Pallaspa Chinkas Richkajta (Juntando lo que se va perdiendo), Poema Quichua de José Antonio Sosa*. Idearte.
- Bravo, D. A. (1965). *Estado actual del quichua santiagueño*. Universidad Nacional de Tucumán.
- Bravo, D. A (1962). El sustrato lingüístico de Santiago del Estero. *Humanitas*, (15).
- Bravo, D. A (1956). *Cancionero quichua santiagueño*. Universidad Nacional de Tucumán.
- Bravo, D. A (1954). *El quichua santiagueño, reducto idiomático argentino*. Universidad Nacional de Tucumán.
- Calvo Pérez, J. (2021). *Historia de la Lengua Quechua (Tomos I y II)*. Universidad Ricardo Palma.
- Canal Feijóo, B. (1937). *Ensayo sobre la expresión popular artística en Santiago*. Compañía Impresora Argentina.
- Cerrón-Palomino, R. (2003). *Lingüística Quechua*. (2.^a ed.). Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de Las Casas”. (Obra originalmente publicada en 1987)

- Cerrón-Palomino, R. (1987a). Multilingüismo y Política Idiomática en el Perú. *Allpanchis Revista de Estudios Andinos "Lengua, Nación y Mundo Andino"*, 19(29/30), 17-44.
- Cerrón-Palomino, R. y Solís Fonseca, G. (eds.). (1990). *Temas de lingüística amerindia: Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Christensen, J. (1917). Toponimia de la provincia de Santiago del Estero. En J. Fernández (ed.), *Centros más importantes de la población de Santiago del Estero en 1916* (pp. 85-133). Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.
- Cusihuaman Gutiérrez, A. (1976). *Gramática Quechua: Cuzco-Collao*. Ministerio de Educación - Instituto de Estudios Peruanos.
- De Gargaro, M.L. (1953). *La lengua quichua en Santiago del Estero*.
- De Granda, G. (1999). Historia lingüística y tipología genética del quechua de Santiago del Estero, Argentina. *Revista Andina*, 17(1), 109-136.
- Di Lullo, O. (1946). *Contribución al estudio de las voces santiagueñas*. Editorial de la Provincia de Santiago del Estero.
- Farberman, J. y Taboada, C. (2012). Las sociedades indígenas del territorio santiagueño: apuntes iniciales desde la arqueología y la historia. Período prehispánico tardío y colonial temprano. En *Runa XXXIII* (pp. 113-132).
- Fernández, J. (1917). *Centros más importantes de la población de Santiago del Estero en 1916* (pp. 85-133). Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.
- Figueroa, A. (1943). Los Antiguos Pueblos de Indios de Santiago del Estero. *Revista del Archivo de Santiago del Estero*. (Obra originalmente publicada en 1924)
- Gancedo, A. (1885). *Memoria descriptiva de Santiago del Estero*. Stiller & Laass.
- Gargaro, A. (1943). Diego de Rojas y la primera entrada española al Tucumán. En *Revista de la Junta de Estudios Históricos de Santiago del Estero*, (1).
- Gilij, F. S. (1782a). *Saggio di storia americana o sia storia naturale, civile e sacra de' regni, e delle provincia Spagnuole di Terra-ferma nell' América meridionale*.
- Gilij, F. S. (1782b). *Lingue Celebri Americane*, Appendice II: *Lingue degl'Inchi*. En *Saggio di storia americana o sia storia naturale, civile e sacra de' regni, e delle provincia Spagnuole di Terra-ferma nell' América meridionale* (pp. 355-357). Roma.
- Godenzzi, J. C. (2005). *En las redes del Lenguaje. Cognición, discurso y sociedad en los Andes*. Universidad del Pacífico.
- Godenzzi, J. C. (ed.). (1992). *El quechua en debate: ideología, normalización y enseñanza*. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, CBC.

- Grigórieff, S. (1935). *Compendio del idioma Quichua. Con notas detalladas sobre las particularidades del idioma en Santiago del Estero*. Claridad.
- Grosso, J. L. (2008). *Indios muertos, negros invisibles. Hegemonía, Identidad y Añoranza*. Encuentro Grupo Editor.
- Gutiérrez J. M. (1910). La Quichua en Santiago. En *Biblioteca Internacional de Obras Famosas* (pp. 10035-10041). Sociedad Internacional.
- Hutchinson, T. (1945). Ejemplos de la lengua quichua. (L. V. Varela, trad.). En *Buenos Aires y otras Provincias Argentinas* (pp. 364-366). Editorial Huarpes. (Obra originalmente publicada 1862)
- Lafone Quevedo, S. (1927). *Tesoro de Catamarqueñismos*. Universidad Nacional de Tucumán. (Obra originalmente publicada en 1894)
- Lira, J. A. (1941). *Diccionario kkechuwa-español*. Universidad Nacional de Tucumán.
- Lizondo Borda, M. (1928). El quichua de Santiago. *La Brasa*, (4), 1-2.
- Lizondo Borda, M. (1927). *Estudios de voces tucumanas I. Voces tucumanas derivadas del quichua*. Universidad Nacional de Tucumán.
- Mossi, M. A. (1889). *Manual del idioma general del Perú: gramática razonada de la lengua quichua comparada con las lenguas del antiguo continente; con notas especiales sobre la que se habla en Santiago del Estero y Catamarca*. Imprenta La Minerva de A. Villafañe.
- Nardi, R. L. J. (2002). *Introducción al Quichua Santiaguense por Ricardo Nardi*. Dunken.
- Nardi, R. L. J. (1989). Aclaraciones sobre el Quichua de Santiago del Estero. En *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología* (pp. 127-137). (Obra originalmente publicada en 1987).
- Nardi, R. L. J. (1987). Características dialectales del Quichua Santiaguense. En *El Liberal Sección Cultural* 03/11/87.
- Pantigozo, J. y Cáceres, A. (1990). Elaboración de un diccionario en quechua. En Cerrón-Palomino, R y Solís Fonseca, G. (eds.), *Temas de lingüística amerindia*.
- Parker, G. J. (2014). La clasificación genética de los dialectos quechuas. En Cerrón-Palomino R. (ed.), *Trabajos de lingüística histórica quechua* (pp. 33-49). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. (Obra originalmente publicada en 1963).
- Quesada, V. G. (1863). Apuntes sobre el origen de la lengua quichua en Santiago del Estero. *Revista de Buenos Aires, Historia Americana*, (5), 5-24.
- Requejo, M. I. (2005). *Lingüística Social y Autorías de la Palabra y el Pensamiento. Temas de debate en Psicología Social y Educación*. Ediciones Cinco.

- Santucho, F. R. (1954). *El indio en la provincia de Santiago del Estero*. Librería Ay-mará.
- Solís, G. (2006). *Diversidad e interculturalidad: reto y posibilidad en la universidad* [Discurso Inaugural]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos – Rec-torado.
- Sosa, J. A. (1953). *Pallaspa Chinkas Richkajta (Juntando lo que se va perdiendo), Poe-ma Quichua*. Villa Atamizki.
- Soto, C. (1979). *Quechua Manual de Enseñanza*. Ministerio de Educación e Instituto de Estudios Peruanos.
- Stark, L. R. (1985). History of the Quichua of Santiago del Estero. En H. M. Klein y L. R. Stark (eds.), *South American Indian Languages: Retrospect and Prospect* (pp. 732-752). Universidad de Texas.
- Taboada, C. y Angiorama, C. I. (2010). Metales, textilera y cerámica: tres líneas de análisis para pensar una vinculación entre los habitantes de la llanura santiagueña y el tawantinsuyu. *Memoria Americana*, 18, 11-41. <http://www.scielo.org.ar>
- Tebes, M. C. y Karlovich, A. (comps.) (2006). *Sisa Pallana. Antología de textos Qui-chua Santiagueños*. Eudeba.
- Tebes, M. C. (2009). *Castañumanta Yuyayniy. Ni el tiempo ni la distancia*. (A. Karlo-vich, trad.). Dunken.
- Torero, A. (1983). *La familia lingüística quechua*. Unesco / Monte Ávila.
- Torero, A. (1964). Los dialectos quechuas. *Anales Científicos de la Universidad Agraria*, 2(4).

LINGÜÍSTICA HISPÁNICA





Los verbos en las oraciones subordinadas sustantivas de sujeto y de objeto directo en la lengua española

Verbs in noun subordinate sentences of subject and direct object in the Spanish language

Manuel Eulogio Conde Marcos

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

mcondem@unmsm.edu.pe

Resumen

En este artículo, se aborda el empleo de los modos verbales indicativo y subjuntivo en las oraciones subordinadas sustantivas subjetivas y objetivas de la lengua española con respecto a los predicados, pues estos se rigen de acuerdo con requerimientos morfosintácticos y semánticos. Los objetivos son analizar y explicar los predicados que rigen uno u otro modo, o dan lugar a una alternancia modal. La metodología incluye la recolección de las oraciones y la clasificación de estas según la función y la modalidad para determinar los contextos, los efectos y las restricciones. Se ha encontrado que hay una tipología definida de predicados verbales que presentan modos específicos en las construcciones subordinadas.

Palabras clave: subordinadas sustantivas; subjetiva; objetiva; indicativo; subjuntivo.

Abstract

This article focuses on the indicative and subjunctive moods of subject and object subordinating clauses in Spanish taking syntactic predicates, for they

can select either mood depending on the morphosyntactic and semantic restrictions. The aim of this work is to analyze and explain the syntactic predicates that select either mood or that cause mood alternation. The research method includes sentence collection and classification according to the function and modality in order to determine the contexts, the effects and the restrictions. It has been found that there is a defined typology of verbal predicates that take specific moods in subordinating clauses.

Keywords: subordinate substantive; subjective; objective; indicative; subjunctive.

1. Introducción

Este artículo aborda el tema del modo de los verbos de las oraciones subordinadas sustantivas finitas de la lengua española en funciones de sujeto y de complemento directo. Para ello, se plantean los siguientes objetivos: a) analizar los predicados y el modo de los verbos de las subordinadas; b) generalizar y explicar los aspectos morfo-sintácticos y semánticos involucrados.

Se incluye el resumen, la introducción y la metodología. Esta consiste en la selección, la clasificación y el análisis de las oraciones subordinadas finitas según el modo de los verbos incluidos, pues hay usos exclusivos y alternativos. Se da cuenta del análisis y la discusión del tema de estudio. Así, se presenta la oración subordinada, la modalidad, la función de las oraciones subordinadas y el modo verbal en los usos de indicativo, subjuntivo y alternancia indicativo/ subjuntivo con el fin de establecer los contextos, los factores involucrados y los efectos.

2. Metodología

La investigación es descriptivo-explicativa, porque analiza y justifica la relación entre los predicados y el modo de los verbos de las oraciones subordinadas finitas que cumplen las funciones de sujeto y de objeto directo.

La metodología de la investigación incluye las siguientes etapas:

- a) La recopilación de las oraciones compuestas subordinadas sustantivas que han sido producidas por hablantes de la ciudad de Lima o extraídas de textos escritos.
- b) La selección de las oraciones compuestas subordinadas sustantivas.
- c) La clasificación de las oraciones subordinadas según las funciones de sujeto y de objeto directo.

- d) El reconocimiento y el análisis de los modos indicativo y subjuntivo en los verbos de las subordinadas con el fin de determinar tres grupos: 1) de indicativo, 2) de subjuntivo, y 3) de alternancia de indicativo/subjuntivo, considerando la relación entre los predicados y los verbos de las subordinadas.
- e) La determinación de los contextos, los efectos y las restricciones.

3. Análisis y discusión

3.1. Las oraciones subordinadas

Las oraciones subordinadas son parte constitutiva de otra oración, a la que se denomina principal. Es conveniente precisar las formas en las que una oración puede estar integrada en otra. Observemos los siguientes ejemplos, donde las oraciones subordinadas aparecen subrayadas:

- (1) (a) Lamento que estés enfermo/ tu enfermedad.
- (b) Averiguaré cuándo viajará David/ lo.
- (c) Mario habló con las personas a las que invitaste/ invitadas.
- (d) Vi a Juan cuando llegó al auditorio/ el día de la conferencia/ ayer.
- (e) Cerraron la calle porque había un mitin/ a causa de un mitin.

En (1a) y (1b), la oración subordinada es requerida por el verbo de la oración principal como un argumento de contenido proposicional que desempeña la función de objeto directo. Las subordinadas se integran como modificadores, bien de una expresión nominal en (1c), bien del predicado principal (1d) y (1e). Podemos establecer que la relación de dependencia de la subordinada respecto de la principal es similar a la existente entre las categorías léxicas (sustantivo, adjetivo, adverbio, etc.) en una oración simple. Así, a esta equivalencia, que se refleja en (1) a través de las alternancias con las expresiones nominales, adjetivales y adverbiales colocadas a la derecha de la barra separadora, responde la clasificación de las subordinadas en *sustantivas*, *adjetivas* y *adverbiales*.

Cada una de las clases señaladas posee alguna característica morfológica que la singulariza. Entre estas, las más importantes son la función de la oración subordinada y el elemento subordinante que encabeza la oración subordinada: conjunción *que*, pronombre y adverbios relativos (o interrogativos/ exclamativos, etc.).

3.1.1. *Las subordinadas sustantivas*

Son oraciones que desempeñan, respecto de la oración principal, una función que podría ser asumida por un sustantivo; es decir, que representan de aquella su sujeto, objeto directo, predicado nominal, complemento con preposición de un sustantivo, un adjetivo o un verbo. Se unen a la oración subordinante ordinariamente por la conjunción *que* (la cual puede ir acompañada de una preposición, cuando así lo requiera su oficio), pero también por medio de dos puntos (en su variedad objetiva enunciativa de estilo directo) o de un nexo interrogativo (oraciones interrogativas indirectas).

Fernández y Anula (1995, p. 314) afirman que, de acuerdo con su naturaleza argumental, las subordinadas sustantivas (también llamadas completivas) pueden clasificarse en dos grandes tipos: subjetivas y objetivas. Las primeras funcionan como sujeto del predicado principal y la segunda como su objeto, bien directo o preposicional, como se observa en (2).

- (2) (a) Me alegra que hayas obtenido el título de médico.
- (b) Rocío considera que Luis es un excelente alumno.
- (c) Daniel confía en que realizará una buena investigación.

3.2. Según la modalidad

3.2.1. *Enunciativa*

La construcción de la oración enunciativa difiere según que el periodo esté en estilo directo (o sea, se reproduce textualmente las palabras con que se ha expresado su autor) o en estilo indirecto (o sea, el narrador refiere por sí mismo lo que otro ha dicho). En el primer caso, la subordinante y la subordinada están yuxtapuestas y separadas por dos puntos o un signo equivalente —coma, raya, etcétera—, como por ejemplo *Emilio me dijo: ‘Respetas y serás respetado’* y *‘Pienso, luego existo’ dijo Descartes*. En el segundo caso, la oración enunciativa va en un modo personal precedido de la conjunción *que*. Por ejemplo, esto se evidencia en las siguientes oraciones: *‘Le recordé que era martes’, me dijo*; *Él me manifestó que estaba muy contento*; *No me imaginé que a ella se le agotara la paciencia*. En (3), se presentan otros ejemplos:

- (3) (a) Es cierto que compré una casa en Ancón.
- (b) Es verdad que participé en el campeonato de ajedrez.
- (c) Espero que tengas suficiente dinero.
- (d) Opino que Juan es un empleado eficiente.
- (e) Ella me informó que solicitó permiso.

3.2.2. *Exclamativa indirecta*

La exclamativa indirecta es seleccionada por predicados tales como *me sorprende*, *me extraña*, *es sorprendente*, *extraño*, *curioso*/*espantoso*, etc., como se observa en (4).

- (4) (a) Es sorprendente cómo habla Luis.
- (b) Me sorprendió qué hora era.
- (c) Es un misterio cómo se produjo el incendio.
- (d) Tenemos que ver qué clase de persona es ese hombre.
- (e) Es extraño cómo te has vestido.

Como se observa, los verbos de las subordinadas están en modo indicativo.

3.2.3. *Interrogativa indirecta*

La oración interrogativa indirecta contiene una interrogación expresada de forma indirecta, en dependencia de un verbo o locución de entendimiento y lengua (saber, entender, decir, preguntar, mirar, informarse, ver, replicar, etcétera). Es parcial si está circunscrita a uno de los términos (sujeto o complemento); en este caso, el nexos es un pronombre o adverbio interrogativo: *quién*, *qué*, *cuál*, *cuánto*, *cómo*, *cuándo*, (a, de) *dónde*, etcétera. En cambio, es absoluta cuando se refiere al contenido total de la oración; en este caso, se introduce por medio de la partícula átona *si*. Por ejemplo, esto se evidencia en las siguientes oraciones: *Averiguaremos quién es el nuevo gerente*; *Usted bien sabe, padre, cómo ha subido todo*; *Le pregunté si le había agradado la comida*; *Necesito saber si puedo contar con tu apoyo*. Las oraciones interrogativas indirectas dependen de verbos transitivos; en tal virtud, aun conservando su específico significado interrogativo, cumplen la función de oración sustantiva objetiva o subjetiva: *Ella me preguntó por qué acepté esta propuesta* (oración interrogativa objetiva); *Me preocupa por qué hay tantas personas contagiadas con este virus* (oración interrogativa subjetiva). En (5) se muestran algunos casos.

- (5) (a) Preguntaré dónde trabaja Mario.
- (b) Dime cuándo viajarás a Francia.
- (c) Averigüé cómo ocurrió el accidente.
- (d) No sé por qué no vino Daniel.
- (e) Ella no sabe si Andrés vendrá mañana.

En las oraciones subordinadas de 5 (a, b, c, d), se ha producido el movimiento del elemento interrogativo, por lo que este ha dejado una huella en su posición inicial. En consecuencia, el elemento movido y la huella deben estar coindizadas. Así, a la oración (5a) le corresponde la representación *Preguntaré dónde_i trabaja Mario hSQu_i*.

3.3. Según la función

3.3.1. Subjetiva

La subordinada de sujeto es argumento del predicado principal y puede tener verbo flexionado o verbo en infinitivo, por lo que es de dos clases: finita como en (6) o no finita como en (7) respectivamente.

- (6) (a) Es cierto que compré una casa en Ancón.
- (b) Me sorprendió qué hora era.
- (c) Es importante que cuides tu salud.
- (d) Es probable que retorne en diciembre.
- (e) Me disgusta que seas grosero.
- (f) Es necesario que viajes a Chimbote.
- (g) Me preocupa que vivas así.

Las oraciones subordinadas presentan verbos flexionados en modo indicativo o en modo subjuntivo y, por lo general, los hablantes tienden a colocarlas después del predicado.

- (7) (a) PRO_{arb} practicar deportes es beneficioso.
- (b) Es importante PRO_{arb} leer con atención.
- (c) Me_i agrada PRO_i viajar en tren.
- (d) Le_i gusta PRO_i escuchar música clásica.
- (e) Me_i interesa PRO_i conocer este tema.

En las oraciones subordinadas, la categoría vacía PRO, sujeto de verbo no finito, es caracterizada con el rasgo *arb* (arbitrario), porque no tiene un elemento correfe-rencial, como en (7a) y (7b), o puede estar coindizada con un elemento de la oración principal como en (7c), (7d) y (7e).

3.3.2. Objetiva

La oración sustantiva objetiva, denominada también complementaria directa, se subdivide en enunciativa —estilo directo e indirecto— e interrogativa indirecta. Depende de un verbo necesariamente transitivo y es reemplazable por el pronombre neutro *lo*, que evidencia su papel de objeto. Es finita si presenta la categoría [+ Flex], como en (8); o no finita si presenta la categoría [– Flex], como en (9).

- (8) (a) Ella me informó que participó en el campeonato de ajedrez.
- (b) El profesor me sugirió que consulte esta enciclopedia.

- (c) Enrique comentó que el festival artístico fue exitoso.
- (d) José preguntó por qué no asististe a la ceremonia.
- (e) Averiguaré dónde trabaja el hermano mayor de Luis.
- (f) Rosa no sabe cómo resolviste este problema matemático.
- (g) Temo que David no compre los boletos.
- (h) Le diré que vaya a tu casa.
- (i) Espero que tengas un buen viaje.
- (j) Ella me pidió que le dé un diccionario de inglés.
- (k) Te sugiero que leas este texto.
- (l) Considero que has realizado una buena investigación.
- (9) (a) Ella_i desea PRO_i trabajar en esta empresa transnacional.
- (b) Julio_i pretende PRO_i ser un buen guitarrista.
- (c) José_i espera PRO_i contar con tu apoyo.
- (d) Víctor_i solicitó PRO_i pertenecer a nuestra asociación cultural.
- (e) Diana_i logró PRO_i desarrollar el cuestionario del curso.
- (f) Mis amigos_i prometieron PRO_i participar en esta campaña de solidaridad.
- (g) El vigilante no te_i permitirá PRO_i ingresar al local.
- (h) Él nos_i sugirió PRO_i practicar natación y fútbol.
- (i) Ernesto me_i recomendó PRO_i comprar esta computadora.

En 9 (a, b, c, d, e), la categoría PRO está coindizada con el sujeto de la oración principal; en el resto de casos, la coindización se establece con el pronombre de objeto.

3.4. El modo

En la *Nueva gramática de la lengua española* (2010), en el capítulo 25, se precisa que el modo constituye una de las manifestaciones de la *modalidad*. De acuerdo con la tradición, el modo revela la actitud del hablante ante la información suministrada; es decir, su punto de vista sobre el contenido de lo que se presenta o se describe. Se suele reconocer hoy, sin embargo, aun siendo útil, que el concepto de ‘actitud’ es impreciso. También, son útiles ‘se piensa’, pero tal vez demasiado abarcadoras si se han de aplicar a todos los contextos sintácticos, las oposiciones semánticas que se han establecido para explicar la diferencia entre el indicativo y el subjuntivo: certeza/ incertidumbre, realidad/ virtualidad o irrealidad, actualidad/ no actualidad, compromiso del hablante con la veracidad de lo que afirma/ ausencia de aserción. Así, en ciertos contextos sintácticos que dejan en suspenso la veracidad de la información proposicional se prefiere el indicativo, a diferencia de lo que sería de esperar, como sucede en *Depende de si hace o no buen tiempo; Cabría pensar que el Gobierno oculta*

algo; *Quiero suponer que has obtenido una buena calificación*. Por otro lado, se expresan hechos considerados reales (en el sentido de no hipotéticos) en oraciones con verbo en subjuntivo, como en *No me gusta que se porte así*; *Siento mucho que te hayas roto el brazo*; *Le dieron el premio aunque no se lo mereciera*, entre otras muchas similares.

Se emplea el subjuntivo para determinar el grado de compromiso del hablante con lo que se afirma (*Sé que escribe* frente a *Dudo que escriba*), y para marcar obligadamente el régimen que corresponde a las oraciones que complementan a determinados predicados, como en *Sé que (escribe- * escriba)* o *Me pide que le * escribo-escriba*. Como se puede comprobar, hay restricciones en el empleo del modo verbal de la oración subordinada.

Vásquez (2013) afirma que lo primario del subjuntivo es su función sintáctica: la subordinación; lo secundario es su ambivalencia por expresar la acción según el caso, como real o posible, lo que equivale asimismo al indicativo o al potencial (Vásquez, 2013). La autora menciona a Álex Grijelmo, quien considera que usamos el subjuntivo en la oración subordinada siempre que el verbo principal expresa una acción de *incertidumbre*, de *posibilidad*, de *obligación* (o *necesidad*), de *emoción* o de *deseo* (o *voluntad*) (2007, p. 221).

Bogard (2017) plantea que la completiva en infinitivo se produce solo si su alterante con flexión verbal finita lleva el verbo en modo subjuntivo, pero no si lo lleva en modo indicativo, como puede apreciarse en *El vecino lamentó {que no lo hubieran entendido /no haber sido entendido}*; *Carlos comentó {que encontró / *encontrar el libro en el centro}*; *Al presidente le interesa {que se resuelvan /resolver los problemas del país}*; *Me sorprende {que siempre reacciona/ *reaccionar del mismo modo}*.

En Hualde (2009), Olarrea (pp. 261-262), atendiendo a la actitud del hablante, afirma que las oraciones completivas pueden ser tanto declarativas como interrogativas o exclamativas. Las completivas enunciativas presentan tres variantes: de indicativo, subjuntivo e infinitivo. Los tres tipos pueden ser sujeto, complemento directo o complemento preposicional: *Está claro que Juan come*; *Me gusta que Juan coma*; *Me agrada comer*; *María dijo que la gente era feliz*; *María deseó que la gente fuera feliz*; *María deseaba ser feliz*; *Insiste en que lo hará*; *Se conforma con que ella lo salude*; *Se conforma con aprobar*. La aparición de estos tres tipos está determinada por el verbo principal. En general, las completivas de indicativo acompañan a verbos de contenido asertivo (fuertes: decir, confirmar, demostrar; débiles: creer, opinar, pensar, parecer). Ambas clases se comportan de manera distinta si van precedidas de negación: *Creo que Juan lo sabe*; *No creo que Juan lo sepa/*sabe*; *Digo que Juan lo sabe*; *No digo que Juan lo sepa/sepa*. En general, las completivas con subjuntivo aparecen con verbos no asertivos (verbos de voluntad: querer, desear; verbos de influencia: animar, obligar, ordenar; verbos factivos: lamentar, sentir, etcétera): *Deseo que ganes/*ganas*; *Les ordenó que se fueran/*iban*; *Lamenté que se fueran/*iban*.

3.4.1. Contextos que imponen el modo indicativo

En la *Nueva gramática de la lengua española* (Real Academia Española [RAE], 2010, p. 477), se analiza el modo en las subordinadas sustantivas, pues es dependiente del predicado que las selecciona como argumento. Además, seleccionan el modo indicativo en la subordinada sustantiva las clases de predicados (generalmente verbos, pero también nombres y adjetivos) que expresan, fundamentalmente, las siguientes nociones:

- a. ACAECIMIENTO: *acontecer, ocurrir, suceder*, etc.
- b. LENGUA O COMUNICACIÓN: *afirmar, aludir (a), apuntar, asegurar, comentar, conversar (sobre), decir, describir, hablar (de), mencionar, pregonar, repetir, revelar, señalar, sugerir*, entre otros.
- c. ENTENDIMIENTO: *aprender, averiguar, convencer (de), creer, leer, olvidar, saber; enterado, seguro; convencimiento, impresión, noticia*.
- d. PERCEPCIÓN (sea sensorial o intelectual): *advertir, mirar, notar, observar, oír, percibir, recordar, reparar (en)*.
- e. CERTEZA: *cierto, claro, evidente, obvio, palmario, patente, seguro*.

3.4.2. Contextos que imponen el modo subjuntivo

Borrego *et al.* (1992) afirman que el verbo se flexiona en modo subjuntivo en los siguientes casos: a) cuando el verbo 1 expresa deseo, necesidad, mandato, prohibición, permiso, consejo, entre otros, es decir, cuando en su significado encierra la intención de influir en la conducta de otra persona; b) cuando el verbo 1 expresa un sentimiento provocado por lo que se dice en la oración del verbo 2; c) cuando el verbo 1 expresa apreciaciones o juicios de valor sobre lo que se indica en la oración del verbo 2; y d) cuando el verbo 1 expresa el carácter posible o probable (o no posible, no probable) de lo dicho en la oración del verbo 2.

A continuación, se presentan ejemplos de los cuatro grupos de verbos principales que exigen subjuntivo:

- 1) con los verbos del primer grupo o de influencia: *Quiero que todo el mundo se calle; Nos aconsejaron que no nos acercáramos*.
- 2) con los verbos del segundo grupo o de sentimiento: *Me molesta que sean tacaños; Les dolió que no los invitaran a la fiesta; Nos consoló que nos dijera todo aquello*.
- 3) con los verbos del tercer grupo o de juicio de valor: *Es normal que no tenga dinero; Está mal que no contestara nadie; Conviene que no digamos nada sobre el asunto*.
- 4) con los verbos del cuarto grupo, en general impersonales: *Es probable que participe en la maratón; Es posible que gane nuestro equipo de fútbol*.

En la *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE (2010, p. 477-478), las nociones semánticas fundamentales que permiten agrupar los predicados (sean o no verbos) que inducen el subjuntivo en sus complementos son las siguientes:

- a. VOLUNTAD, INTENCIÓN E INFLUENCIA: *Y, sobre todo, procuraba que nunca le faltase una pelota ante los pies; Nicolás y el duque de Naxos me azuzaban y urgían que reclamase.*
- b. OPOSICIÓN: *No debemos objectar a que dos hombres se maten el uno al otro si el honor los empuja a ello.*
- c. CAUSA: *¿También tiene espartero la culpa de que llueva?; Ello provocó que a centenares de buenos científicos les resultase imposible volver a la vida académica.*
- d. CONSECUCIÓN: *El Gaviero consiguió que prosiguieran el camino.*
- e. DIRECCIÓN O INCLINACIÓN: *Esto demuestra que hay una tendencia a que crezca la participación de los ciudadanos.*
- f. AFECCIÓN: *Me alegra que estés aquí, Lamento que nunca hayas sabido amar.*
- g. VALORACIÓN: *Fue una suerte aceptara efectuarlo.*
- h. FRECUENCIA O INFRECUENCIA: *Era extraño que no lo supiera.*

Los predicados con subordinadas de sujeto

Con verbo en indicativo. Las subordinadas subjetivas tienen verbo en modo indicativo porque son complementos de predicados que expresan certeza, entendimiento, acacimimiento. Esto se muestra a continuación en (10).

- (10) (a) Es cierto que Juan estuvo en Trujillo.
 (b) Es seguro que Martha aprobó el examen.
 (c) Es cierto que Enrique pidió la mano de Sara.
 (d) Fue impresionante cómo nadaste en la competencia.
 (e) Ocurrió que un hombre cayó al precipicio.

Con verbo en subjuntivo. Las subordinadas subjetivas presentan verbo en modo subjuntivo, porque son complementos de predicados que expresan afección, valoración y frecuencia.

- (11) (a) Es probable que viaje en noviembre
 (b) Me alegra que estés bien.
 (c) Me dolió que me hayas traicionado.
 (d) Me da pena que sufras tanto.
 (e) Es necesario que Juana esté presente.
 (f) Me preocupa que no haya llegado Javier.
 (g) Me alegra que vivas feliz.

- (h) Es importante que Claudia participe en el congreso.
- (i) Es común que llegue temprano.
- (j) Es riesgoso que Pedro ingrese a esa cueva.

3.4.2.1. Los predicados con subordinadas de objeto directo

Con verbo en indicativo. Las subordinadas objetivas presentan verbo en modo indicativo, porque son complementos de predicados que expresan entendimiento, lengua o comunicación y percepción.

- (12) (a) Ellos saben que obtuviste una beca.
- (b) Kiara dijo que cuidará a los niños.
- (c) El doctor descubrió que tienes cáncer.
- (d) Franco recuerda que integró el equipo de fútbol.
- (e) Le pregunté si estudió la lección.
- (f) Observé que los niños saltaban en el patio.

Con verbo en subjuntivo. Las subordinadas objetivas presentan verbo en modo subjuntivo, porque son complementos de predicados que expresan voluntad, intención, influencia, valoración, afección, causa y consecución.

- (13) (a) Ella desea que vayas a la fiesta.
- (b) Temo que David no compre los boletos.
- (c) El estallido provocó que las personas salieran de sus casas.
- (d) Procuraré que todo esté listo para la fiesta.
- (e) Ella me pidió que le dé un diccionario de inglés.
- (f) Te sugiero que leas este texto.
- (g) Lamento que no hayas obtenido la beca.
- (h) Jaime logró que Miguel cambie de opinión.

La negación puede ser un factor de inducción del modo subjuntivo a distancia; es decir, desde la oración principal, como en *No es obvio que lo acepte* o *Nunca pensó que fuera a visitar su país*. Los verbos subordinados pasarían a indicativo si se suprime la negación.

3.4.2.2. Los predicados con alternancia de verbo en indicativo y subjuntivo

En la *Nueva gramática de la lengua española* (2010, p. 478-480), se precisa que las alternancias modales son los pares de contextos en los que un mismo predicado admite indicativo y subjuntivo, y que son especialmente interesantes porque permiten comparar en detalle las diferencias de forma y de significación asociadas con cada modo.

Las diferencias se deben en algunos casos a la existencia de distintos sentidos entre los predicados inductores. Así, cuando *sentir* es usado como verbo de percepción (con un significado similar al del verbo *notar*), se construye con indicativo, como en *Sentí que él también me había herido*. En cambio, requiere el subjuntivo cuando expresa una reacción afectiva (con un significado equivalente a *lamentar*), como en *Siento que esto no pueda decirse en otra forma*.

Se dan ciertos deslizamientos de sentido entre las clases semánticas de predicados, así como variaciones en la estructura informativa de la oración. Con el indicativo, el hablante acentúa el valor informativo de la subordinada. Al contrario, con el subjuntivo, presenta su contenido como ordenado, enjuiciado, valorado, etc. Entre los deslizamientos de sentido más notables están los siguientes, como se observa en los siguientes casos:

- (a) COMUNICACIÓN > INFLUENCIA. Con indicativo, los verbos transmiten estados de cosas que se tienen por ciertos, mientras que con subjuntivo expresan peticiones, órdenes, sugerencias y otras formas de solicitar o requerir de alguien alguna actuación: *Le dijo que actuaba / actuara de buena fe*.
- (b) PENSAMIENTO > INTENCIÓN. Con el indicativo, el contenido de la oración subordinada expresa lo que se cree o se piensa, como en *Yo pensaba que tenía tiempo de escapar*. Con el subjuntivo, en cambio, expresa una toma de postura o una decisión, como en *Estaba pensando que participara nuestro equipo en el próximo campeonato*.
- (c) ENTENDIMIENTO > ESTIMACIÓN O EMPATÍA. Cuando los predicados de estas clases se construyen con indicativo, introducen contenidos aseverados, percibidos como verdaderos o presentados como nuevos en algún fragmento del discurso, como en *Comprendí que estaba equivocado*. Con el subjuntivo, a la vez que se expresa aquiescencia o aceptación, se intenta poner de manifiesto que la situación descrita en la subordinada forma parte del trasfondo informativo que el hablante y el oyente comparten, o bien que el emisor desea presentarla como tal: *Comprendo que estés molesto conmigo*.
- (d) PERCEPCIÓN > INTENCIÓN O VOLUNTAD. La elección del modo (con verbos como *ver*, *mirar* o *imaginar*) está en función de que predomine en estos predicados el sentido inactivo o se imponga en ellos el intencional. Se percibe esta diferencia en el contraste de las oraciones *Siempre veía que cada cosa estaba en su lugar* ('percibía, le parecía') y *Siempre veía que cada cosa estuviera en su lugar* ('procuraba').
- (e) ASERCIÓN > JUSTIFICACIÓN. En *El maestro te ha explicado que las cosas no son como tú pensabas*, el verbo *explicar*, con sujeto de persona, se asimila a un

verbo de lengua. En cambio, en *Eso explica que las cosas sean como tú piensas*, el subjuntivo introduce la causa o la razón de algo.

- (f) AFECCIÓN > ASERCIÓN. Aunque los sujetos y los complementos oracionales de los verbos de afección se construyen en subjuntivo, algunos de ellos se usan en ocasiones en indicativo, más frecuentemente en el español americano que en el europeo: *Me preocupa que lo agarraron a él*. El uso del indicativo revela la intención de los hablantes de resaltar el contenido informativo de la subordinada.

Emilio Ridruejo, en el capítulo 49 de la *Gramática descriptiva de la lengua española 2* (1999), precisa que es posible la alternancia entre ambos modos de manera que la presencia de cada uno aporta un significado distinto. Sucede, en primer lugar, tal alternancia en oraciones subordinadas sustantivas que dependen de verbos que indican desconocimiento o incertidumbre (*ignorar, desconocer, sospechar*): *Ignoraba que había entrado en la sala / Ignoraba que hubiera entrado en la sala; Sospecha que es inteligente / Sospecha que sea inteligente*.

Igualmente, existe alternancia de modos en oraciones subordinadas completivas dependientes de predicados que expresan conocimiento (*creer, saber, darse cuenta, averiguar, enterarse, descubrir, notar*) y de verbos de comunicación (*decir, indicar, comunicar*) cuando unos y otros están modificados por inductores negativos: *No cree que es inteligente / No cree que sea inteligente; No dice que es inteligente / No dice que sea inteligente*.

Los mismos predicados afectados por la interrogación aceptan también la alternancia modal: *¿Crees que haya conseguido ver al ministro?; ¿Crees que ha conseguido ver al ministro?* A continuación, se presentan casos en el sujeto y el objeto directo.

En el sujeto

- (14) (a) Parece que no ha / haya cobrado.
(b) ¿Está probado que ha / haya sido él el culpable?
(c) No es verdad que el día 8 es / sea fiesta.
(d) Me preocupa que la Bolsa ha / haya bajado.

En el objeto directo

- (15) (a) Le gritó que siempre lo hacía/ hiciera. (= Le gritó: “Siempre lo haces” / = Le gritó: “Hazlo siempre”).
(b) Juan no vio que venían / vinieran los aviones.
(c) Juan no sabía que era / fuera fiesta.
(d) Juan no cree que hay / haya un peligro inminente.

- (e) Le contestaré que no lo verá/ vea. (=Le contestaré: “No lo verás” / = Le contestaré: “No lo veas”).

4. Conclusiones

- a. La clase del predicado es determinante para la selección del modo verbal de la subordinada sustantiva subjetiva u objetiva, por lo que los predicados rigen oraciones subordinadas sustantivas con verbos en tres casos: i) en indicativo, ii) en subjuntivo y iii) en alternancia de indicativo / subjuntivo.
- b. Los predicados que requieren subordinadas sustantivas con verbo en indicativo son los que sirven para clasificar la situación descrita en la oración subordinada como una percepción, creencia o pensamiento. Podríamos caracterizar estos predicados como asertivos. Sin embargo, cuando estas expresiones se utilizan en oraciones interrogativas o negativas, puede darse la alternancia modal.
- c. Como precisa Ahern (2008), hay dos grupos principales de predicados que rigen oraciones subordinadas en subjuntivo. De manera general, se tiene en cuenta que el subjuntivo indica que el emisor expresa la oración no de manera asertiva y está asociado a dos clases de usos distintos: a) en un primer tipo, el hablante presenta el contenido como una mera posibilidad o una situación potencialmente realizable. Esto ocurre con los predicados *desear, querer, rogar, pedir, exigir, conseguir, permitir, lograr, obligar* y similares. b) En un segundo tipo, el subjuntivo marca el contenido como información de fondo, supuestamente ya aceptada por los interlocutores, de manera que lo destacado es lo que se expresa en la oración principal. Esto se debe a que los predicados que seleccionan el modo subjuntivo tienen como rasgo el que implican que el hablante da por hecho o ‘presupone’ la situación descrita en la oración subordinada, como se puede comprobar cuando se usa predicados como *alegrar, encantar, lamentar, consolar, gustar, molestar* o *enfurecer*.
- d. Algunos predicados se combinan con oraciones subordinadas que tienen verbo tanto en indicativo como en subjuntivo. En este caso, se elige el modo según lo que se quiere expresar. Así, con *Julio dice que Ana le dio el billete* se reproduce una afirmación de Julio, pero con *Julio dice que Ana le dé el billete* se expresa una petición, una orden o un ruego.
- e. El uso del modo verbal de las subordinadas sustantivas depende de la interrelación entre los aspectos morfosintácticos y semánticos que los usuarios de la lengua española aplican en las oraciones, por lo que cabe considerar que hay restricciones ejercidas por la negación, la clase de verbo principal y la modalidad de las oraciones.

- f. Ahern precisa que la alternancia del modo en las oraciones subordinadas sustantivas solo es aceptable bajo los predicados que poseen ciertas características, por lo que podríamos agruparlos según el efecto de la alternancia. Por un lado, el modo de la subordinada determina su interpretación como una situación existente y factual (con indicativo), o como una situación potencial y prospectiva (con subjuntivo). Por otro lado, la interpretación de la subordinada se da como una mención de información conocida (con indicativo) o como una mención de información no conocida (con subjuntivo).

Referencias

- Ahern, A. (2008). *El subjuntivo: contextos y efectos*. Arco Libros, S. L.
- Bogard, S. (2017). Oraciones de complemento en español. Tipos, estructura y función. *Boletín de filología*, 52(1), 11-45. https://www.researchgate.net/publication/320054415_Oraciones_de_complemento_en_espanol_Tipos_estructura_y_funcion
- Borrego, J., Asencio, J. G. y Prieto, E. (1992). *El subjuntivo valores y usos*. Sociedad General Española de Librería, S. A.
- Demonte, V. (2016). Subordinación sustantiva. En J. Gutiérrez-Rexach (ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* (Vol. 2, pp. 88-100). Routledge.
- Fernández, L. M. y Anula, R. A. (1995). *Sintaxis y cognición. Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*. Editorial Síntesis, S. A.
- González, R. (2003). Tiempo y modo en las subordinadas sustantivas. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, (21), 35-58.
- González, J. A. (2013) Los modos verbales del español actual. *Lingüística y Literatura*, 34(63), 255-271. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl/article/view/16185/14055>
- Hualde J., Olarrea A., Escobar A. y Travis E. (2010). *Introducción a la lingüística hispánica*. Cambridge University Press.
- Ridruejo, E. (1999). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En V. Demonte e I. Bosque (coords), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Vol. 2, pp. 3209-3252). Editorial Espasa Calpe, S. A.
- RAE. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. (T. 3). Espasa Libros, S. L.
- RAE y ASALE. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Espasa Libros, S. L.
- Vásquez, J. (2013). Los modos verbales del español actual. *Lingüística y Literatura*, (63), 255-27



IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS Y CONTACTO DE LENGUAS





La inclusión de las variedades del castellano del Perú en las políticas lingüísticas desde una perspectiva de derechos humanos lingüísticos

The inclusion of the varieties of Peruvian Spanish in language policies from a linguistic human rights perspective

Nila Vigil Oliveros

Red de Formadores de Interculturalidad en América Latina
correoparanilavigil@gmail.com

Resumen

Este artículo examina la inclusión de las variedades del castellano del Perú en las políticas lingüísticas desde una perspectiva de derechos humanos lingüísticos. En el Perú, coexisten 48 lenguas indígenas, el castellano y la lengua de señas peruana. A pesar de los marcos legales que protegen las lenguas indígenas y la lengua de señas, la discriminación lingüística sigue siendo un problema, especialmente hacia las variedades regionales del castellano. A partir de la elección y destitución de Pedro Castillo, se evidenció un aumento en la discriminación racial y lingüística, reflejada en las burlas hacia su variedad de castellano norandino. Se enfatiza la importancia de reconocer los derechos lingüísticos de los hablantes de todas las variedades del castellano, protegiendo así su identidad y su participación social. Se propone una política lingüística que fomente el respeto por la diversidad lingüística en el ámbito educativo y social, y que reconozca la validez de todas las formas de castellano habladas en el país. Además, se aboga por la inclusión de un enfoque de derechos humanos lingüísticos

en las políticas públicas para combatir el lingüicismo y promover la equidad y el respeto por la diversidad en el Perú.

Palabras clave: discriminación lingüística; lingüicismo; variedades del castellano; políticas lingüísticas; derechos humanos lingüísticos.

Abstract

This article examines the inclusion of the varieties of Peruvian Spanish in language policies from a linguistic human rights perspective. In Peru, 48 indigenous languages, Spanish and Peruvian Sign Language coexist. Despite the legal frameworks that protect indigenous languages and sign languages, linguistic discrimination continues to be a problem, especially towards regional varieties of Spanish. Since the election and dismissal of Pedro Castillo, there has been an increase in racial and linguistic discrimination, reflected in the mockery of his variety of Norandino Spanish. It emphasizes the importance of recognizing the linguistic rights of speakers of all varieties of Spanish, thus protecting their identity and social participation. It proposes a language policy that promotes respect for linguistic diversity in the educational and social spheres and recognizes the validity of all forms of Spanish spoken in the country. In addition, it advocates the inclusion of a linguistic human rights approach in public policies to combat linguicism and promote equity and respect for diversity in Peru.

Keywords: linguistic discrimination; linguicism; varieties of Spanish; language policies; human linguistic rights.

1. Contexto y antecedentes: la diversidad linguopolítica en el Perú actual

En el Perú, existen 48 lenguas indígenas, el castellano y la lengua de señas peruana. Estas lenguas están en contacto y conflicto lingüístico. Las lenguas indígenas son reconocidas como oficiales en las regiones donde predominan según la Constitución Política del Perú (artículo 48). Asimismo, se cuenta con la Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú (Ley N. 29735), conocida como *Ley de Lenguas*, que establece un marco legal con el Estado que busca garantizar que las lenguas indígenas no solo se preserven, sino también se desarrollen y se utilicen en diversos ámbitos de la sociedad. Esto es especialmente importante en un país con una gran diversidad lingüística y cultural como el Perú, en el que muchas lenguas indígenas están en riesgo de desaparecer debido a la predominancia del castellano o a la muerte de sus pocos hablantes. Tam-

bién, se ha promulgado la Ley N. 29535, Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana (LSP).

La Ley N. 29735 reconoce la importancia de las lenguas indígenas como parte integral de la identidad y diversidad cultural del país, estableciendo su uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión como objetivos fundamentales. Esta ley garantiza el derecho de los hablantes de lenguas indígenas a usar su lengua en todos los ámbitos de la vida pública y privada, esto incluye la educación, la administración de justicia y los servicios públicos. Además, promueve su inclusión en los medios de comunicación y la producción de materiales educativos y culturales. La ley también establece la creación de un Registro Nacional de Lenguas Indígenas y la formación de intérpretes y traductores para facilitar la comunicación y el acceso a servicios en estas lenguas; por último, busca asegurar la participación de las comunidades indígenas en la implementación de políticas lingüísticas y en la toma de decisiones relacionadas con la preservación y promoción de sus lenguas.

Por su parte, la Ley que otorga el reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana (Ley N. 29535) o *ley de lengua de señas peruana* establece varios puntos clave para garantizar los derechos de la comunidad sorda en el Perú. Es así que se reconoce oficialmente a la LSP como una lengua natural y parte de la identidad cultural de las personas sordas; asimismo, esta ley asegura el derecho de las personas sordas a usar la LSP como medio de comunicación y a recibir educación en su lengua materna; también, promueve la inclusión de la LSP en los servicios públicos, la educación y los medios de comunicación; la ley, además, establece la obligación del Estado de promover la formación de intérpretes calificados en LSP; y, garantiza el acceso a la información y la comunicación para las personas sordas en igualdad de condiciones. En resumen, esta ley busca asegurar la inclusión y el respeto de los derechos lingüísticos de las personas sordas del Perú.

El artículo 48 de la Constitución Política del Perú, la ley de lenguas y la ley de lengua de señas peruana son pasos significativos hacia el reconocimiento y la protección de esta diversidad linguocultural. Sin embargo, la efectividad de las leyes en la protección y promoción de la diversidad lingüística depende crucialmente de su implementación y cumplimiento en la práctica. Para garantizar que los derechos lingüísticos de las comunidades minorizadas se traduzcan en acciones concretas y no sean meramente acciones simbólicas, es esencial establecer mecanismos eficaces de vigilancia y sanción.

Esto incluye la creación de entidades reguladoras y la asignación de recursos adecuados para monitorear el cumplimiento de las leyes, así como la implementación de medidas correctivas y sanciones en caso de incumplimiento. Además, es fundamental implementar, efectivamente, estas lenguas en la educación, en los medios de

comunicación y en la vida pública, para asegurar su vitalidad y continuidad para las futuras generaciones. La falta de acción en este sentido podría llevar a la erosión de la diversidad lingüística y cultural del país, con consecuencias negativas para la identidad nacional, la cohesión social y los derechos de las comunidades afectadas. Por lo tanto, es imperativo que el Estado, las instituciones educativas y los medios de comunicación trabajen juntos para fomentar la inclusión y el respeto por todas las lenguas y variedades de estas en el país, de modo tal que se cree un entorno en el que todas las lenguas y sus variedades sean valoradas.

En este contexto de diversidad lingüística y desafíos relacionados con la preservación de las lenguas indígenas, es fundamental entender su impacto en la sociedad peruana. Al mismo tiempo, se debe reconocer la complejidad del castellano en el Perú, que es la lengua oficial y predominante y que es concebida, desde el Estado, como unidad homogénea en la que las diferentes variedades no son consideradas en las políticas estatales.

Comprender la relación entre los desafíos lingüísticos y el contexto político actual del Perú es esencial. Por lo tanto, resulta necesario analizar cómo se pueden implementar estrategias efectivas para abordar estos desafíos, de forma tal que se promueva una democracia lingüística en la que reconozcan y valoren las distintas lenguas y modalidades que se hablan en el país.

2. Racismo y discriminación lingüística tras la elección de Castillo

Tras el triunfo de Castillo como presidente del Perú, la reacción de la población peruana fue polarizada; por un lado, la sierra votó masivamente por él y su victoria fue vista como una reivindicación y una esperanza para las poblaciones excluidas; por otro lado, hubo acusaciones de fraude por parte de los que votaron por Fujimori, quienes expresaban que las elecciones habían sido manipuladas en las zonas lejanas y proponían que se suprimieran esos votos. En conversaciones entre jóvenes fujimoristas, se expresaron deseos de destruir regiones como Ayacucho y se realizaron comentarios despectivos hacia las mujeres indígenas (Avilés, 2021). El exministro Carlos Bruce, en su cuenta de Twitter, escribió un comentario racista sobre Castillo, que luego borró; en este, insinuaba que los indígenas de los Andes tienen una capacidad mental limitada debido a la falta de oxígeno.

Figura 1

Noticia de diario que da cuenta del comentario racista del exministro Bruce



Además, las denuncias de fraude electoral por parte de Fujimori y sus seguidores llevaron implícitamente la idea de que los votantes indígenas no merecían el derecho al voto, lo que refleja una profunda discriminación étnica y social en el país. Estas expresiones de racismo subrayan la persistencia de actitudes discriminatorias hacia los pueblos andinos en el Perú (Escárzaga, 2022).

Durante el mandato de Castillo, se observó una intensificación del racismo por parte de ciertos sectores de la población. Este fenómeno no se basó en las decisiones políticas del presidente, sino en los elementos simbólicos que él representaba. Entre estos, su variedad de castellano norandino. Por ejemplo, se referían peyorativamente a él como “prosor” en lugar de “profesor”, o se burlaban del uso de la palabra “festejación” por parte de su esposa. Estos comentarios, predominantes en plataformas como Twitter, han sido recopilados y se presentan a modo de ilustración de lo que venimos afirmando.

Figura 2

Tuit que discrimina la variedad de castellano del expresidente Castillo, además de usar el apelativo “prosor”

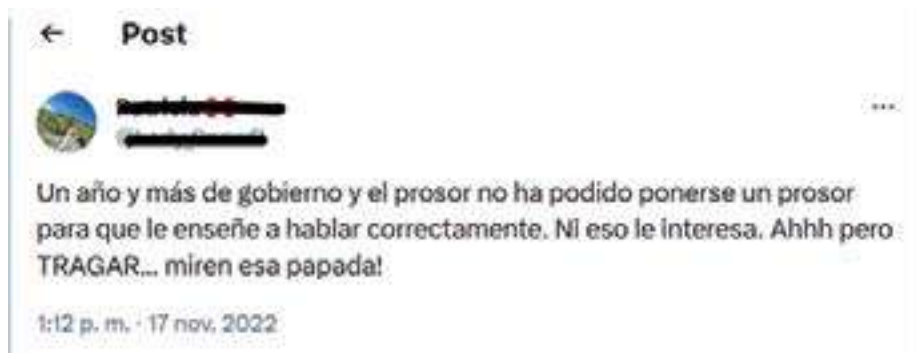
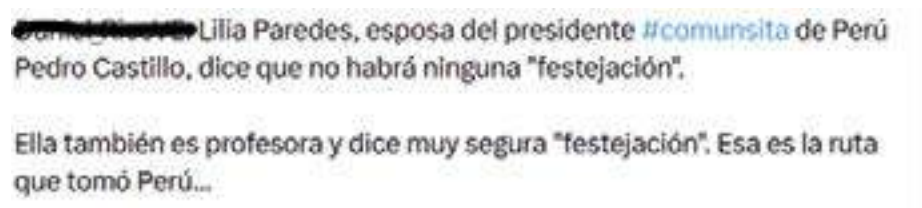


Figura 3

Tuit que discrimina el uso de la palabra ‘festejación’ por parte de Lilia Paredes, esposa del presidente Castillo, considerándola un error por no pertenecer a la norma limeña, lo que llevó a descalificarla.



Luego del intento de Castillo de cerrar el Congreso, él fue destituido, y la vicepresidenta asumió el poder con una agenda diferente a la que había sido elegida.

Los votantes de Castillo, especialmente aquellos de la sierra sur, se movilizaron en protestas que dejaron más de 50 muertos a manos de las fuerzas del gobierno. Por su parte, los partidarios de la derecha, que se oponían a Castillo, manifestaron posturas racistas en su rechazo a las protestas. Entre sus expresiones, también se hicieron presentes comentarios despectivos hacia las formas de hablar castellanos de los seguidores de Castillo.

Figura 4

Tuit en el que se discrimina a persona que no hace concordancia de pronombre objeto y se señala que su castellano es como el del presidente Castillo, al que se le nombra “prosor”



Estas formas de lingüicismo (Phillipson y Skutnabb-Kangas, 2017; Skutnabb-Kangas y Phillipson, 2023) nos muestran que las tensiones lingüísticas y las racializaciones en el Perú siguen siendo una realidad preocupante. Creemos que con la elección y destitución de Castillo se hicieron más evidentes el racismo y el lingüicismo en el país que, si bien siempre han existido, se mantenían más ocultas.

Existen desafíos para los hablantes de las diferentes variedades de castellano, especialmente, las variedades andinas y amazónicas. Esto se debe a que dichos hablantes suelen ser objeto de discriminación debido a sus formas de hablar, consideradas incorrectas por aquellos que hablan la variedad de castellano que llamaremos *castellano monolingüe tradicional* para distinguirla de la *variedad de castellano monolingüe de primera generación*¹. Así, *el castellano monolingüe tradicional* es hablado por personas que son descendientes de hablantes de castellano y que no presentan rasgos de contacto con lenguas indígenas; es decir, son monolingües en castellano hijos de monolingües. Por otro lado, *el castellano monolingüe de primera generación* es el hablado por los hijos de bilingües que tienen una lengua indígena como su lengua materna, pero que han decidido socializar a sus hijos solo en castellano. Esto resulta en que los hijos sean monolingües en esta variedad adquisicional de castellano (Andrade y Pérez, 2009). Fruto de esta discriminación, además, hemos observado que los hablantes de estas variedades se sienten avergonzados y consideran incorrecta su variedad de castellano.

1 De hecho, no se debe ver el asunto de manera dicotómica. Cuando me refiero al castellano monolingüe tradicional estoy haciendo referencia a los castellanos de las zonas costeras que no tienen influencia de las lenguas indígenas desde hace tiempo, no, por ejemplo, al castellano andino del norte, que si bien, puede ser monolingüe tiene rasgos de las lenguas indígenas ancestrales (cf. Andrade, 2019).

3. Derechos humanos lingüísticos: una base para la acción

Los derechos humanos lingüísticos (DDHHLL) son fundamentales, ya que permiten el ejercicio de todos los demás derechos, al reconocer el derecho de toda persona a identificarse de manera positiva con su lengua y a exigir que esta sea respetada por los demás. A partir de este reconocimiento, se garantiza el derecho de cada individuo a hacer oír su voz. (Skutnabb-Kangas, 2012)

Cuando hablamos de DDHHLL estos se relacionan con un sujeto de derechos, es decir, no son derechos de las *lenguas* sino de las personas que utilizan las lenguas en su vida diaria. Es decir, no estamos relacionando las lenguas a unidades homogéneas ni abstractas llamadas lenguas, sino a aquello que tienen las personas; por eso, no hablamos, por ejemplo, del castellano, sino del castellano de X, del castellano de Y, del castellano de Z. En este sentido, se reconoce la validez de todas las *lenguas y variedades habladas por los seres humanos*. En consecuencia, no se considera que exista una variedad “incorrecta”, ya que esto equivaldría a vulnerar el derecho humano lingüístico de aquellos que hablan esa variedad.

La promoción de los DDHHLL tiene como objetivo principal superar la discriminación lingüística. Esta discriminación se refiere a la desvalorización o el trato desigual que reciben las personas por hablar ciertas lenguas en lugar de otras o por hablar de ciertas formas en comparación con otras. En el caso de los castellanos del Perú, por ejemplo, se parte del reconocimiento de la existencia de discriminación hacia las distintas variedades de castellanos que se hablan en el país, de que existen relaciones asimétricas entre estas variedades, lo que significa que hay un desequilibrio en la valoración y el respeto que se les otorga. A menudo, se considera que la variedad de castellano hablada por el grupo dominante es la única válida o correcta, en detrimento de otras formas de castellano que son igualmente legítimas. Este fenómeno contribuye a la marginación de hablantes de estas otras variedades y refuerza la idea de que hay una única forma ‘correcta’ de usar esa lengua². Esto lleva a que muchas veces las personas nos digan que su castellano no es correcto y que se autoperciban como hablantes con déficits.

Cuando un grupo discrimina a quienes hablan una variedad de castellano diferente a la suya, en realidad está discriminando un “símbolo”. Esto nos recuerda la idea de Bourdieu y Wacquant (1994) de que la lengua es un instrumento de dominación simbólica. En efecto, para estos autores, la lengua no es meramente un medio

2 Lo mismo ocurre con las diferentes variedades de las lenguas indígenas, pero esto no es parte de este artículo.

de comunicación, sino un medio de poder que se utiliza para mantener y reproducir las estructuras de poder existentes en la sociedad. Esto se debe a que el dominio de una lengua o una variedad de esta, a menudo, se asocia con una posición de prestigio y autoridad, mientras que el uso de otras puede ser percibido como inferior o menos legítimo. En este contexto, la discriminación lingüística se convierte en una herramienta para perpetuar las desigualdades sociales.

En contextos educativos, se promueve el uso de una variedad lingüística particular, mientras que otras formas de expresión son desvalorizadas o estigmatizadas. Esta práctica puede resultar en que los hablantes de estas variedades estigmatizadas enfrenten barreras significativas en su acceso a la educación, oportunidades laborales y participación social, perpetuando así su posición subordinada.

Además, la imposición de una variedad dominante que se asume como estándar puede ser utilizada como una forma de control social y cultural y ello limita la expresión y la identidad de los grupos minorizados y esto puede ser una estrategia para que estos se sientan siempre minorizados y sin capacidad de hablar.

En resumen, la lengua como instrumento de dominación simbólica revela cómo las prácticas lingüísticas están profundamente entrelazadas con las relaciones de poder en la sociedad. Reconocer y desafiar la discriminación lingüística implica, por lo tanto, cuestionar y transformar las estructuras de poder subyacentes que perpetúan la desigualdad y la exclusión.

El reconocer y respetar las variedades promueve una sociedad más inclusiva y equitativa. La discriminación lingüística, que ha sido en muchos casos naturalizada e incluso incentivada en las escuelas, cuando los maestros les dicen a sus estudiantes que las formas en las que se expresan están mal, puede tener un impacto profundo en la autoestima y el bienestar de las personas, y puede afectar su capacidad de participar plenamente en la sociedad. Por ello, es fundamental promover políticas y prácticas que protejan y fomenten la diversidad lingüística y que garanticen que todas las personas tengan la oportunidad de expresarse y ser escuchadas.

4. La importancia de políticas lingüísticas para los castellanos del Perú basadas en Derechos Humanos Lingüísticos

Una política lingüística para los castellanos del Perú, que debe ser parte de una política lingüística general, tiene que ser proactiva en la promoción y protección de las variedades estigmatizadas de los distintos castellanos hablados en el país, de modo tal que se asegure el derecho que tienen los hablantes a utilizar, disfrutar y transmitir su lengua.

En este sentido, se debe reconocer que los individuos tienen derecho a identificarse de manera positiva con su lengua y a exigir que esta sea respetada por los demás y no ser objeto de discriminación o estigmatización.

Así, su variedad no debe ser objeto de escarnio en la escuela, ni sus usos deben ser calificados de *barbarismos*, por ejemplo³ y se debe enseñar a los estudiantes a valorar la diversidad lingüística y cultural en el Perú. De este modo, serán conscientes de que no existe una variedad que tiene más valor que otra, sino que todas son igualmente válidas y que las estigmatizaciones se deben a razones de índole no lingüística, no científica.

En el proceso educativo, los hablantes de castellano aprenden a escribir y a utilizar la lengua en contextos cognitivamente más complejos. Es en esta fase, donde surge la noción del *castellano estándar* que es un concepto controvertido cuando se identifica con una variedad hablada por un grupo (Molina Martos, 2020), pero no lo es cuando se reconoce que difiere de las variedades habladas por cualquier grupo. El estándar debe ser entendido como una abstracción lingüística que no reproduce los rasgos distintivos de ninguna variedad regional en particular. Cuando escribimos en *castellano estándar*, no nos referimos a la variedad que hemos denominado *castellano monolingüe tradicional*, sino a una que se aleja de los rasgos específicos de cualquier variedad regional y se convierte en una abstracción que pueda ser comprendida por todos los hablantes letrados de castellano, independientemente de su procedencia geográfica y social. Esta norma que en lugar de denominar *estándar*, preferimos llamar *norma académica escrita*, se enseña en las instituciones educativas y se promueve específicamente para un tipo de comunicación neutra y comprensible para todos los hablantes letrados del castellano.

5. A manera de conclusiones

- a. Hemos visto, de manera somera, que existe discriminación hacia los hablantes de ciertas variedades de castellano del Perú; por ello, desde una posición de DDHH-LL surge la necesidad de reconocer y legitimar todas las variedades del castellano habladas en el país. Este reconocimiento se justifica en el principio de respetar el derecho de las personas a ser consideradas sujetos con voz, independientemente de la variedad de castellano que utilice, porque todas las formas de castellano que

3 Hemos visto este calificativo no solo en la escuela, sino en los cursos de redacción de algunas universidades de Lima.

se hablan en el Perú merecen ser valoradas y aceptadas como expresiones legítimas de la lengua.

- b. Una cuestión crucial que se destaca es la necesidad de combatir los prejuicios y la discriminación que a menudo se asocian con las distintas variedades del castellano en el Perú. Esto implica la implementación de políticas lingüísticas basadas en los DDHHLL que promuevan y protejan los derechos de los hablantes de todas las variedades del castellano. Estas políticas buscan garantizar que ninguna persona sea objeto de discriminación o exclusión debido a la forma en que habla, de modo tal que se promueva la igualdad lingüística y el respeto a la diversidad lingüística en el país.
- c. En el ámbito educativo, se propone un enfoque que armonice el respeto por la diversidad lingüística con la promoción de una norma académica escrita del castellano, a menudo referida como el estándar de la lengua. Este enfoque implica reconocer y valorar la riqueza de variantes en las que el castellano se manifiesta en el país, permitiendo que estas expresiones auténticas convivan en el entorno educativo. Paralelamente, se busca introducir a los estudiantes en una variedad de castellano escrita específicamente orientada a la comunicación académica, la cual les facilitará el acceso a otros registros de habla y les permitirá participar efectivamente en contextos formales y académicos. De esta manera, se busca un equilibrio entre la celebración de la diversidad lingüística y la necesidad de una comunicación clara y efectiva en situaciones formales y académicas.
- d. El lingüicismo hacia las variedades del castellano en el Perú revela la urgente necesidad de combatirlo. Es esencial, desde una perspectiva de DDHHLL, incorporar un artículo específico en la *ley de lenguas* que aborde y fomente el reconocimiento y la valoración de todas las variedades del castellano habladas en el país. El Estado concibe el castellano como una lengua homogénea, lo cual impide acciones concretas para combatir la discriminación y los prejuicios hacia las variedades no hegemónicas. Es urgente integrar el respeto a la diversidad lingüística de los castellanos hablados en el Perú en todos los ámbitos de la sociedad, desde la educación hasta la esfera pública, para garantizar la igualdad de derechos y oportunidades para todos sus hablantes, independientemente de las variedades que utilicen.

Referencias

- Andrade, L. (2019). *El castellano andino norperuano: Una historia lingüística y social*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Andrade, L. y Pérez, J. (2009). *Las lenguas del Perú*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Avilés, M. (13 de junio de 2021). Pedro Castillo podría vencer a la derecha peruana, pero no a su racismo. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/es/post-opinion/2021/06/13/elecciones-peru-2021-racismo-keiko-fujimori-pedro-castillo-fraude/>
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. (1994). *Per a una sociologia reflexiva*. Herder.
- Congreso Constituyente Democrático. (1993). *Constitución Política del Perú*. <https://www.congreso.gob.pe/Docs/files/documentos/constitucionparte1993-12-09-2017.pdf>
- Escárzaga, F. (2022). La elección de Pedro Castillo: Polarización, racismo y “terruqueo” en las elecciones presidenciales. *Anuario Latinoamericano – Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales*, 13, 77-91. <https://doi.org/10.17951/al.2022.13.77-91>
- Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana. (2010). <https://www.conadisperu.gob.pe/web/documentos/NORMAS/Ley%2029535.pdf>
- Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. (2011). https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105178/_29735_-_15-10-2012_05_05_08_-LEY_29735.pdf?v=1673977790
- Molina Martos, I. (2020). Between Dialect and Standard: Dynamics of Variation and Change in Madrid. En I. Martos, F. Paredes y A. M. Cestero (eds.), *Sociolinguistic Patterns and Processes of Convergence and Divergence in Spanish. Spanish in Context. Monographic Issue* (pp. 178–199). John Benjamins.
- Phillipson, R., y Skutnabb-Kangas, T. (2017). Linguistic rights and wrongs. En T. Skutnabb-Kangas y R. Phillipson (eds.), *Language rights* (pp. 483-504). Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. y Phillipson, R. (2023). Introduction: Establishing Linguistic Human Rights. En T. Skutnabb-Kangas y R. Phillipson (eds.), *Handbook of linguistic human rights* (pp. 1-21). Wiley.
- Skutnabb-Kangas, T. (2012). Role of linguistic human rights in language policy and planning. En C. A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (1.ª ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1026>

Aproximaciones ideológicas en la valoración lingüística del castellano andino en estudiantes de dos estratos socioeconómicos diferentes en Lima

Ideological approaches in the linguistic assessment of Andean Spanish in students from two different socioeconomic strata in Lima

Pedro Manuel Falcón Ccenta

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

pfalconc@unmsm.edu.pe

Resumen

El propósito del presente estudio es la evaluación e interpretación de las ideologías y percepciones sociolingüísticas que tienen los escolares de dos instituciones educativas de estratos socioeconómicos diferentes. Para ello, mediante las técnicas de los pares ocultos, del diferencial semántico, la entrevista semiestructurada y la observación participativa se desarrollaron estrategias de levantamiento y organización de la data, cuyo análisis permite dar cuenta de las manifestaciones discursivas hacia la variedad del castellano andino. Asimismo, en el marco de las condiciones socioeconómicas de los escolares de las instituciones educativas, se destaca las construcciones ideológicas que sustentan las valoraciones lingüísticas negativas hacia la variedad del castellano andino como efectos reactivos de los colaboradores ante su entorno sociocultural, de manera

que las actitudes de los estudiantes, sean directas o encubiertas, muestran una valoración positiva de la variedad costeña y una valoración negativa hacia la variedad andina.

Palabras clave: ideologías lingüísticas, castellano andino, actitudes lingüísticas, escolares de secundaria, condición socioeconómica.

Abstract

The purpose of this study is the evaluation and interpretation of the ideologies and sociolinguistic perceptions of high school students from two educational institutions from different socioeconomic level. Thus, through the techniques of hidden pairs, semantic differential, semi-structured interviews and observation participatory, strategies for collecting and organizing data are developed, the analysis of which allows us to account for the discursive manifestations towards the variety of Andean Spanish. Likewise, within the framework of the socioeconomic conditions of high school students in educational institutions, ideological constructions that support negative linguistic evaluations towards the variety of Andean Spanish are highlighted as reactive effects of collaborators regarding their sociocultural environment, so that the attitudes of the students, whether direct or covert, show a positive evaluation of the coastal variety and a negative evaluation of the Andean variety.

Keywords: linguistic ideologies, Andean Spanish, linguistic attitudes, secondary school students, socioeconomic condition.

1. Introducción

La capacidad mental de los humanos permite desarrollar mecanismos de plena conciencia para evaluar e interpretar las conductas de otros individuos y diferenciarlas de las propias; estas acciones que se realizan permanentemente en procesos interactivos con los interlocutores se relacionan con lo que algunos autores denominan cognición social (Cortés-Colomé, 2016, pp. 96-97). En este sentido, las valoraciones positivas o negativas de las lenguas y variedades lingüísticas se circunscriben a contextos socioculturales que pueden generar, en términos sociolingüísticos, escenarios de jerarquización, categorización y discriminación (Zavala, 2016; Martín, 2010); asimismo, no es ajeno esta evaluación a contextos que promueven patrones de estratificación social y racismo lingüístico (de Melo y Mira, 2021) por lo que la situación sociolingüística de lenguas y variedades está sujeta a implicancias personales, sociales insertos en la escolarización.

En este marco, el propósito del estudio es evaluar las aproximaciones ideológicas de los actores a partir de las valoraciones lingüísticas en sus dimensiones afectivas y cognoscitivas que predominan en los escolares hijos de migrantes andinos en el distrito de San Juan de Lurigancho de la Institución Educativa (I. E.) «José Carlos Mariátegui» y en escolares del distrito de Magdalena del Mar de la I. E. «Colegio Atusparia». La investigación en el ámbito escolar es fundamental, pues como señala Boluda (2004, p. 107), es el marco donde se debe fomentar el interés por los usos lingüísticos y las variedades dialectales con la finalidad de facilitar actitudes favorables hacia la diversidad y heterogeneidad lingüística y de erradicar estereotipos y prejuicios socioculturales que comprometen las actitudes lingüísticas. En esta perspectiva, la noción de ideologías lingüísticas ha generado multiplicidad de conceptos a lo largo de la historia, incluso en la actualidad, como puntualiza del Valle (2016), se exhibe un grado significativo de polisemia dependiendo de un mayor acercamiento central a la línea disciplinaria. El trabajo toma como referencia la línea teórica de las ideologías lingüísticas (Blommaert, 2007; Kroskrity, 2000; Woolard, 2021) en el campo sociolingüístico de dos instituciones educativas; particularmente, se circunscribe en la propuesta de del Valle y Meirinho (2016) y Alvarez (2018) que esgrimen como fundamentalmente relevantes aspectos formales y contextuales en donde se produce la interacción de usuarios de una lengua o una variedad para el caso del estudio, de estudiantes y de estos con los profesores en una institución educativa.

Asimismo, cabe señalar la importancia de la relación entre las ideologías y las percepciones sociolingüísticas del castellano frente a las lenguas minorizadas y, específicamente en relación con la variedad del castellano andino en un escenario complejo en el que los escolares de dos estratos socioeconómicos consignados en la investigación construyen ideologías lingüísticas para esgrimir valoraciones negativas hacia la variedad andina, sea de manera abierta o encubierta.

Se advierten trabajos que han indagado las valoraciones de las variedades dialectales del castellano peruano, entre otros (Arias, 2014; De los Heros, 1999), los mismos que arrojan como resultados la jerarquización de variedades en correspondencia con otros estudios como en Colombia (Alvarez, 2018), donde se pondera la idea de que los que hablan el mejor español son los que utilizan el castellano estándar y tienen el soporte de la noción de prestigio entendida en sociolingüística como el valor positivo que facilita el ascenso en la escala social, a diferencia de las variedades que se alejan de los cánones normativos como lo es el castellano andino. Sin embargo, las investigaciones respecto de las actitudes relacionadas son todavía escasas, sobre todo entre los escolares hijos de migrantes de primera, segunda y tercera generación.

A partir de las indagaciones sobre las actitudes de los migrantes andinos en San Juan de Lurigancho, surgen algunas interrogantes: ¿de qué manera los maestros y

alumnos resuelven problemas derivados de las distintas culturas y sus formas peculiares de entender el mundo?, en relación directa con el estudio, ¿los factores de procedencia y estrato socioeconómico influyen en las actitudes lingüísticas de los escolares?, ¿acaso la construcción de ideologías lingüísticas repercute en las valoraciones lingüísticas encubiertas?

Las respuestas a estas preguntas nos abren un escenario complejo respecto a las lenguas amerindias y a las variedades del castellano que reciben influencia de estas lenguas y, de manera específica, a las variedades con influencia de una lengua andina.

La valoración muy alta del castellano respecto de la lengua quechua, así como la valoración afectiva y sociocultural, se evidencia en jóvenes que, en un porcentaje pequeño, son usuarios de esta lengua andina. En esta óptica, los datos recabados sobre las actitudes hacia las variedades del castellano, tanto andino como costeño, revelan rasgos de mayor funcionalidad del castellano costeño respecto del castellano andino con un marcado desplazamiento de la variedad andina y de la lengua amerindia.

Las investigaciones sobre actitudes lingüísticas se centran en usuarios de lenguas y variedades lingüísticas no amerindias de pueblos urbanos. Sin embargo, hay pocos trabajos referidos a contextos educativos relacionados con jóvenes adolescentes de ascendencia andina. Destaca el estudio de Álvarez y Medina (2002), quienes se focalizan en las actitudes lingüísticas de adolescentes andinos e incursionan en las valoraciones de una variedad de prestigio social frente a otras que no tienen esa condición. A decir de estos autores, las personas que hablan una variedad de prestigio se creen más inteligentes que las que no la hablan y, en situaciones diglósicas, las variedades sin prestigio tienden a ser calificadas con desventaja por sus propios usuarios.

Según la descripción cualitativa, se considera que la variedad andina está ligada a contextos locales y a temas vinculados con el entorno más inmediato, de manera que las construcciones ideológicas evidencian la categorización y jerarquización de variedades siendo la variedad andina la percibida negativamente, mientras que la variedad costeña es considerada de mayor prestigio con proyección académica y laboral y tiene preferencia social en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2. Marco teórico

En concordancia con Luijpen (2012), se evalúa tanto los conceptos como las perspectivas de la psicología social y de la sociolingüística, cada una con ópticas y particularidades diferentes; puntualmente, Dragojevic et al. (2021), asumen la necesidad de integrar el tema desde campos disciplinarios y perspectivas metodológicas complementarios, por lo que propone que el lenguaje y las actitudes responden a

un campo unificado y se pueden organizar en distintas, pero interdependientes y complementarias líneas de investigación. Cabe destacar que las actitudes responden a procesos mentales que solo se pueden evaluar a partir de sus manifestaciones, que implican una serie de conceptos como percepción, valoración, conciencia, identidad e inseguridad lingüística. Asimismo, se toma en cuenta la importancia de factores sociales, como la edad, género, formación profesional, estatus social y características culturales.

En este marco, el concepto de actitud adquiere componentes complejos relacionados con el procesamiento cerebral y su conexión con el mundo externo. Según Ariolfo (2012), las actitudes responden a un estado mental o neuronal, organizado a través de la experiencia, la que influencia la reacción del individuo a su entorno; asimismo, señala que las emociones se configuran como pilar de la dimensión actitudinal. Desde la perspectiva ideológica existen líneas de evaluación entre las que, según Cisternas (2017), se advierten, por ejemplo, manifestaciones de los actores de modo explícito como de modo implícito; de otro lado, manifestaciones en las que se advierten diferencias entre las ideologías que el sujeto manifiesta en contextos públicos y privados; asimismo, aquellas en que las ideologías pueden influir en los aprendizajes de lenguas; aquellas en las que estas ejercen ideologías lingüísticas contrarias a la lengua materna o de uso; y, finalmente, en las que se evidencien relaciones jerárquicas y excluyentes tanto en las ideologías que menosprecian las lenguas minoritarias, como en aquellas que las valoran (Zavala, 2016). Sin duda todas estas consideraciones se aplican a las variedades de una lengua.

Según la lingüística cognitiva, el lenguaje es un aspecto del procesamiento cognitivo humano que presenta patrones claros y repetitivos de activación neuronal (Cucatto, 2009, p. 16), capaz de simbolizar el modo en que las personas perciben, experimentan y clasifican el mundo, ya sea a partir de experiencias individuales, colectivas o sociales y posibilita evaluar los procesos de construcción de la significación lingüística (Herrera, 2019, p. 117). Una perspectiva que permite acercarnos a ese procesamiento cognitivo se sustenta en las ideologías lingüísticas que explicitan las manifestaciones valorativas de los usuarios hacia las lenguas o variedades, sean positivas o negativas.

En esta línea conceptual, donde la valoración de una lengua o variedad lingüística se destaca en los procesos internos, cobra pertinencia la postura de Caravedo (2010 y 2014). Esta autora señala que diversos estudios en el ámbito de la neurobiología ofrecen un soporte empírico que confirmaría la subjetividad en el sentido que le dio Searle (1985), es decir, como una propiedad ontológica de aquellas entidades que implican valores, como las lenguas. Estos estados mentales, marcados por el rasgo de subjetividad, implican puntos de vista particulares de unos respecto de otros, de manera que

cada persona ve el mundo desde su propio punto de vista y cada uno es consciente de sí mismo y de sus estados mentales internos (Searle, 1985). Entonces, si bien se puede advertir rasgos de conciencia en el procesamiento interno de una persona, no necesariamente se exteriorizan a través de sus manifestaciones lingüísticas.

Asimismo, adquiere importancia el contexto social, el cual resulta determinante en el modo de percibir las variedades coexistentes en un mismo espacio, pertenezcan o no a la misma lengua o a las mismas variedades lingüísticas (Caravedo, 2010, p. 11), así como en el modo de percibirlas y de utilizarlas. De esta manera, las valoraciones no suponen de modo alguno que las calificaciones hacia las lenguas y las variedades lingüísticas sean solamente explícitas, ya sean positivas o negativas, sino que, en tanto procesamiento interno, no son necesariamente exteriorizadas en procesos interactivos directos.

De acuerdo con del Valle y Meirinho (2016) las ideologías lingüísticas son sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Esta categoría teórica se funda sobre la base del lenguaje entendida como práctica social en la que están unidas la dimensión formal y el contexto en el que tiene lugar la interacción. Los investigadores proponen tres elementos caracterizadores de las ideologías lingüísticas: la contextualidad, el efecto naturalizador y la institucionalidad. La primera se relaciona estrechamente con el contexto y el modo en que este contexto proporciona significado. La segunda característica hace referencia a cómo dichas representaciones ideológicas del lenguaje contribuyen a naturalizar un determinado orden social, es decir, a crear verdades relacionadas con un grupo particular de categorías y procesos culturales, políticos o sociales. La última característica, revela que dicho análisis de ideologías lingüísticas identifica intereses y espacios institucionales que posibilitan e incluso favorecen su producción.

2.1. Enfoque mentalista

En esta investigación se asume la actitud lingüística como una postura evaluadora hacia la lengua, que se manifiesta socialmente y que constituye un criterio fundamental para la delimitación de una comunidad de habla, por lo que se acoge a la postura mentalista, la cual incluye los componentes emotivo y cognitivo; es decir, de valoración subjetiva y sentimental hacia una variedad o lengua en el primer caso y de valoración cognoscitiva que repercute en la acción y conducta del individuo respecto de una lengua o variedad, en el segundo caso. Desde la perspectiva mentalista, a diferencia del enfoque conductista que percibe la actitud como una estructura unidimensional basada en hechos reales (Christiansen, 2012), se considera a las actitudes

como un estado mental interior o un estado de disposición. Según este enfoque, las actitudes no dependen del contexto, sino que obedecen a la predisposición del sujeto, a una actuación determinada frente a un objeto dado como una lengua, una variedad, un estilo o un rasgo lingüístico particular. Esto implica que las actitudes no son directamente observables, sino que tienen que ser inferidas por el investigador a partir de las respuestas y de las narraciones de los colaboradores; así, adquiere significativa importancia la percepción de las manifestaciones y acciones cotidianas que desarrollan los usuarios. La percepción en sus diversas modalidades como la vista, el oído, el gusto y el tacto, tal como aseveran Bennett et al. (2008, p. 60), son experiencias que se identifican o especifican centralmente por su modalidad. En este estudio, la percepción es identificada por el oído y por sus objetos, es decir, por los rasgos lingüísticos de las variedades y las interacciones percibidas en las experiencias.

Como parte del proceso de evaluación de las valoraciones lingüísticas, el estudio se suscribe al enfoque mentalista (Fasold, 1996; Moreno, 2009, 2012; Blas, 2012; Christiansen, 2012). Desde esta óptica, la actitud se considera una disposición del hablante ante un estímulo para desarrollar un proceso interno de valoración hacia una lengua o, en este caso, hacia una variedad lingüística. Cabe resaltar que el modo de percibir los rasgos de las lenguas y las variedades lingüísticas coexistentes en una misma comunidad de habla abarcan los rasgos lingüísticos y también las valoraciones de los usuarios productores de dichas lenguas y variedades. Entonces, las actitudes lingüísticas no suponen que las valoraciones hacia la variedad lingüística, andina o costeña sean solamente explícitas, sino que, en tanto procesamiento interno de base neuronal, se manifiesten de acuerdo con la conciencia valorativa lingüística y social encubierta, particularmente, en procesos interactivos directos.

Desde esta orientación teórica, la actitud es entendida como «una variable que interviene entre un estímulo que afecta a la persona y su respuesta a él» (Blas, 2012, p. 322). Asimismo, desde la óptica psicosociolingüística se entiende como «un estado interno del individuo, una disposición mental hacia unas condiciones o unos hechos sociolingüísticos concretos» (Moreno, 2009, p. 181). En esos términos, la actitud es considerada una categoría intermedia entre un estímulo y el comportamiento o la acción individual.

El enfoque mentalista de este estudio sigue la directriz de la estructura compo-nencial establecida por las dimensiones cognoscitiva, afectiva y sociocultural; esta última, reformulada a partir del componente conductual (Falcón, 2018a; Falcón, 2018b), que posibilita la contextualización de las conductas lingüísticas en los miembros de una comunidad de habla.

3. Metodología

La propuesta metodológica que se utilizó, de manera complementaria, fueron los métodos directo e indirecto. Las técnicas elaboradas tomaron en cuenta los factores socioculturales del lugar de estudio con el fin de desarrollar de manera clara y objetiva un análisis con enfoque fundamentalmente cualitativo de los datos recabados.

Además, previamente al trabajo de campo, se realizó un trabajo exploratorio de la zona para recabar datos sociodemográficos que facilitaron la elaboración de los instrumentos de recopilación de datos. Asimismo, se contó con el consentimiento informado de las autoridades de las instituciones educativas involucradas en la investigación, con la autorización de los tutores de los estudiantes y la disposición de los propios estudiantes tanto para la aplicación del cuestionario como para las entrevistas.

Con respecto a la evaluación numérica, se utilizó la técnica de los pares ocultos o *matched guise* y la técnica del diferencial semántico (Fasold, 1996; Blas, 2009; Moreno, 2009; Hernández *et al.*, 2018).

Por un lado, la técnica de los pares ocultos o *matched guise* consiste en seleccionar a un locutor que domine las variedades lingüísticas consideradas en el estudio y, el mismo locutor, graba un audio para cada variedad lingüística. Los pares ocultos consiste en ocultarle a los colaboradores el hecho de que se trata de la misma persona hablando en dos variedades, a fin de disfrazar el objeto de interés, es decir, las actitudes lingüísticas de los colaboradores hacia cada variedad lingüística. En el caso del presente estudio, se seleccionaron a dos locutores quienes grabaron un audio para cada variedad, en otras palabras, cada locutor grabó dos audios: un audio para la variedad del castellano andino y un audio para la variedad del castellano costeño. Por tanto, se presentaron cuatro audios a los estudiantes y se les indicó que cada audio correspondía a un locutor distinto (locutor A, locutor B, locutor C, locutor D).

Por otro lado, la técnica del diferencial semántico consiste en presentar a los colaboradores una lista de pares de adjetivos opuestos, los cuales reciben una puntuación de acuerdo con la valoración de cada colaborador (Fasold, 1996; González, 2008; Blas, 2009; Moreno, 2009; Hernández *et al.*, 2018). El presente estudio propuso doce pares de adjetivos que se midieron con una escala ordinal del 1 al 5, siendo 1 la puntuación más negativa y 5 la más positiva.

También se diseñaron estrategias para implementar la técnica participativa en el trabajo de campo, las cuales se complementaron con entrevistas semiestructuradas para los estudiantes de las instituciones educativas. Para ello, se estructuró una guía de observación con el fin de acceder sistemáticamente al levantamiento de datos e información en situaciones comunicativas durante las clases desarrolladas y en el momento de las entrevistas personales.

3.1. Población y muestra

La población estuvo compuesta por 338 estudiantes de cuarto y quinto año del nivel secundario de entre 15 y 17 años.

Tabla 1

Población de investigación

Institución Educativa	Hombres	Mujeres	Total
José Carlos Mariátegui	148	156	304
Colegio Atusparia	20	14	34
Total	168	170	338

Como se puede advertir en la Tabla 1 la muestra estuvo constituida por 338 colaboradores, de los cuales 170 fueron mujeres (50 %) y 168 fueron hombres (50 %). En la I. E. «José Carlos Mariátegui» (estrato socioeconómico bajo), en proporción a la población total de la institución educativa, se consignaron 304 colaboradores, 148 hombres y 156 mujeres mientras que en la I. E. «Colegio Atusparia» (estrato socioeconómico medio-alto) la muestra fue de 34 estudiantes, 20 hombres y 14 mujeres. La elección de las instituciones educativas obedece a características socioeconómicas opuestas; en el primer caso, se trata de una “I.E.” ubicada en uno de los asentamientos humanos más importantes de San Juan de Lurigancho; en el segundo caso, se trata de una “I.E.” alternativa ubicada en Magdalena del Mar, en frontera con el distrito de San Isidro.

4. Resultados

4.1. Aspectos sociodemográficos de las zonas de estudio

Para una mejor caracterización de las poblaciones de las instituciones educativas estudiadas, se evaluaron los índices sociodemográficos de los distritos a los que pertenece cada I. E.

4.1.1 San Juan de Lurigancho

El distrito de San Juan de Lurigancho se ubica en la zona noreste de la provincia de Lima. Tiene una población total de 1 047 725 habitantes (INEI, 2018) y se caracteriza por una gran concentración de peruanos migrantes de zonas andinas. El

asentamiento humano José Carlos Mariátegui, ubicado en la zona central de este extenso distrito, está conformado mayoritariamente por migrantes andinos de la región Ayacucho, donde un porcentaje significativo (M. Drago, comunicación personal, abril del 2018) hablan tanto quechua como castellano.

De acuerdo con los dirigentes de asentamientos humanos de este distrito, las lenguas que se hablan en la actualidad en San Juan de Lurigancho son el castellano, en sus variedades andina y costeña, el quechua, el shipibo y, en menor número, otras lenguas amerindias (M. Drago, comunicación personal, abril del 2019; M. Trabucco, comunicación personal, mayo del 2019).

4.1.2 *Magdalena del Mar*

El distrito de Magdalena del Mar es uno de los 43 distritos que conforman la provincia de Lima. Se localiza dentro del área urbana consolidada de la ciudad y se encuentra dividido en 6 sectores y un total de 12 subsectores (INEI, 2016).

Según las estimaciones y proyecciones de la población del Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú (INEI), el distrito concentra 56 900 habitantes y el estrato socioeconómico medio-alto corresponde al 60,9 % del total de habitantes del distrito.

Con respecto a la variedad del castellano hablado en Magdalena del Mar, se usa el castellano costeño.

4.2. Resultados e interpretación

A continuación, se presentan los datos registrados en la I. E. «José Carlos Mariátegui» (estrato socioeconómico bajo) y en la I. E. «Colegio Atusparia» (estrato socioeconómico medio alto).

4.2.1 *Análisis de los pares ocultos*

El análisis se basó en la información recabada a través de la técnica de pares ocultos y el diferencial semántico. Como se detalla en la sección de metodología, los audios de los locutores fueron puntuados según sus características afectivas y cognoscitivas; para ello, los colaboradores participaron como jueces y evaluaron a los locutores de los audios con los doce pares dicotómicos propuestos, a decir, desde la percepción cognitiva del locutor: inteligente/no inteligente, instruido/no instruido, informado/desinformado, seguro/inseguro, profesional/no profesional, claro/no claro y, adjetivos relacionados con la dimensión afectiva: amigable/no amigable, sociable/reservado, agradable/desagradable, entretenido/aburrido, tolerante/intolerante, humilde/

vanidoso. La puntuación determinada responde a una escala del 1 al 5; así, entre 2.5 y 5 correspondió a una actitud positiva o muy positiva y una puntuación de menos de 2.5, a una actitud negativa.

Dimensión cognoscitiva según el estrato socioeconómico y la procedencia

En términos generales se observó que las actitudes lingüísticas de los estudiantes de ambas instituciones educativas, tanto hacia la variedad andina como costeña, fueron positivas; 2.5 fue el puntaje general más bajo. En términos puntuales, se señalan los promedios en la Tabla 2.

Tabla 2

Puntaje promedio de valoración a las variedades del castellano

Institución educativa	Procedencia/ condición socioeconómica	Variedad andina	Variedad costeña
José C. Mariátegui	Estrato bajo	2.53	3.66
Colegio Atusparia	Estrato medio-alto	2.83	2.94

Si bien en ambas instituciones educativas, en términos generales, se advierte en promedio una valoración por encima del valor mínimo 2.5, se puede señalar que la variedad costeña tiene una mayor ponderación por los estudiantes de ambas instituciones, con mejor promedio por estudiantes de la «I.E.» José Carlos Mariátegui. En esta línea de evaluación, los pares dicotómicos correspondiente a la dimensión afectiva se inclinaron en una mejor puntuación de la variedad andina mientras la mejor puntuación cognoscitiva correspondió a la variedad costeña. En conclusión, si bien la evaluación valorativa de las variedades del castellano andino y costeño son positivas, se advierte valoraciones positivas más consistentes hacia la variedad costeña, hecho que evidencia la influencia de los factores de procedencia y estrato socioeconómico en las actitudes lingüísticas de los escolares y ciertamente en la construcción de ideologías lingüísticas de actitudes lingüísticas encubiertas, como se puede observar en las construcciones de discursos (ver 4.2.1.2).

Análisis cualitativo

Los resultados obtenidos de las entrevistas semiestructuradas y la observación participativa, en la que se tomaron en cuenta las variables referidas al estrato socioeconómico y procedencia, posibilitaron acceder a información más detallada y espontánea respecto a la construcción de ideologías y valoración de las variedades del castellano estudiadas.

Si bien desde los datos numéricos se puede señalar que se obtuvieron resultados relativamente uniformes que cuestionan la aparente igualdad valorativa hacia las variedades del castellano, se advirtieron mayores evidencias por la preferencia del castellano costeño y una valoración negativa por la variedad andina.

La evaluación permitió observar diferencias significativas en la valoración de las variedades del castellano, andino y costeño, que involucran ciertos prejuicios, con mayor carga diastrática en la I. E. «José Carlos Mariátegui» debido al contexto social de los hablantes y a la influencia en el castellano de rasgos lingüísticos y socioculturales correspondientes a una lengua y tradición andina.

Cuando se les preguntó si en el distrito de San Juan de Lurigancho se habla el castellano igual o diferente que en Magdalena del Mar o San Isidro, los estudiantes de la I. E. «José Carlos Mariátegui» (estrato socioeconómico bajo) respondieron lo siguiente:

Porque por decir, acá usan un deajo como, se podría decir, una forma de hablar con jergas, así. En cambio, en Miraflores, en San Isidro usan un idioma de clase alta, algo así; por eso, a veces no tratan bien a la gente de la sierra. (Nicole)

Yo creo que igual, pero a veces hay personas que también vienen de diferentes lugares (Huancayo, Cusco, Ayacucho) [refiriéndose a las personas que viven en San Juan de Lurigancho] y hablan diferente a [otros] lugares, entonces no hablamos igual que ellos y a nuestros familiares mayores que vienen de la sierra lo discriminan. (Rocío)

Yo creo que..., o sea, todos somos iguales, pero el modo, la diferencia es que ellos tienen, este, como, como tienen un poco más de dinero, tienen otra forma de hablar al expresarse con más calidad, más alza de voz, y ya que les enseñan modales más que a nosotros, por eso la forma de hablar de nosotros no es bueno. (Grecia)

Por otro lado, los estudiantes de la I. E. «Colegio Atusparia» (estrato socioeconómico medio alto) respondieron de la siguiente manera:

Siendo honesto, en cada distrito se habla diferente castellano porque cada uno tiene su propia forma de hablarlo. Los que vienen de la sierra hablan diferente y pueden tener problemas para educarse mejor. (Ángelo)

La variedad que se hable de eh... dialectos del español, siempre difiere por la zona, así que, diría que sí [se habla distinto], aquí creo que hablamos mejor, más fluido. (Alejandro)

Creo que depende más de la persona, pero en conjunto sí, que sí se hablaría diferente de acuerdo la zona; por ejemplo, en la sierra y los que vienen de la sierra no hablan como nosotros. (Mariela)

A la pregunta si los hablantes de su vecindario tienen prejuicios sobre la manera de cómo hablan el castellano, los estudiantes de la I. E. «José Carlos Mariátegui» (estrato socioeconómico bajo) consideraron, de manera encubierta y directa, que existen diferencias entre las formas de hablar de ambos distritos (San Juan de Lurigancho y Magdalena del Mar) así como manifestaciones de discriminación. Por ejemplo, identificaron rasgos de discriminación, además de diferencias en los rasgos lingüísticos:

Hay diferencias con personas de Lima, por la forma como hablamos, mediante la forma de vestir, mediante que vienen de otros lados, así como de otros sitios y de la sierra. (Marco)

Es diferente cómo se habla aquí, por las burlas que pueden tener de acuerdo a lo que hablan o por algunas acciones que le hacen pensar esas ideas en sus prejuicios. (Tania)

Hmm, yo creo que... creo que sí, sí creo que se den cuenta algunos, ¿no?, por ejemplo, por ejemplo, dicen: “Mira ese joven, mira su vocabulario, qué malo, no le enseñan sus padres”, “son serranos” hay jóvenes que sí tenemos la forma de hablar tranquila, pero hay jóvenes que no, hay jóvenes que a veces creo que sí, sí hay que hablamos, ¿no?, intentamos decir: “Ay, ¿por qué hablarán [así]?” o algunos porque sus padres no los educan bien, no les enseñan. (Angie)

Como se puede advertir, las proyecciones de valoración hacia las diferencias establecidas entre las variedades del castellano andino y del castellano costeño se solapan con las características socioculturales de los usuarios, específicamente, con el estrato socioeconómico y la procedencia. Cabe indicar que los escolares tienen mayor conciencia de los rasgos lingüísticos y valoración a partir del reconocimiento de la variedad local. Como señala Caravedo (2014, p. 111), “poner en juego la autopercepción implica asumir el papel de receptor de sí mismo, auto-observarse” y proyectar a la percepción de la otra variedad y ejercer algún tipo de valoración, aunque no necesariamente exteriorizada en una interacción directa. Así, en ambos grupos de escolares se manifiesta la mayor valoración de la variedad que se aleja de los rasgos sociolingüísticos andinos.

5. Discusión

En primer lugar, los resultados con los soportes teóricos que desprenden aspectos de significativa importancia en la medida que acercan a los contextos en los que se desarrollan las construcciones de las ideologías y valoraciones lingüísticas en este sector de la población; en segundo lugar, posibilita espacios para la discusión y reflexión sobre las particularidades de las actitudes que se solapan con las ideologías lingüísticas desde perspectivas interdisciplinarias en función a escenarios particulares que, sin duda, contribuyen en la mejor comprensión del fenómeno de estudio. Las atribuciones de solidaridad tienden a basarse en la lealtad dentro del grupo. El idioma es un símbolo importante de identidad social y la gente tiende a atribuir más solidaridad a los miembros de su propia comunidad lingüística, especialmente, cuando esa comunidad se caracteriza por una vitalidad alta o creciente (es decir, estatus, demografía, apoyo institucional). Como resultado, las variedades lingüísticas no estándar a veces pueden poseer un prestigio encubierto en la comunidad lingüística en la que son normas de habla. Las actitudes lingüísticas se socializan temprano en la vida.

Dragojevic (2017) señala que, desde muy pequeños, los niños tienden a preferir su propia variedad lingüística; sin embargo, la mayoría de los niños adquieren gradualmente las actitudes del grupo dominante, mostrando una clara preferencia de estatus por las variedades formales sobre las no estándar. En la medida de que las actitudes lingüísticas no son genéticas, estas son inherentemente propensas a cambiar dependiendo del contexto, condiciones socioeconómicas y factores sociales y políticos; esta orientación como ocurre, fundamentalmente, entre los estudiantes escolares del asentamiento humano José Carlos Mariátegui alimenta la construcción de ideologías y valoraciones negativas de la variedad local que pueden tener implicancias prejuiciosas y de discriminación y cuando no, de autodiscriminación.

Los resultados obtenidos en el marco de la perspectiva numérica, en términos generales, señalan que las actitudes lingüísticas hacia las variedades del castellano andino y costeño de los estudiantes de ambas instituciones educativas son relativamente similares, sobre todo, en la dimensión afectiva, tanto en la variable estrato socioeconómico como en la variable procedencia. Esta tendencia, como afirma Falcón (2018a) respecto de las actitudes hacia las lenguas amerindias, se debe a motivaciones de acomodo de los colaboradores; en este caso, por razones de aparente seguridad e identificación con la variedad local y por la proyección individual de interacción igualitaria en todas las situaciones y contextos sociolingüísticos, hechos que no se condicen con las acciones de cotidianidad.

Desde la perspectiva cualitativa se advierte una valoración negativa hacia la variedad andina. Por ejemplo, los estudiantes de la I. E. «José Carlos Mariátegui» (estrato

socioeconómico bajo), en contextos de interacción más espontánea, valoraron mejor el uso del castellano costeño utilizado en instituciones educativas de otros distritos de Lima, como Magdalena del Mar, en comparación con el habla de su localidad. Esta dicotomía expresada en lo que se dice y lo que se hace adquiere importancia en el comportamiento actitudinal del individuo, pues se trata de un proceso cognitivo que permite entender el proceso de valoración de una lengua o variedad más allá del mecanismo estímulo-respuesta.

En el marco de las dimensiones cognoscitiva y afectiva, los resultados numéricos destacan la variedad andina en relación con la costeña, especialmente en la I. E. «Colegio Atusparia» (estrato socioeconómico medio-alto) respecto de la I. E. «José Carlos Mariátegui» (estrato socioeconómico bajo). Cabe señalar que, en términos estadísticos, la actitud fue positiva hacia las dos variedades (andina y costeña), lo que significa que, más allá de las puntuaciones más altas o menos altas respecto de algunos pares dicotómicos, los estudiantes de ambas instituciones educativas manifestaron, relativamente, actitudes positivas hacia las dos variedades de castellano peruano.

Desde la perspectiva cualitativa, una vez que se logró cierta familiaridad con la población estudiantil, el personal docente y el personal administrativo, se percibió excelente disposición para responder las preguntas y una interacción fluida; por ello, se infiere que el proceso interactivo con los estudiantes se produjo en un marco de confianza para una entrevista lo más espontánea posible. Los estudiantes demostraron que poseen reflexiones metalingüísticas sobre la lengua, su variedad y las tensiones existentes entre las variedades. Asimismo, mostraron que, en general, diferencian las distintas formas de habla del castellano de Lima, sobre todo de las variedades andina y costeña.

Se advirtió, además, que las actitudes con una valoración muy alta corresponden al castellano costeño, de aquel más cercano a la lengua normativa. Si bien los estudiantes consideraron que todos los usuarios, tanto de San Juan de Lurigancho (estrato socioeconómico bajo) como Magdalena del Mar (estrato socioeconómico medio-alto) hablan igual el castellano, se advierte de manera encubierta o directa diferencias significativas, sobre todo, cuando la lengua se evalúa en situaciones y contextos socioculturales. Por ejemplo, algunos estudiantes señalaron que cada distrito utiliza sus propias jergas, pero que el uso de esas jergas puede afectar sus posibilidades laborales. En algunos casos, señalaron que la persona más creativa y apta debería tener mayores oportunidades y un mejor trabajo, pero sostienen que lo que importa y lo que se valora en la actualidad es la variedad en relación con el lugar de residencia, es decir, las oportunidades dependen del estatus socioeconómico de las personas.

Asimismo, a pesar de haber una fuerte tendencia a negar que existan prejuicios contra la propia variedad, las actitudes de los estudiantes de la I. E. «José Carlos Ma-

riátegui» (estrato socioeconómico bajo) evidenciaron prejuicios hacia la variedad del castellano andino, pues reconocieron y mencionaron explícitamente que en algunas oportunidades se han burlado de aquellos que vienen de provincia y no poseen la habilidad de expresarse «correctamente» en castellano.

En muchos casos, refirieron que las personas de San Juan Lurigancho (estrato socioeconómico bajo) suelen ser descritas como exaltados, vulgares, personas que hablan como quieren, hacen uso de un castellano deteriorado, groseros, etc.; mientras que las personas provenientes de Miraflores o San Isidro tienen los epítetos de «pituco»¹, «alzados»², «botados»³, es decir, personas de estrato medio-alto, adinerados, cultos, de alto prestigio, formales, y, a decir de muchos colaboradores escolares del colegio José Carlos Mariátegui, gente muy tranquila.

Los estudiantes de la I. E. «José Carlos Mariátegui», en mayor proporción que los de la I. E. «Colegio Atusparia», consideraron que hablar un castellano andino presenta desventajas, incluso para encontrar trabajo, pues asumen que hay diferencias respecto al uso del castellano costeño. Asimismo, en la tendencia antes mencionada, los alumnos asumen que las personas que hablan castellano andino, al no contar con los recursos necesarios, no están necesariamente bien preparados para enseñar un curso de lenguaje.

Los estudiantes de la I. E. José Carlos Mariátegui mencionaron que el español hablado en su distrito es diferente del español hablado en los distritos de Miraflores, Magdalena del Mar o San Isidro debido a que en estos distritos emplean muchas «jergas»; no obstante, consideran que en dichos distritos se habla más formalmente y se conservan los valores, es decir, en los distritos de medio o alto nivel socioeconómico se habla un castellano estándar o «normal»; lo que quiere decir que ello no ocurre en el asentamiento humano José Carlos Mariátegui en San Juan de Lurigancho y probablemente, según la percepción de los estudiantes, en todo el distrito.

Las ideologías lingüísticas que se sustentan en el procesamiento neurocognitivo de la percepción y valoración se producen en el hemisferio derecho del cerebro y solo se puede acceder a él a través de manifestaciones externas. Según el modelo Hickok-Poeppel (Poeppel, 2012), no se trata de dos o tres áreas circunscritas al procesamiento del lenguaje, sino de siete áreas funcionales, interasociadas, complejas y con funcionamientos paralelos; lo que significa que la percepción de rasgos lingüísticos de una variedad, sumado a los mecanismos de valoración, son sumamente complejas.

1 Según la RAE, es un adjetivo que coloquialmente se utiliza en Perú como “Dicho de una persona: De clase alta”.

2 Según la RAE: Adj. Am. Dicho de una persona: Engreída, soberbia, insolente.

3 Según los escolares de la I. E. José Carlos Mariátegui, personas soberbias, sobradas y presuntuosas.

En este marco, se puede advertir diferencias en los comportamientos actitudinales hacia la misma variedad, es decir, hay relativa identificación con la variedad andina en un contexto de interacción directa con un agente externo y hay distanciamiento y valoración negativa en contextos más espontáneos y cotidianos.

Los miembros de una cultura o de una comunidad de habla interactúan por medio de una variedad de lengua; toda la expresividad y deseo de comunicación se realiza a través del uso de este instrumento. Por tanto, se puede afirmar que se sienten identificados con ese sistema que les brinda la oportunidad de manifestarse y de ser ellos mismos. Sin embargo, esta identificación no siempre es positiva, pues, en muchos casos, depende del estatus que esta lengua o variedad lingüística tenga en la sociedad. Al respecto, García (2014) refiere que las actitudes lingüísticas positivas o negativas podrían hacer que los hablantes de dos códigos lingüísticos particulares se sientan más identificados con una de las lenguas o con ambas, dependiendo del prestigio de estas, su funcionalidad social, su relación étnica, entre otros factores. De manera que la coexistencia de lenguas, o variedades de una lengua, viabiliza manifestaciones actitudinales según el tipo de contacto entre ellas y las características socio-culturales de sus usuarios. Caravedo (2010) sostiene que las valoraciones sistemáticas de las variedades de una misma lengua no dependen solo del contacto migratorio, como puede ocurrir en algunos países, sino también de factores culturales que se heredan y que están sujetos a alternancias y, eventualmente, a cambios lingüísticos, según la interrelación de ambos grupos.

Estos factores sociolingüísticos condicionan la identificación del usuario con una determinada lengua o variedad lingüística. Así, el contexto juega un papel fundamental en la construcción de la identidad lingüística (Caravedo, 2014); es decir, según como los miembros de la comunidad educativa valoren la variedad en uso, los escolares se sentirán identificados con esta valoración, sea positiva o negativa (Arrieta *et al.*, 2010). Estos valores asociados al habla tienen una conexión directa con los símbolos de pertenencia a un grupo, de tal forma que los individuos utilizan su habla para identificarse con el grupo social al que pertenecen o al que aspiran. Asimismo, se puede destacar el uso de una lengua o variedad lingüística en relación con la identidad institucional. Según Herrera (2019), la identidad institucional se construye a través de la interacción de las prácticas discursivas, esto es, en la construcción de ideologías lingüísticas de sus miembros dentro del modelo contextual colectivo (del Valle y Meirinho, 2016), es decir, dentro de la representación mental del contexto real. Así, las elecciones que realicen los actores guardan estrecha relación con el contexto institucional.

Si bien, como se ha señalado, las actitudes lingüísticas comprometen la identidad grupal, institucional e individual, estas no reflejan exclusivamente el procesamiento

interno del individuo, sino que responden a situaciones de protección de la representación mental del contexto real. Por ello, se puede inferir que existe una actitud relativamente ambivalente por parte de la mayoría de los hablantes, especialmente de los colaboradores de la I. E. «José Carlos Mariátegui» (estrato socioeconómico bajo) respecto de la valoración de la variedad de uso. Por un lado, existe cierta identificación y valoración positiva de la variedad local, que se observa en la evaluación de los pares ocultos; por otro lado, existe una valoración negativa, que se advierte en los resultados de las entrevistas semiestructuradas y en la observación participativa.

La escuela podría constituir un escenario en el que se desarrolla la integración entre los estudiantes, independientemente de su origen y lengua materna o variedad lingüística de uso; sin embargo, las condiciones socioeconómicas y de procedencia pueden generar actitudes negativas o de rechazo hacia una variedad del castellano que tenga influencia andina o amazónica, lo que puede repercutir en los comportamientos del desarrollo escolar. Por ello, como señala Ariolfo (2012), la elección de una población de educación secundaria es relevante en el estudio, pues permite acceder a una etapa de la vida en la que el joven posee conciencia lingüística y va forjando su personalidad y sus actitudes.

6. Conclusiones

- a. Las actitudes lingüísticas vinculadas con la identidad del grupo en el asentamiento humano José Carlos Mariátegui del distrito de San Juan de Lurigancho (estrato socioeconómico bajo) evidencian, sobre todo en la población estudiantil, rasgos de identidad relativamente ambivalentes, que proyectan el desplazamiento a la variedad costeña como meta; mientras que en la I. E. «Colegio Atusparia» se evidencia una identificación marcada con la variedad costeña.
- b. Los jóvenes estudiantes son agentes que evidencian cualitativamente una valoración muy alta de la variedad costeña, en tanto vehículo instrumental para la integración con la sociedad mayor, pues predomina la condición de variedad de prestigio y de inserción al mundo laboral y académico. Desde la evaluación de los pares ocultos y el diferencial semántico, las preferencias de las variedades andinas y costeñas son relativamente similares, especialmente en la dimensión afectiva; sin embargo, en términos de actualización cotidiana, hay una proyección hacia la variedad costeña en los estudiantes de la I. E. «José Carlos Mariátegui» (estrato socioeconómico bajo).
- c. Se observa de manera general que tanto los alumnos de la I. E. «Colegio Atusparia» (estrato socioeconómico medio-alto) como los estudiantes de la I. E. «José

Carlos Mariátegui» (estrato socioeconómico bajo) poseen información sobre la diversidad lingüística de nuestro país y son conscientes de que existe discriminación lingüística y que el valor de una persona no depende de la variedad de castellano que hable. A pesar de ello, se advierte en las construcciones ideológicas y de acciones cotidianas, un distanciamiento respecto de la variedad andina.

- d. Los alumnos de la I. E. «Colegio Atusparia», con mayor énfasis que los estudiantes de la I. E. «José Carlos Mariátegui», se esfuerzan en recalcar que todas las personas son iguales y que no tienen ningún problema con la manera de hablar de las personas que provienen de asentamientos humanos y que da lo mismo si una persona que hable el castellano de San Juan de Lurigancho les enseñe el curso de lenguaje. Según ellos, todo depende de la preparación de la persona y sus capacidades, al margen de la variedad de castellano que hable; sin embargo, sobre todo en muchos estudiantes de la I. E. «José Carlos Mariátegui», esta dicotomía actitudinal, por un lado de valoración positiva de la variedad andina y por otro, de alta valoración de la variedad costeña, que representa el prestigio y mejor estatus socioeconómico proyectan un sistemático desplazamiento de la variedad andina a favor de la variedad costeña y consecuentemente una fuerte identificación con esta última en manifestaciones cotidianas.
- e. En términos metalingüísticos, los estudiantes de la I. E. «Colegio Atusparia» reconocen con mayor facilidad que los estudiantes de la I. E. «José Carlos Mariátegui» las diferencias entre el castellano andino y costeño, pues señalan que provienen de la sierra y advierten sonidos diferentes de lo que ellos producen, tienen un orden diferente en la estructura de las oraciones (de mi vecino su casa), usan jergas que en muchos casos dicen no entender y presentan un acento en la producción del castellano diferente del que se percibe en los estudiantes de la I. E. «Colegio Atusparia». Los estudiantes de la I. E. «José Carlos Mariátegui» describen la variedad costeña como más relajada, formal y producida por personas que viven en distritos más acomodados.
- f. El castellano que hablan las personas que viven en asentamientos humanos se describe tanto de manera positiva como negativa. Por un lado, se percibe el castellano de San Juan de Lurigancho como imponente, ya que sus usuarios hablan muy fuerte y rápido, además, consideran a sus hablantes como más humildes y dispuestos a interactuar con los demás. Por otro lado, se describe como una variedad informal, tosca, grosera; por lo mismo, sus usuarios reciben, calificativos negativos, como vulgares, groseros y hasta delincuentes.
- g. De manera general, se busca expresar que la variedad andina tiene el mismo valor que la costeña; sin embargo, se advierte en los discursos de los estudiantes y la observación participativa ideológicas y actitudes lingüísticas con una carga valo-

rativa altamente positiva hacia la variedad costeña, particularmente, por parte de los alumnos de la I. E. «José Carlos Mariátegui» y, de manera directa o encubierta, una actitud negativa hacia la variedad andina, lo cual posiblemente refleje los prejuicios que recogen de su entorno.

- h. Si bien desde los pares ocultos y el diferencial semántico ambas variedades adquieren importancia entre los estudiantes de las instituciones educativas, predomina la valoración afectiva hacia la variedad andina y una mayor identificación con la variedad costeña desde la dimensión cognoscitiva, especialmente en los colaboradores de la I. E. «José Carlos Mariátegui» evidenciada en acciones más libres y cercanas a la cotidianeidad, pues la consideran de prestigio y mayor estatus.
- i. Las valoraciones de las variedades, sustentadas en la construcción de ideologías lingüísticas, se circunscriben a contextos socioculturales que generan, en términos sociolingüísticos, escenarios de jerarquización y categorización de variedades. Los escolares de ambas instituciones educativas evidenciaron a través de sus discursos, relatos y actividades cotidianas una manifiesta identificación con la variedad costeña y una actitud negativa hacia la variedad andina. Las manifestaciones cualitativas permitieron inferir que el procesamiento de la construcción de ideologías lingüísticas involucra factores contextuales, de procedencia y permiten desarrollar procesos entre el mundo interno y el externo del sujeto, es decir, la evaluación interna consciente vincula el organismo con el entorno sociocultural.
- j. Asimismo, la dicotomía valorativa del castellano andino desde una perspectiva numérica evidencia rasgos de conciencia en el procesamiento interno de los escolares que muestran actitudes lingüísticas encubiertas de la variedad. Así, las valoraciones lingüísticas no necesariamente se exteriorizan a través de las manifestaciones lingüísticas, ya sea por razones de aparente igualdad, de equilibrio o de acomodo en procesos interactivos puntuales.
- k. Las valoraciones no suponen de modo alguno que las calificaciones hacia las variedades (andina y costeña) sean solamente explícitas, sino que, en tanto procesamiento interno, más bien se podrían interpretar, a partir de los resultados obtenidos desde la perspectiva cualitativa, como actitudes negativas hacia la variedad andina con mayor predominancia entre los estudiantes de la institución educativa de estrato socioeconómico bajo.

Referencias

- Álvarez, A. y Medina, A. (2002). Actitudes lingüísticas en adolescentes andinos. En C. L. Domínguez, L. Pietrosevoli y A. Álvarez (eds.). *Homenaje a Paola Bentivoglio. Estudios lingüísticos* (pp. 29-50). Cuadernos de Lengua y Habla.
- Amarelo, D. (2023). Ideologías lingüísticas y su aplicabilidad al estudio sociolingüístico de Galiza. *Discurso & Sociedad*, 17(1), 1-31. <https://shre.ink/DXdE>
- Arias, A. (2014). Actitudes lingüísticas en el Perú: Predominancia del castellano de la costa central y norte. *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes*, 5, 1185-1248. <https://doi.org/10.15845/bells.v5i0.692>
- Ariolfo, R. (2012). *Actitudes lingüísticas, inmigración y escuela: Un aporte para la reflexión y la práctica educativa*. Libellula Edizione.
- Arrieta, M., Jara, C. y Pendones, C. (2010). Actitudes lingüísticas hacia dos variedades de habla: Valle Central y Guanacaste. *Káñina, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica*, 34(1), 115-127.
- Bennett, M., Dennett, D., Hacker, P. y Searle, J. (2008). *La naturaleza de la conciencia. Cerebro, mente y lenguaje*. Paidós.
- Blas, J. (2012). *Sociolingüística del español: Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social* (3.ª ed.). Cátedra.
- Blommaert, J. (2007). Sociolinguistics and Discourse Analysis: Orders of Indexicality and Polycentricity. *Journal of Multicultural Discourses*, 2(2), 115-130.
- Boluda, A. (2004). Actitudes lingüísticas y variación dialectal en el ámbito escolar de Mula (Murcia). *Tono Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, (8). <https://bit.ly/37jmOVz>
- Caravedo, R. (2010). La dimensión subjetiva en el contacto lingüístico. *Lengua y Migración/ Language and Migration*, (2), 9-25.
- Caravedo, R. (2014). *Percepción y variación lingüística: Enfoque sociocognitivo*. Iberoamericana Vervuert.
- Christiansen, A. (2012). *Creencias y actitudes lingüísticas acerca de las formas de tratamiento en Nicaragua*. [Tesis de doctorado, Universidad de Bergen]. <https://bit.ly/3qSQINq>
- Cisternas, C. (2017). Ideologías lingüísticas: hacia una aproximación interdisciplinaria a un concepto complejo. *Revista de Lenguas y Literatura Indoamericanas—antes Lengua y Literatura Mapuche—*, 19, 101-117.
- Cortés-Colomé, M. (2016). *Psicología de la comunicación lingüística*. Síntesis.
- Cucatto, A. (Ed.). (2009). *Introducción a los estudios del lenguaje y la comunicación: Teoría y práctica*. Editorial de la Universidad de La Plata.

- De los Heros, S. (1999). Prestigio abierto y encubierto: Las actitudes hacia las variantes del castellano hablado en el Perú. *Revista de Humanidades Tecnológico de Monterrey*, 6, 13-44.
- De Melo, L. A. N. y De Mira, A. P. V. J. (2021). O pretuguês em sala de aula: Racismo linguístico e as práticas pedagógicas da (o) docente de língua portuguesa. *Revista Inter-Ação*, 46(3), 1395-1412. <https://bit.ly/3nllYWo>
- Del Valle, J. y Meirinho-Guede, V. (2016). Ideologías Lingüísticas. En *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. Routledge.
- Dragojevic, M. (2017, 27 de febrero). Language Attitudes. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*.
- Dragojevic, M., Fasoli, F., Cramer, J. y Rakić, T. (2021). Toward a century of language attitudes research: Looking back and moving forward. *Journal of Language and Social Psychology*, 40(1), 60-79.
- Falcón, P. (2018a). *Identidades y actitudes lingüísticas en comunidades bilingües de la selva central*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Falcón, P. (2018b). Identidades y preferencias lingüísticas en comunidades de la selva central del Perú. *Revista Letras*, 89(129), 127-153.
- Fasold, R. (1996). *La Sociolingüística de la Sociedad: Introducción a la sociolingüística*. Visor.
- García, J. (2014). La gente te define por la lengua que hablas, si hablas mucho criollo van a decir que no eres muy culto. Reflexiones en torno a la identidad lingüística en hablantes de inglés criollo, inglés estándar y español. *Lenguaje*, 42(1), 145-170. <https://bit.ly/3nTILQG>
- González-Martínez, J. (2008). *Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas*. <https://n9.cl/5p735>
- Herrera, L. (2019). Procesamiento cerebral del lenguaje: Historia y evolución teórica. *Fides et Ratio*, 17(17), 101-130.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2016). *Estimaciones y proyecciones de la población de la INEI: Planos estratificados de Lima Metropolitana a nivel de manzana*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. <https://bit.ly/3oOsFI2>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Perú: crecimiento y distribución de la población, 2017: Primeros resultados*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. <https://bit.ly/2WaiDon>
- Jabbi, M., Chen, Q., Turner, T., Kohn, P., White, M., Kippenhan, J., Dickinson, D., Kolachana, B. Mattay, V., Weinberger, D. y Berman, K. (2015). Variation in the Williams syndrome: *GTF2I* gene and anxiety proneness interactively

- affect prefrontal cortical response to aversive stimuli. *Translational Psychiatry*, 5(1), 1-5. <https://bit.ly/2LmP4hd>
- Kroskrity, P. V. (ed.) (2000). *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. School of American Research Press.
- Luijpen, M. (2012). *Actitudes lingüísticas hacia el habla de los inmigrantes latinoamericanos en Madrid*. Utrecht University Repository. <https://bit.ly/3meAmWk>
- Martín Rojo, L. (2010). Constructing inequality in multilingual classroom. *De Gruyter Mouton*. <https://n9.cl/qq7yk>
- Moreno, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Moreno, F. (2012). *Sociolingüística cognitiva: Propositiones, escolios y debates*. Iberoamericana.
- Poeppel, D. (2012). The maps problem and the mapping problem: Two challenges for a cognitive neuroscience of speech and language, *Cognitive Neuropsychology*, 29, 1-2, 34-55. <https://doi.org/10.1080/02643294.2012.710600>
- Rodríguez, A. (2018). Actitudes e ideologías lingüísticas de docentes de español: entre la corrección y el valor de la diversidad. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 50(92), 95-117. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.05>
- Searle, J. (1985). *Mentes, cerebros y ciencia*. Cátedra.
- Woolard, K. A. (2021). Language Ideology. En J. Stanlaw (ed.), *The International*.
- Zavala, V. (2016). Ideologías sobre el quechua desde el poder: una aproximación discursiva. *Signo y Seña*, (29), 207-234



Presencia de léxico culle¹ y quechua en el castellano de Cajabamba: un estudio sociolingüístico²

Presence of Culle and Quechua Lexicon in the Spanish of Cajabamba: A Sociolinguistic Study

Emérita Escobar Zapata

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

eescobarz@unmsm.edu.pe

Resumen

Históricamente, la interacción sostenida entre entidades idiomáticas, como el culle, el quechua y el castellano en la sierra norteña, habría configurado, dialectológicamente, un habla peculiar y con estructuras complejas en el castellano de Cajabamba. Esta investigación analiza e interpreta la persistencia de elementos del culle, una lengua extinta que se habló en la sierra norteña, y del quechua en el habla de los hablantes de castellano en Cajabamba. Desde la perspectiva

-
- 1 Se habló desde antes de la dominación incaica en un territorio que corre, de norte a sur, desde el sector sureño del departamento de Cajamarca (provincia de San Marcos y Cajabamba) hasta la actual provincia de Pallasca, en el departamento de Áncash [...]. El quechua debió haber llegado, según Torero, a principios del siglo XVI; sin embargo, el culle siguió hablándose hasta por lo menos fines del siglo XVIII, [...]. Esto denota su arraigo y el hecho de que, como señala Blas Valera, terminado el incazgo, los pueblos de Cajamarca volvieron a sus antiguas lenguas (como se cita en Silva Santisteban, 1972, p. 71).
 - 2 Esta investigación se expuso en la XXI Conferencia Internacional de Tendencias Actuales en Humanidades, realizada en la Universidad La Sorbona (París), del 28 al 30 de junio del presente año.

de la sociolingüística cognitiva, la cual centra su atención en la interacción comunicativa y la experiencia de los hablantes, se explora, en primer lugar, la presencia de formas léxicas y gramaticales propias del culle, como “caiser” y “guapenque”, así como vocablos quechuas de la sierra norteña, tales como “pishtar” y “shimba”, y nombres de lugares como “Sallcapata” y “Marabamba”. También, se examinan formas híbridas, como “shurguiar”. En este sentido, después de analizar el material recopilado —relatos sobre costumbres y vida cotidiana de hombres y mujeres entre 65 y 80 años— se busca identificar los factores que han motivado la persistencia del léxico culle, quechua y las formas híbridas en el habla castellana de esta región. Aunque este estudio no pretende ser una recopilación definitiva de datos, se presenta como un sólido fundamento para el reconocimiento y la explicación de las áreas de contacto lingüístico, respaldado por evidencia actual.

Palabras clave: contacto de lenguas; castellano antiguo; culle; quechua; castellano andino.

Abstract

Historically, the sustained interaction between linguistic entities such as Culle, Quechua, and Spanish in the northern highlands has dialectologically shaped a peculiar and complex form of Spanish in Cajabamba. This research analyzes and interprets the persistence of elements from Culle, an extinct language once spoken in the northern highlands, and Quechua in the speech of Spanish speakers in Cajabamba. From the perspective of cognitive sociolinguistics, which focuses on communicative interaction and the experiences of speakers, the study first explores the presence of lexical and grammatical forms specific to Culle, such as “caiser” and “guapenque”, as well as Quechua words from the northern highlands, such as “pishtar” and “shimba”, and place names like “Sallcapata” and “Marabamba”. Hybrid forms, such as “shurguiar”, are also examined. In this context, after analyzing the collected material —narratives about customs and daily life from men and women aged 65 to 80— the study seeks to identify the factors that have motivated the persistence of Culle, Quechua, and hybrid lexicon in the Spanish speech of this region. Although this study does not aim to be a definitive data compilation, it serves as a solid foundation for recognizing and explaining areas of linguistic contact, supported by current evidence.

Keywords: language contact; old Spanish; Culle; Quechua; Andean Spanish.

1. Introducción

El estudio del contacto lingüístico desde la perspectiva diacrónica y sincrónica entre las lenguas peruanas de las distintas regiones geográficas genera un gran interés, tanto por las cuestiones sociolingüísticas actuales que son el resultado del proceso de contacto histórico como por sus implicancias diacrónicas (Solís, 1997).

La influencia de unas lenguas sobre otras en cualquier periodo y espacio es inevitable. Las políticas migratorias instauradas desde la época prehispánica, que movilizaron a pobladores de una región a otra, son uno de estos factores que habrían motivado la producción de diversos fenómenos sociolingüísticos (bilingüismo, diglosia, interferencias lingüísticas, préstamos, sustratos, además de reacomodaciones o adaptaciones en el léxico y los elementos gramaticales). La discusión de temáticas como las señaladas líneas arriba ha venido concitando un gran interés por parte de los investigadores de la andinística, de manera más visible y específica, enfocándose en periodos tempranos signados por escenarios de contacto.

Así, en la introducción del *Vocabulario de la lengua aimara* de Ludovico Bertonio (1993/2011), Layme señala que el jesuita da cuenta de la paulatina incorporación de préstamos castellanos en el aimara, medio siglo después de la conquista. Algunos, ya fuertemente injertados en la lengua, los escribe (casi) en su forma aimarizada. En otros, como los nombres religiosos ya consagrados, mantiene la ortografía original castellana, Bertonio (1612) registra las siguientes expresiones: (1) *Diosana gracia* ‘Gracia de Dios’; (2) *Dios vel Santonaka jamp’atiwi* ‘Adoratorio o humilladero de los cristianos’.

En el presente estudio, nos proponemos, desde un enfoque sociolingüístico-cognitivo (Moreno Fernández, 2012), explicar la presencia de elementos léxicos y gramaticales del culle y del quechua en el castellano de Cajabamba. Se entiende que, históricamente, la interacción sostenida entre estas entidades idiomáticas habría configurado, dialectológicamente, un habla peculiar con estructuras complejas. Asimismo, se muestra que, en un sector del léxico castellano, se registra la vocal /e/ en posición final de palabra, precedida de una consonante alveolar como /t/, /s/, /z/ y /d/. Finalmente, se determinan los factores que habrían motivado, en el castellano cajabambino, la supervivencia del léxico culle y quechua, así como de formas híbridas.

Metodológicamente, planteamos las siguientes preguntas orientadoras de la presente investigación:

- a. ¿En qué medida la presencia de elementos léxicos y gramaticales de origen culle y quechua en el castellano de Cajabamba contribuye a configurar un dialecto históricamente singular en la región norteña?

- b. ¿Cómo se explica, en las voces léxicas del castellano rural de Cajabamba, la presencia de la vocal /e/ en posición final de palabra, precedida de una consonante alveolar como /t/, /s/, /z/ y /d/?
- c. ¿Qué factores motivaron la supervivencia del léxico culle, quechua y de formas híbridas en el habla castellana de los pobladores de Condebamba y Luchubamba? Respecto de la organización, en este estudio se presentan las siguientes secciones: 1) aspectos metodológicos (marco teórico, antecedentes y metodología); 2) sustratos léxicos y gramaticales en el castellano de Cajabamba; 3) la vocal /e/ en el castellano de Cajabamba; 4) factores que motivaron la supervivencia de voces léxicas culles o quechuas junto con el castellano del lugar; 5) análisis y reflexiones finales, y 6) conclusiones.

1.1. Marco teórico-conceptual: la sociolingüística cognitiva

El contacto de lenguas puede explicarse desde distintas perspectivas: la sociolingüística cognitiva, la lingüística cultural y la psicolingüística. El enfoque de la sociolingüística cognitiva se concibe como un área de estudio de carácter integral, en el que se incorporan los aspectos teóricos de la lingüística cognitiva. Desde esta perspectiva, interesa la participación de los hablantes en sus diferentes roles comunitarios y, en general, en su rol como agentes sociales (Pütz *et al.*, 2014). En esta teoría, los conceptos de ‘prototipo’, ‘esquema’, ‘categorización’ y su relación con otras nociones como ‘centralidad’, ‘ejemplar’ o ‘periferia’ juegan un rol importante (Cuenca y Hilferty, 1999; Lakoff, 1987; Langacker, 1987). Asimismo, se reconoce el de ‘corporeización’, en el sentido de que nuestros sistemas lingüístico y conceptual son producto de la corporeidad física, cognitiva y social, la cual se vincula con los hechos. En tal sentido, se dirige la atención hacia el carácter experiencial en un enfoque que se reconoce como la ‘lingüística basada en el uso’ (Geeraerts, 2006; Bybee, 2010). A partir de estos presupuestos, las asociaciones y las impresiones registradas en las estructuras léxicas y gramaticales forman parte de la experiencia del hablante (Cuenca y Hilferty, 1999, como se citó en Moreno, 2012, p. 32). Entre los modelos teóricos que se integran de forma robusta en la sociolingüística cognitiva, se destacan a) la teoría de la acomodación comunicativa, b) la teoría variacionista, c) la teoría ecolingüística y d) la teoría de la lingüística basada en el uso (Bybee, 2001).

Me centraré en esta última, ya que considera la organización cognitiva de la lengua como derivada directamente de la experiencia. Por su parte, la sociolingüística histórica se centra en el análisis de cambios atestiguados en épocas pasadas de desarrollo de la lengua y en la relación entre estos con el sistema lingüístico y con la estructura social imperante en esas etapas previas de la historia (Hernández-Campoy y Conde-Silvestre, 2012).

1.2. Metodología de la investigación

1.2.1. *Fundamentación de la investigación*

El paisaje lingüístico en el antiguo Perú, en una de las áreas de la región norteña, se caracterizó por la presencia de todo un mosaico, crucero lingüístico. Cabe mencionar que la información proveniente de la documentación filológica señala que, además del mochica, se hablaron las lenguas culle, quingnam o pescadora, cat, den, etc.; al parecer, estas cumplieron un rol importante en la región norteña. La llegada del castellano a esta área en la que históricamente ya coexistían las lenguas originarias culle y quechua propiciaron la producción del sustrato en el léxico y estructura gramatical de la lengua hispana.

Metodológicamente, en primer lugar, se describen los datos seleccionados, se explican en términos teóricos los fenómenos sociolingüísticos que responden a un contexto histórico y se describe el escenario idiomático de contacto lingüístico. Luego, mediante el análisis y la interpretación de los datos, propongo que la presencia de sustrato culle y quechua sobreviviente en las emisiones de las conversaciones sostenidas por los castellanohablantes de Cajabamba determina y configura un dialecto singular o peculiar, desarrollado históricamente, aun cuando dichas lenguas indígenas ya habían desaparecido; así, sobreviven parte de las representaciones léxicas incorporadas en el sistema de conceptualización de los hablantes para designar parte de sus realidades en las conversaciones cotidianas.

Asimismo, siguiendo los objetivos planteados, pretendo definir los factores responsables de la supervivencia de unidades léxicas y gramaticales del culle y el quechua en el castellano de la región de Cajamarca. Finalmente, interesa explicar la naturaleza u origen de las voces léxicas en el castellano rural que presentan la vocal /e/ en posición final de palabra, precedida de una consonante alveolar como /r/, /s/, /z/ y /d/. El corpus de datos obtenido y usado en este trabajo proviene de dos fuentes:

- a. Del trabajo de campo realizado el año 2000 en la zona rural de los distritos de Condebamba³ y Luchubamba⁴ (provincia de Cajabamba). Las edades de los cola-

3 Fue Jorge Zevallos Quiñones quien encontró fuera de la lista de Martínez Compañón la primera referencia a la lengua culle. Esta se halla en un expediente de la Curia de Trujillo, en el cual Miguel Sánchez de Arroyo, cura de Ichocán y del Valle de Condebamba, señala para postular a un curato que entre sus méritos consta de ser peritísimo en la lengua general de los indios y más en la general. Señala textualmente: “[E]ntiendo también culle por curiosidad e industria y por haber administrado los santos sacramentos, entre los que acostumbraban hablar” (Zevallos Quiñones, 1948, como se cita en Silva Santisteban, 1972).

4 Por entonces, había viajado a la zona como parte de un equipo de consultores de la Universidad Nacional Agraria La Molina con Pronamachcs, para hacer un estudio sobre la interculturalidad en las microcuencas andinas, entre ellas, las de la sierra norte.

boradores oscilaba entre 57 y 80 años. Se aplicaron entrevistas. Específicamente, y las preguntas aplicadas se relacionan con las costumbres y las actividades cotidianas en su entorno laboral y su entorno familiar. Según los mismos colaboradores y colaboradoras, gran parte de sus relatos respondían a recuerdos que guardaban de las formas de hablar hasta aproximadamente la década de los ochenta; en otros casos, eran usos de expresiones y palabras todavía vigentes hasta las postrimerías del siglo pasado.

- b. De la revisión de la literatura contemporánea existente sobre los estudios dialectológicos del castellano en contextos donde históricamente se habló esta lengua originaria; asimismo, la consulta de la documentación lexicográfica andina y mochica, tanto colonial como contemporánea. Además, se revisaron los listados de palabras de origen culle que aparecen en los artículos y las fuentes contemporáneos; finalmente, se consultó con Flores Reyna, a fin de aclarar la filiación de tres términos.

1.3. Antecedentes

El reconocimiento y la visibilización de los fenómenos de transferencia, adecuación o reacomodación en contextos de contacto lingüístico en el Perú datan de épocas muy tempranas. Fuentes cronísticas como las de Cobo (1892/2016), el Inca Garcilaso (1963/2007) y Cieza de León (1555/1962) aportan información sobre la diversidad lingüística existente desde los períodos preincaicos.

El escenario heterogéneo que caracteriza a nuestro país, resultado de la dinámica del contacto lingüístico, exige una revisión de la documentación filológica del siglo XVI para un estudio sociolingüístico sobre este período histórico. Sin embargo, esta tarea no solo es apremiante, sino también compleja, ya que las fuentes son de diversa naturaleza, abarcando desde relaciones de visitas de misioneros hasta catecismos, confesionarios, crónicas, vocabularios y gramáticas. Este legado ofrece una valiosa impronta de voces hispánicas junto con las provenientes de lenguas andinas.

En este contexto, la *Doctrina cristiana* (1584) es una de las fuentes más relevantes, ya que muestra la presencia de estructuras morfosintácticas híbridas que combinan el quechua o el aimara con el castellano. A continuación, se presentan dos fragmentos que ilustran este tipo de estructuras:

(1) Ñaupac limi ñinmi Domingocunapi, fiestacunapipas, millacta callariscanmanta, puchucāncama vyarinqui. Yfcay ñequē limi ñinmi, huantacunapi, huc mita confefacunqui, oncospa, huañuypac caspa, comulgācayquipacpas, confefacunquitac. Quimça ñequen limi ñinmi. Jefu Chrop

cauçarimpufcan hatun pafcuapi comulganqui. Tahua ñequen limi ñinmi Sâcta yglefia mamâchicpa ayunay ñifcâpi, ayunanqui. Pichca ñequen limi ñinmi Diezmosta, primiciastapas conqui. (Doctrina cristiana, Acosta, 1586, f. 8)

La ausencia de conceptos relacionados con las prácticas religiosas occidentales en la lengua originaria motivó la incorporación y adecuación morfológica y ortográfica del castellano en los textos quechuas. Estos esquemas híbridos surgieron en un contexto histórico de evangelización impuesta a las poblaciones indígenas.

Asimismo, Escobar (2021), desde una perspectiva etnolingüística y cultural, analizó un conjunto de cincuenta voces léxicas, como *cuchiquear*, *chaspar*, *chipar* y *cullicar*, utilizando parte del material inédito recopilado por Julio C. Tello (1908). Estas palabras, categorizadas como indigenismos de Huarochirí, provienen de lenguas andinas (quechua, jacaru o aimara). Se concluyó que estas formas se habían reacomodado a las normas y patrones ortográficos, silábicos y morfológicos del castellano. También se destacó la presencia de voces toponímicas como *Waskayanga* y *Chauquenga*, sugiriendo que los rasgos adoptados históricamente generaron una compleja dialectología en el castellano del antiguo Huarochirí.

Un estudio contemporáneo relevante es el de Andrade (2010) que plantea la necesidad de considerar estratos lingüísticos en distintas etapas de hegemonía idiomática previas a la llegada del quechua y del castellano. Este autor señala que el estrato más antiguo corresponde al fondo idiomático *den*, mientras que el posterior, previo al advenimiento del quechua y el castellano, sería el *culle* también analiza el sufijo diminutivo *-ash*, atribuible al *culle*, como en *cholascho* ‘muchachito’ y *chinasha* ‘muchachita’, considerándolo evidencia de identidad idiomática en la zona de Otuzco (La Libertad) y el valle de Cajamarca.

Torero (1989) ya había comentado sobre la existencia de lenguas indígenas particulares (*den* y *cat*) en las provincias centrales de Cajamarca. A esto se suman los aportes de Adelaar y Muysken (2004), quienes, a partir de datos léxicos, identifican evidencia de un sustrato *culle*. Como se observa, en escenarios lingüísticos históricamente complejos, la tarea de ubicar datos en un tiempo y espacio específicos también es complicada. ¿Cuál ha sido la lengua hegemónica en un período determinado? ¿Se trató solo de una lengua o existió una política idiomática que incluía dos o más lenguas, como señala Adelaar (2012)?

Los estudios sobre fenómenos generados por el contacto de lenguas en el Perú responden a diversas motivaciones. Por lo tanto, los mecanismos para estructurar conceptos en zonas donde coexistieron múltiples lenguas originarias responden a dinámicas distintas. Este estudio busca determinar los factores que motivaron la presencia de voces *culle* y *quechua*.

2. Sustratos léxicos y gramaticales en el castellano de Cajabamba

2.1. La lengua culle

Según Torero (1989), el culle fue anterior al quechua y surgió, aproximadamente, en el Horizonte Medio. Por otro lado, Krzanowsky y Szemiński (1978), sostienen que esto ocurrió durante el período Intermedio Tardío. Basándose en fuentes toponomásticas, los investigadores han propuesto que el culle y el quechua coexistieron en la prehistoria; la hibridación de ambos idiomas es evidencia de ello (Cerrón Palomino, 2005; Andrade, 1999; Torero⁵, 2002).

Esta lengua de la sierra norteña fue alguna vez el idioma dominante en el interior andino de la ciudad costera de Trujillo. Su área de influencia abarcaba cuatro provincias del departamento de La Libertad (Jalcán, Otuzco, Santiago de Chuco y Sánchez Carrión), así como la provincia de Cajabamba en el departamento de Cajamarca y la provincia de Pallasca en Ancash.

Adelaar y Muysken (2004, pp. 401-402) comentan sobre las fuentes de estudio del culle:

The primary sources for Culli are two-word lists. One list of 43 words, referring to the Culli language of the province of Huamachuco, is found in Martínez Compañón (1985 1782-90), whereas the other was collected around 1915 in a hamlet called Aija near Cabana in the province of Pallasca by a local parish priest, father González. This list of 19 words was published in Rivet (1949). In recent years, a number of students from the area (Flores Reyna 1996; Andrade Ciudad 1999; Cuba Manrique 2000; Pantoja Alcántara 2000) have succeeded in expanding the lexical data base of the Culli language by collecting words and expressions, still in use today. Although Culli has been replaced by Spanish, the possibility that speakers survive in remote villages cannot be ruled out entirely.

5 En este caso, quien fuera pionero de los estudios lingüísticos en los Andes centrales y meridionales ha aportado a caracterizar la lengua culle, a partir de la propuesta de análisis de la onomástica, especialmente la toponimia culle. En esta se destaca la identificación de elementos que aparecen de manera recurrente entre los hablantes.

2.2. Léxico culle en el castellano de Cajabamba⁶

caisha. /kajʃa/ʳ. culle. Niño. Ejemplos de uso: «Estábamos muy *caishitas* y no podíamos caminar muy lejos para llegar a la escuela...», «yo vivía con mis *caishas*». ‖2. «[*caishas*: huachitos] ‘niños sin padre ni madre’». ‖3. *Caisho* ~ *caiser*. Se refiere a un niño llorón: “ese niño está *caisho* o ñiaca”. ‖4. Abuelo. «...ya se han hecho *caishas*». ‖5. *Caushas*⁸ ‘niños, hijos’.

Es importante destacar que la forma *caisha* funciona como un sustantivo al referirse a un(a) niño(a). La palabra *caishitas* es una forma derivada que se forma a partir de la raíz léxica culle *caisha*, seguida del sufijo diminutivo del español *-it*, así como de las marcas de género <-a> y número <-s>.

Desde un punto de vista semántico, la voz *caisho* responde a un proceso metonímico que designa el comportamiento o sentimiento del niño: ‘el que llora’, ‘llorón’. Esta forma se alterna con *caiser*, que se ha estructurado a partir de la raíz culle *caish* > *cais*, seguida del sufijo agentivo del español <-er> (es decir, ‘el que llora’), lo que indica una adaptación a los patrones morfológicos del español.

Desde la perspectiva de la semántica cognitiva, el significado central o prototípico de *caisha* es ‘niño’, ‘de poca edad’; otros significados incluyen ‘hijo’, ‘niño huérfano’ y ‘abuelo’. Si consideramos los atributos propios del concepto de niño, tales como ‘pequeño’, ‘débil’ y ‘necesidad de protección’, podemos notar que el concepto de <abuelo> también presenta rasgos similares, como la ‘necesidad de apoyo’ y ‘cuidado’. Así, estos conceptos se asocian por similitudes familiares.

cashil. Nombre de un monte.

maishil. [majʃil] < culle /majʃil/ n. Especie de planta y nombre propio de un río. Este vocablo es de origen culle y está formado por las raíces léxicas *mai* ‘pie’ y ‘*chil*’ > *shil*, una voz de origen onomatopéyico creada a partir del sonido de los frutos de un arbusto nativo, similar al de las sonajas.

Se menciona la danza de Colasay o de los maichelejos, llamados así porque llevan sonajas en las rodillas, elaboradas a base de los frutos de un arbusto nativo llamado *maichil* o *shakapa*. En otros valles este arbusto se conoce como *shilshil*, debido a los sonidos onomatopéyicos producidos por el roce. Según un blog sobre danzas del Perú:

6 El colaborador Teófilo Castillo (77 años), natural de Cajabamba, en un momento de la conversación que mantuvimos se expresó de la siguiente manera: «Ahora ha cambiado la forma de hablar, y esas palabras y expresiones que algunos considerábamos como barbarismos ahora ya no se escuchan. Antes, se decía *shinde*; ahora, dicen menestra».

7 Según Paula Ríos, del distrito de Cajabamba, se escuchaba también *caushas* /kawshas/ para referirse a los niños o hijos.

8 De acuerdo con la colaboradora Paula Ríos del distrito de Cajabamba.

Por lo general se usan ropas campesinas, ojotas, luego se uniformaron con camisas manga larga de color blanco, pantalones negros, ligas en los tobillos, una franja roja que cruza el pecho de derecha a izquierda en una fila y en la otra en viceversa, portan una caña, en las rodillas llevan los maichiles, shacs-has o shakapas (especie de cascabeles), que le dan un ritmo propio a la danza, de allí el nombre “Maichilejos”; antiguamente los danzantes usaban sus pañuelos amarrados de las cuatro puntas como un gorro, luego emplearon coronas de oropel, últimamente usan turbantes cónicos elaborados de carrizo y forrados con papel de brillo; como calzado portan ojotas (llanques) de jebe; además de los danzantes existe un personaje bufón llamado “Viejo Penquero” que tiene una vestimenta escandalosa en unas veces y otras de color negro que puede ser un buzo o el cuero de res, lleva máscara y látigo en la mano, le sirve para poner orden en la fila de los danzantes o para ahuyentar a los muchachos que interrumpen el paso de la procesión o la danza.

En Pantoja (2000), se señala que los «*maichiles* son conjuntos de semillas secas que se usan como adorno en las mojigangas por su sonido» (n.p). Andrade (2010) aporta información similar al indicar que en el castellano de la zona rural del distrito de Agallpampa (provincia de Otuzco, La Libertad) se reporta el término *maichill* ~ *maichil* (Thevetia peruviana, según Brack Egg, 1999), un arbusto leñoso de flores amarillas cuyos frutos, una vez secos, se utilizan como cascabeles atados a las pantorrillas de los danzantes en bailes tradicionales.

ñuñas. [ɲuɲas]. Voz culle. n. ‘Cancha bruta sin manteca’. Ejemplo de uso: «Sembramos nuestras chacras, las habas, las alverjas, el hino y las ñuñas». En el castellano de Santiago de Chuco, la voz ñuña designa a una variedad de frejol que se fríe o tuesta (Pantoja, 2000, p. 47).

pilunzha. n. [pilunʎa]. n. Chica bonita. Este término es de origen culle (M. Flores Reyna, comunicación personal, 15 de abril de 2023).

potosho. [potoʃo]. adj. Sordo. De origen culle⁹.

pul [pul]. n. Nombre de una planta utilizada para teñir tejidos. Ejemplo de uso: «También el pul es de la misma forma; se hierve, se muele y se disuelven las semizas... y se envuelven los hilos, y sale caña de color». Este término no se ha registrado en las fuentes lexicográficas de las dos lenguas mayores, ni en la lengua mochica. Muchos fitónimos comparten sus designaciones con nombres toponímicos. Consideramos que el componente /mul/ del topónimo culle *mulmalca*, incluido en el listado de Torero

9 Dato confirmado por Manuel Flores Reyna.

(2002, p. 248), está relacionado con el fitónimo /pul/, evidenciando un proceso de nasalización en el nombre del lugar

quishil [kiʃil]. n. Hollín que se forma en las paredes de la cocina. Ejemplo: «... a la hacendada había que atenderlo; si no, nos castigaba y nos exigía sacar todo el quishil y sin descanso...». Este término presenta una semejanza parcial con la voz *qechimcha* [f. 100v] /qhichincha/, que significa ‘hollín’ o ‘tizne’ (S. Tomás, 1560). También se registra algo similar en el diccionario de González Holguín: *Quechinchincha*, que también significa ‘hollín’ (González Holguín, 1608/1989, p. 300). La afinidad entre las sílabas de *quishil* y *qhichincha* sugiere que el concepto puede estar presente tanto en el culle como en el quechua, al menos en sus primeras sílabas. Esto plantea la pregunta de cuál es la filiación original de este concepto. Ambas palabras terminan en una consonante líquida; por lo tanto, considerando el cambio $n > l$ (como en *naranja* a *laransa*, registrado por Bertonio), sería útil indagar si hay otros ejemplos que puedan ofrecer pistas sobre su evolución.

Es interesante observar la ocurrencia de otras voces léxicas que contienen el componente final <-shil>, como en *maishil* (nombre de una planta) y *cashil* (nombre de un monte en Cajabamba). Además, el componente final <guill> en *Pushiguil* (hacienda de Cajabamba) y los componentes <til> y <vil> en los toponimos *Motil* (hacienda de Cajabamba) y *chivil* (cerro de Cajabamba), respectivamente.

shambar. [kuskofambar]. Plato típico de la zona. Ejemplo de uso: «Voy a ma-
drugar, voy a tostar las habas para *hacer shambar* y esto acostumbramos en el campo a darle de alimentación a los peones». Adelaar (1990), uno de los pioneros en los estudios contemporáneos de las lenguas habladas en la región norteña, señala que shambar, una sopa que incluye todo tipo de legumbres y carne, es un vocablo de origen culle, utilizado especialmente los días lunes en La Libertad así como en la zona de Pallasca en Cajabamba (Adelaar, 1990, p. 96).

El *shambar* se preparaba en las haciendas serranas de La Libertad, en las provincias de Santiago de Chuco y Sánchez Carrión, y su influencia se extendió a Cajabamba (Cajamarca) y Pallasca (Áncash). Según Escamilo Cárdenas (2013), en esta región reconocida como zona de *shambar*, también sobrevive (aunque actualmente está en proceso de extinción) un plato denominado *shinde*, cuyo insumo único es el trigo entero que se semitosta en una *callana*, que luego se cocina con agua y sal, resultando en una sopa bastante espesa. Las palabras *shambar*, *chungo*, *shulundar* y *pajuro* tienen una connotación culle, perteneciendo a una lengua extinguida que se habló en el territorio del *shambar* [énfasis añadido] (Silva Santisteban, 1982, p. 293, citado en Escamilo, 2013).

shinge. [ʃinge]. n. Especie de utensilio. De origen culle. Ejemplo de uso: «Lo que sobra colocas en el *shinge* para que prendas los tizones y soplas con la *pucana*, ten

cuidado de no *cashpar* ‘quemar con la candela’. Si puedes le pones chamizas para que prenda rápido y del tacho botas la *shacta* del café» [énfasis añadido] (Herrera Vargas, 2021, p. 55).

2.3. Léxico quechua en el castellano de Cajabamba

[...] muchas provincias, que cuando los primeros españoles entraron en Cajamarca sabían esta lengua común como los demás indios, ahora la tienen olvidada del todo, porque, acabándose el mando y el Imperio de los Incas, no hubo quien se acordase de cosa tan acomodada y necesaria para la predicación del Santo Evangelio. (Blas Valera, 1583)

En esta sección, proponemos un conjunto de vocablos presentes en el dialecto hispano de Cajatambo, donde se evidencia una sólida presencia del léxico quechua. Para facilitar la lectura, hemos organizado los términos en orden alfabético.

bayas. [baʎa]. n. La voz quechua *baya* proviene de su forma original */paʎa/. En la sierra norteña, se evidencia en algunas zonas donde la clase de las obstruyentes ha sido afectada por el proceso de sonorización: «En las fiestas patronales del caserío acostumbrábamos a sacar las bayas, las quiayas, los emplumados, los cusqueños, para que canten el día de la fiesta...». En la documentación lexicográfica colonial, el vocablo *palla* significa ‘india noble, señora de linaje de incas’ (Ricardo, 1586/2018, p. 157). En González Holguín, 1608/1989, *palla* designa a ‘mujer noble adamada galana’. En la literatura contemporánea, se registra también esta acepción: «Danza de mujeres solteras que representan a las ñustas o princesas» (AMLQ, 2005).

jalca. [haʎqa] n. Puna: «...Nos íbamos por la jalca a buscar, llenábamos en la alforja y cargábamos el *kipe*». Este vocablo es de origen quechua y se refiere a la puna, tierra fría (Torero, 2002, p. 133). */sallqa/. Existe el topónimo *Sallcapata* en Cajabamba con el significado de ‘puna’ y ‘lugar en la parte alta’.

lliclla. [ʎikʎa]. n. ‘Manta que tejían las mujeres de Cajabamba’. Este término se registra en diversos documentos lexicográficos del quechua. En González Holguín, <*lliclla*> significa ‘manta de mujeres’. Asimismo, en (AMLQ, 2005), se refiere a una ‘manta de hilo y lana de colores vivos usada como mantilla por las campesinas de la sierra’.

milca. n. [milkʎa]. Especie de comida. Ejemplo de uso: «Y a veces también cuando llega alguna persona en onde (donde) estamos trabajando, le damos una milca de comida de alguna cosa que estamos cosechando, así acostumbramos». Este término quechua proviene de la forma *millqha* que significa ‘cantidad que se lleva de una vez en el enfaldo’. En el quechua ancashino, se le registra como *millqa* y se relaciona con

millqay, que se refiere a ‘medida de lo que se puede cargar en los brazos o la pollera’ (Calvo Pérez, 2014, p. 461).

minga [minga]. n. «En las mingas, se llevaban las wisllas, las lapas de madera para la comida». Este vocablo proviene del quechua */minka/, que en el quechua cuzqueño se registra como /mink’a/, refiriéndose a un ‘compromiso, contrato o convenio entre el trabajador y la persona que solicita el servicio’. También se entiende como un sistema de trabajo utilizado desde el incanato hasta nuestros días (AMLQ, 2005).

ñañashua [ɲaɲasuwaq]. n. «Planta utilizada en Cajabamba y Contumazá para curar el susto de los niños o los adultos». Este fitónimo combina dos raíces nominales quechuas: ñaña (niño(a)) y *suwa* (ladrón), junto con el sufijo agentivo quechua -q, lo que implica ‘el que les roba a los niños su espíritu’.

pallasca [paʎaska]. n. Depósito para llenar la chicha. Ejemplo: «En aquel tiempo, se utilizaba el urpo como ‘depósito para llenar la chicha’; luego la pallasca, después la barrica, y finalmente el poto, para tomar la chicha». En el quechua, encontramos la entrada *chayrak pallasca ruru*, que significa ‘fruta fresca’ según González Holguín (1608/1989, p. 528).

pushlla [puʃʎa]. adj. Que está aplastado. Este término puede estar relacionado con la voz quechua ñup’usqa, que significa ‘aplastado’ (Lira y Mejía Huamán, 2008, p. 607).

quinche [kintʃe]. n. Corral para chivos. Proviene de la voz quechua *quincha*, que significa ‘valla, pared o cerco hecho de entramado de caña’. Este vocablo aparece en el diccionario de Tomás (1560).

quipe [qipi]. n. Término de origen quechua: «Cargao nuestro kipe». En el vocabulario de González Holguín, se señala que *quepi* es un «hato de camino o cargas o atado que se lleva». Se refiere a una manta que contiene algo y que se carga a la espalda. Asimismo, Arona anota que es una «voz y costumbre corriente entre las indias de la sierra: llevan a la espalda un lío o atado que a veces las encorva hasta el suelo, en el cual embuten al hijo pequeño [...]».

sacra [sakra]. n. Depósito para sacar la cancha bruta, sin manteca ni aceite. La cancha era una comida muy requerida en la zona andina. También se refiere a un plato de madera viejo para medir granos (Pantoja, 2000, p. 56). La autora la categoriza como probablemente culli. En las fuentes lexicográficas quechuas, encontramos en la variedad huanca la entrada *ssaclaquiah*, que se relaciona con *ʂaklak-ya-q*, y se refiere a ‘cosa que por vieja suena’. La expresión *ssac-ssac* /ssaklaki/ es onomatopéyica (Ráez, como se cita en Cerrón Palomino, 2018, p. 223), lo que sugiere que se trata de un vocablo quechua creado metafóricamente a partir de la voz onomatopéyica *sak sak*.

shimba [simpa]. n. Trenza. Ejemplo: «Más antes se usaba pollerón y su shimba, nada de peinados».

shinde [ʃinde]. n. Tipo de menestra. Ejemplo: «Antes se decía “voy a comer mi shinde”. Ahora se dice menestra». Este término proviene de la forma original *shinti* y se refiere a un plato de habas o arvejas tostadas y remojadas. El castellano norteño habría incorporado este término como *shinde*. En la sierra norteña, el quechua sonoriza los segmentos obstruyentes: la oclusiva dental sorda /t/ se convierte en su forma sonora /d/. Por ejemplo, el picaflor es *qinti* en quechua general y *quinde* en Cajamarca. El *Diccionario de americanismos* también registra «shinde. m. Pe. NO. Guiso hecho de trigo y arvejas o habas».

shushuna [ʃuʃuna]. n. Es una talega o tela que sirve para colar líquidos. También se manifiesta como *suysuna*. Ejemplo: «Las señoras llevaban las shushunas para llenar la patasca, el revuelto de bayeta. También los rebozos, las frazadas, las yayas que los tejíamos. Hacíamos las shushunas, las tejíamos con sus tramas de otro color, bien era azul, bien era granate, como en cuadritos...». Esta voz proviene de *shuyshuy* (colar, cernir) en el quechua de Cajamarca y Áncash, que, con el sufijo instrumental *-na*, produce *shuyshuna* (> *shushuna* - *suysuna*), resultando en ‘cedazo, cernidor’, con pérdida de la /y/ de la primera sílaba.

urpo. [urpu]. Cántaro de barro. «Depósito que se llena chicha». Es un término quechua y aimara que significa ‘cántaro de barro para la chicha’. Deviene de la forma */urpu/.

wislla. [wisʎa]. n. Cuchara de palo o metal. Deriva de la forma quechua */wislla/.

2.4. Léxico de origen mochica en el castellano de Cajabamba

lapa [lapa]. n. Especie de mate que, antiguamente, se utilizaba para comer en Cajabamba. Teófilo Castillo, nuestro colaborador casi octogenario, recuerda que «en las mingas se llevaban las wisllas y las lapas de madera para la comida». Benvenuto (1936, p. 86) sugiere un posible origen yunga para este término. En su *Diccionario de peruanismos*, Álvarez Vita (2009, p. 267) define la *lapa* como «especie de mate que reemplaza a las fuentes y platos y que en los mercados sirve como depósito. En algunos pueblos, se usa a manera de lavatorio o batea». Este vocablo también aparece en los diccionarios regionales de Piura, donde se describe como «calabaza grande partida por la mitad que se emplea como tina. Es más plana y extendida que la angara». Su ingreso al castellano norperuano está documentado desde el siglo XVII (Salas, 2012, pp. 48-49). La primera mención de *lapa* se atribuye a De la Carrera (Carrera, 1644), quien no solo facilita el término en mochica, sino que también da fe de su incorporación al castellano a través de ejemplos. A continuación, se presentan algunas oraciones que ilustran su uso (Carrera, 1644, p. 104): «*Para traer pescado lleuo esta lapa. Xllac mitnæmoĩn tzhac molapà.* (cursivas nuestras). Mæĩn xllac meternæ moĩn tzhac, mo lapà».

En estas oraciones, la primera es la glosa de la segunda en mochica, mientras que la tercera es la forma pasiva de la segunda. Ambas cláusulas incluyen la palabra *lapà*, acentuada agudamente (gráficamente grave). Así, evidenciamos que este término de origen mochica fue adoptado por el castellano norperuano en el siglo XVII, con una modificación de su patrón acentual. Además, la adopción también podría haberse dado en el quechua, donde se registra como *lápa* en el Diccionario Polilectal (1975, p. 53) como ‘un tipo de mate grande’.

chiscu [ʃisku]. n. Especie de pájaro muy pequeño. Este zoónimo se originó del término mochica *chisco*, que significa ‘tordo’. Según Middendorf (Salas, 2002), *chisco* es una voz mochica. En quechua, la palabra *pishqu* también se traduce como ‘pájaro’. Por tanto, vemos que es un término compartido por tres lenguas (culle, mochica y quechua), con una remodelación de la consonante inicial en quechua.

2.5. Presencia de léxico híbrido¹⁰

La presencia de unidades léxicas que combinan elementos de dos o más lenguas se ha documentado en diversas épocas y contextos de contacto lingüístico.

corma [kurma]. n. Especie de tronco muy grande, que lleva un fierro con una argolla. Se le colocaba una cadena para sostenerlo con el pie o en la mano, y se utilizaba para castigar a quienes incumplían las órdenes del hacendado. Este término es una creación híbrida que combina la raíz quechua *kurku* (o *kullu*), que significa ‘tronco’, con el vocablo *culle*-ma. Se sugiere que esta forma está relacionada con *mai*, que significa ‘pie’, en el término *maishil*, que hace referencia a una sonaja hecha con los frutos de un arbusto nativo.

cushalear [kufal + suf. inf. cast. -ear]. v. Comer cushal (plato típico de la zona): «En nuestro caserío, en la exhacienda, se decía “voy a comer mi shinde, ahora se dice menestra [...] es hora de cushalear. [...] así se conversaba entre anal-fabetos [...]». Esta palabra se ha formado a partir del sustantivo *culle cushal* y el sufijo infinitivo del castellano.

grandenque [grandenke]. adj. Se refiere a un objeto bastante grande. La palabra *grandenque* se originó a partir del adjetivo español *grande* y el morfema *culle -enque*, que expresa una idea de superlativo, como señala Cerrón-Palomino (2005). Teófilo Castillo, en una entrevista realizada en 2000, mencionó que «entre los años setenta y ochenta, usábamos mucho palabras que terminaban en -enque». Recordó que

10 El topónimo **monteorco**. n. Nombre de un caserío. Es un nombre compuesto e híbrido creado a partir de la raíz nominal del castellano *monte* y la del quechua *urqu* ‘cerro’.

había una hacendada, y que los trabajadores decían: «¡era guapenque (por guapaza), la vieja!». Así, en el caso de *grandenque*, el sufijo aumentativo indica ‘muy grande’, mientras que en *guapenque* se refiere a un carácter ‘muy fuerte y valiente’ de la señora. Desde un punto de vista cognitivo, este morfema se ha conservado entre los hablantes de la zona para describir características en grado superlativo. Además, el uso de *guapenque* puede considerarse expresivo. En el corpus obtenido en Cajabamba, también observamos la alternancia *pitenque* - *pitasho* [pitaʃo], que significa ‘niño pequeño’ o incluso ‘objeto pequeño’.

De esta descripción preliminar surgen las siguientes preguntas: ¿cómo se explica la alternancia en el uso de los sufijos *culle* <-enque> - <-ash>? ¿La raíz de *pitenque* proviene de la forma *petiso*, que se refiere a una persona pequeña o de poca altura?

guapenque. adj. Este vocablo se formó a partir de la raíz castellana *guapa* y el sufijo *culle* <-enque>.

cuyachus [kuyaʃus]. n. Este zoónimo quechua se forma a partir de *quwi* ‘cuy’, seguida del sufijo diminutivo -chu (<-cha) y la marca plural del castellano /-s/. Por ejemplo: «Por nuestra tierra, a los cuyachus (cuicitos) los llevábamos a la casa a criar [...]».

milcar [milkar]. v. Recibir comida. «Vamos a milcar, a recibir la comida en las shushunas ‘mantas’». Un texto de una conversación cotidiana entre hablantes de la provincia de Chota (Cajamarca) añade información sobre la conceptualización de este término: «Para que no llore el wawa, ponlo en tu milca (milka) y dale sopa». Aquí, *milca* significa ‘regazo’ (Herrera, 2021, p. 55).

pishtar [pishtar]. v. ‘Degollar un animal’. Este verbo deriva de la voz quechua *pishtay* ‘matar, degollar’ (Ráez, 2019) y del sufijo infinitivo del castellano <-ar>. La forma original es */pishtay/.

churgiar [ʃurgjar]. v. Verbo híbrido formado a partir de la raíz del sustantivo *culle churgís* seguida de la forma infinitiva del castellano. Ejemplo: «Al caisha hay que churgiarlo y darle verbena, aylambo». Este verbo presenta una raíz *culle*, ya que se relaciona con la planta *churgís*, que se usa para curar a los niños ambalientos (Andrade, 2010, p. 167). El componente final es el sufijo infinitivo del castellano <-ear>.

Monteorco [monte urqu]. n. Nombre de un caserío. Este topónimo es un compuesto que une la raíz nominal castellana *monte* y la raíz nominal quechua *urqu* ‘cerro’.

3. La sobrevivencia de la /e/ etimológica en el castellano de Cajabamba

El objetivo de este apartado es explicar, desde una perspectiva histórica, la presencia de la /e/ en ciertos léxicos del castellano rural de Cajabamba, específicamente en los

distritos de Condebamba y Luchubamba. En esta región, históricamente se han hablado tres lenguas: culle, quechua y castellano.

En un trabajo previo (Escobar, 2009), señalamos que una de las características del castellano rural de Condebamba y Luchubamba es la presencia de la vocal /e/ en posición final de palabra. Este fenómeno contrasta con las formas correspondientes en el español general, donde dicha vocal no aparece. Nuestro corpus muestra principalmente verbos en infinitivo, como [saludare] por saludar, [obedecere] por obedecer, [apretare] por apretar, y expresiones como [me quería matare] por me quería matar. También se observan formas como [donde vase] por donde vas y [de voce] por voz.

Postulamos que esta vocal se presenta como una inserción reflejando un esquema mental de los hablantes, donde la vibrante /r/ se articula como /re/ al final de palabra, y en algunos casos tras la consonante alveolar /s/. Andrade (2019) identifica un fenómeno similar en el habla de la conservadora localidad de Tauca (Pallasca), donde la /e/ se inserta en palabras agudas y monosilábicas terminadas en /r/. Registra infinitivos como *subire*, *movere* y *tejere*, junto a otras formas como *ayer*, *mejore*, y *flore*, que reemplazan a las del español general: *ayer*, *mejor* y *flor*, respectivamente. Andrade también menciona los hallazgos de *Ciro Alegría* y *Alberto Escobar* (1993, p. 100) que se relacionan con este fenómeno. A partir de la evidencia de distintos contextos geográficos, Andrade sugiere que este rasgo pudo haberse dispersado en la primera mitad del siglo XX.

En el castellano altioplánico, también se registra la presencia de la /e/ final en ejemplos como *comere* < *comer* y *collare* < *collar*, así como en /s/ final, como en *seise* < *seis*. Cerrón-Palomino (2000, pp. 175-176) argumenta que el adstrato aimara, que prohíbe las consonantes en posición final, podría explicar esta tendencia en Puno. Sin embargo, coincidimos con la evaluación de Andrade (2019), quien sostiene que en la región de la sierra norteña no se puede aceptar la hipótesis del adstrato aimara, ya que existen léxicos indígenas que no presentan restricciones similares en los patrones silábicos, especialmente en posición final.

Consideramos fundamental revisar fuentes bibliográficas para rastrear la documentación histórica de este fenómeno y relacionarlo con evidencias contemporáneas de su ocurrencia.

3.1. Una nueva interpretación de la vocal /e/

En términos preliminares, la presencia de la vocal final etimológica en los infinitivos románicos es un hecho conocido en la gramática histórica. Menéndez Pidal (1985, p. 283) señala: «La -e final se pierde. La pérdida no se generaliza sino hacia fines del siglo XI; aún hoy perdura la -e en las montañas de León y Ribagorza».

En esta sección, propongo examinar los infinitivos terminados en /e/, así como sustantivos, adverbios y adjetivos que presentan este mismo patrón fonológico, cuando les preceden las consonantes alveolares /t/, /s/, /z/ y /d/ en el castellano rural de Condebamba y Luchubamba. Esta región ha estado marcada socioeconómicamente desde mediados del siglo XVI por un sistema de trabajo en haciendas, además de un alto nivel de analfabetismo.

Pato (2016) ofrece información histórica y evidencia de diversos dialectos del español donde persiste la forma con el mismo patrón del infinitivo latino, es decir, formas acabadas en /-re/. Asimismo, el Atlas lingüístico de la Península Ibérica (ALPI) documenta en localidades zamoranas no solo infinitivos, sino también sustantivos como *rede*, *pared* y *azúcare*. Estas formas se alinean con los datos de Menéndez Pidal (1904, p. 166), quien reconoce este esquema ante consonantes *-l*, *-z*, *-d* y *-r* (como se cita en Pato, 2016).

Además, infinitivos con este patrón se han documentado en romances tradicionales canarios, particularmente en la isla de La Palma (cf. Pérez Vidal, 1951, p. 430; Catalán, 1989, p. 173). En el español de América, en canciones populares de Mérida (Venezuela), se reportan formas como *dudare*, *paseare* y *contestare*, especialmente utilizadas por mujeres mayores. Este fenómeno se atribuye al «alargamiento fonético de la vibrante» (Barrios, 2010, p. 151). Estas formas guardan relación con los infinitivos en *-e* presentes en el Romancero castellano:

(2) a. Con él van sus cazadores / con aves para volare [...] / Con él van sus monteros / con perros para cazare / con él van sus caballeros / para haberlo de guardare («Romance sobre el marqués de Mantua»).

Si bien este fenómeno en el último caso está vinculado a formas versificadas donde la /e/ se usa por licencia poética, desde la gramática dialectal moderna y la variación del español actual, se puede observar en otras regiones de América en el habla coloquial, textos literarios de carácter costumbrista y en la prensa escrita en países como Costa Rica y Guatemala. A continuación, se presenta un ejemplo documentado por Pato (2016):

(3) a. Si yo fuera traficante un bulto de eso(s) de [droga] no lo voy a vendere, eran veinte ladrillos(s), no lo voy a vendere en cinco mil. Ahora que yo veo la televisión, y veo que en el extranjero vale tanto, ya lo vendo en cien mil (H, c.55, pescador, El Matal, Manabí, Ecuador).

Desde un enfoque fonético-fonológico, el autor interpreta este caso como una paragoge, donde la adición de la *-e* final (vender/vendere) no implica cambio de significado en el infinitivo. Menéndez Pidal (1904, p. 166) sostiene que esta *-e* no es de origen etimológico, sino que corresponde a una paragoge posterior.

Menéndez Pidal (1933) también afirma que los juglares mantenían la *-e* final etimológica en palabras finales de verso que ya se había perdido, pero que se mantenía viva hasta el siglo XI (trinidad, alaudare), añadiendo una *-e* paragógica a palabras que etimológicamente no la poseían (mase ‘más’, sone ‘son’, alfoce ‘alfoz’), ya sea por ultracorrección arcaizante o por licencia poética.

Antes de analizar y reflexionar de manera integral sobre este fenómeno, presentamos fragmentos (a)-(g) extraídos de conversaciones sostenidas con pobladores de Luchubamba y Condebamba, que evidencian la conservación de la /e/ en infinitivos, sustantivos, adjetivos y adverbios:

E: Señor José, ¿me podría relatar cómo vivió antes? ¿Qué recuerda de su juventud? José: «Antes, en mi joventud (juventud) decíamos ¿cuándo vas a volvere?, ¿dónde vases?, ¿cuántos días vas a estare? Era nosto [decire]. El caballo se usaba para [cargare] el costal, la cincha».

E: Don José, usted, como persona mayor, ¿podría contar cómo ve la educación en estos tiempos? Ud. me contaba que la educación de aquellos tiempos era diferente a la de ahora. ¿Cómo así? José: El estudio más antes era para respetar a todas las gentes mayores, para saludare, por ejemplo, para obedecere. Pero ahora ha cambiado mucho esto. La joventud (juventud) no respeta nada, se burlan, no nos dan ni los días, nos dicen de voce (gritando), hola, ¿cómo estás?, chau...

E: Claudina, cuénteme qué creencias tenían anteriormente en su poblado. Claudina: Las creencias que teníamos cuando los perros corren a ladrare, aúllan... ¿quién irá a morire? A veces el tuco (búho o lechuza) también llegaba y cantaba encima de la casa, por el corredore.

E: Cuénteme, Claudina, ¿qué hacía antes cuando trabajaba y vivía en la chacra? Claudina: Me dedicaba a sembrare, a cosechare, también a ver los animalitos y estar por ahí... cocinando y haciendo cualquier cosa, haciendo las mingas... tejiendo mis alforjas, mis costales y cocinando para los peones. Y en otro momento, voy a llevare el almuerzo, vuelta ayudar de nuevo por ahí a conseguir la hierba, a barretear, por ahí haciendo alguna cosa, botando alguna piedra...

E: Usted me hablaba del uso de unos yanquecitos antiguamente. ¿Podría ampliar la información? **José:** Sí, más antes se usaba yanquis de [cuero *de* ʔese¹¹] .
 «...Echándole sus copitas porque teníamos [*sede*¹²]».
 En el tiempo [*anteriore*] no se buscaba [*estafare*¹³].

3.2. Análisis y evaluación de la /e/ en los infinitivos y otras voces léxicas

Tras revisar las fuentes y documentos que registran la vocal *-e* al final de palabra, tanto en los infinitivos como en sustantivos y otros vocablos de dialectos o hablas derivadas del latín y del español de América, sostengo que las formas del infinitivo de los verbos **saludare, apretare, chantare¹⁴, matare, cargare, contare, obedecere, sembrare y tejere, volver, cargare, estare, decire, ladrare, morire, llevar, estafare**, reflejan la existencia de un castellano antiguo. Estas formas son no prototípicas en comparación con el español estándar actual y el español regional andino.

Para comprender mejor la influencia de la vocal /e/ en los infinitivos y otras voces léxicas, a continuación se presentan varios factores que evidencian su presencia y uso en la región.

- a. **Evidencia histórica:** Tanto los datos provenientes de distintas fuentes como los recopilados en el trabajo de campo evidencian que este fenómeno es susceptible de un análisis histórico, dado que los dialectos hispanos han conservando la forma infinitiva del latín, terminada en **/re/*, a pesar de la separación geográfica.
- b. **Función poética y musical:** Las evidencias muestran que este rasgo ha desempeñado una función poética y musical, y su vigencia se ha constatado incluso en la actualidad en los usos dialectales de sectores etnolingüísticamente más conservadores.
- c. **Persistencia en otros dialectos:** Aunque las fuentes históricas señalan que la desaparición de la *-e* final se consumó a fines del siglo XI, datos provenientes del leonés, el asturiano y el catalán han mantenido este segmento, no solo como elemento estilístico.
- d. **Motivaciones diversas:** La ocurrencia de esta vocal responde a distintas motivaciones. En ciertas zonas del español de América, se explica a partir de una tendencia al uso de elementos paragógicos en el habla coloquial de textos literarios costumbristas. Se considera que como licencia poética, su uso en versos y razones fonéticas, se considera está relacionado con el carácter vocálico de las líquidas (/r/, /l/).

11 En este caso, es una /e/ paragógica no etimológica.

12 Viene del latín *sitis* (sed en sentido físico y figurado).

13 Probablemente, del italiano *staffare*.

14 Proveniente de la forma romance *plantare*.

- e. **Contexto enunciativo:** Cuando los infinitivos forman parte de un enunciado o fragmento, se observa que van precedidos de elementos preposicionales como **a, de, por**, como en **para obedecere, de ñese, a estare, para cargare**, etc.

Estas formas, junto con la supervivencia de voces léxicas culle y quechua, constituyen rasgos dialectales singulares que se distancian de las formas estándar del castellano y del castellano regional andino en áreas donde prevaleció la lengua culle.

Además, se observa que este fenómeno se ha extendido y ha afectado a otras palabras que muestran la /-e/ final, precedidas de un segmento alveolar. Ejemplos de esto son **voce** por **voz**, **rese** por **res**, **sede** por **sed**, **vase** por **vas**.

4. Factores que explican la supervivencia de léxico culle, quechua e híbridos

En esta sección, me propongo explicar los factores que condicionaron, motivaron y potenciaron la sobrevivencia del léxico culle, quechua e incluso mochica, así como las formas híbridas en el castellano rural de Cajabamba. ¿Hasta qué punto es posible sostener la existencia de un mismo mecanismo universal en una situación de contacto de lenguas? ¿Cuáles son los factores que determinan los fenómenos en este tipo de contacto? La tarea de un estudio que considera relevante lo sociocultural está directamente vinculada al quehacer de los pobladores. A continuación, nos ocuparemos de tres de estos factores.

4.1. Factores sociohistóricos

La configuración del castellano de Cajabamba, dialecto que presenta un sustrato tanto culle como quechua, se debe esencialmente a factores de índole sociohistórica. Desde la sociolingüística histórica propongo que el castellano rural de Cajabamba resulta de la configuración de una forma dialectal andina que mantiene un carácter conservador, dado que retuvo del latín el rasgo de la /e/ al final de infinitivo. Esta vocal se interpreta como un elemento etimológico y paragógico registrado en el habla castellana de la zona, históricamente asociada al habla culle. A partir del siglo XVI, esta forma se comparte indirectamente con el aimara, influenciado por la variedad quechua implantada en Cajamarca, que pudo afectar la lengua local culle.

Aunque la lengua culle dejó de hablarse a comienzos del siglo XX, estuvo vigente en la segunda mitad del siglo XVIII, cuando el obispo Baltazar Jaime Martínez Compañón recopiló un listado léxico de 43 entradas en su Plan, que contenía «43 voces

castellanas traducidas a las ocho lenguas que hablan los indios de la costa, sierras y montañas del obispado de Trujillo, Perú» (n.p).

El quechua de Cajamarca (parte del quechua norteño) representa una continuidad con territorios donde se hablan variedades agrupadas por Torero como Quechua I, en el espacio de la costa central y las serranías adyacentes del Perú. Propongo que las formas híbridas, junto con el léxico y las expresiones culle, quechua e incluso mochica, son evidentes en nuestro corpus. Estos datos son el resultado de la interacción sostenida en diversos escenarios de contacto de lenguas.

Es probable que el castellano que trajeron los españoles a esta zona del norte peruano correspondiera a un dialecto antiguo, como se observa en el uso de la vocal /e/ en posición final de palabra, atribuida a un origen etimológico del latín. Además de este fenómeno fonológico, se incluyen hallazgos léxicos de naturaleza arcaica, como las palabras **carona**, **cincha**, **gentila** y **almu**.

4.2. Factores sociolingüísticos

Desde la sociolingüística histórica, sostengo que el castellano rural de Cajabamba es el resultado de la configuración de una forma dialectal andina con carácter conservador, debido a la presencia de rasgos de un castellano antiguo, que proviene directamente del latín. Un ejemplo de esto se observa en la vocal /e/ etimológica y paragógica registrada en el habla castellana:

José: «Antes, en mi juventud, decíamos: ¿cuándo vas a [volvere]? ¿cuántos días vas a [estare]? Era nosto [decire]. El caballo se usaba para [cargare] el costal, la cincha».

Las formas infinitivas **volver**, **estar**, **decir** y **cargar** provienen del latín **volvere**, **stare**, **dicere** y **carricare**, respectivamente. Estos rasgos se observan en los infinitivos de algunas variedades del latín y se consideran formas arcaicas. Es necesario preguntarse cómo se explica el congelamiento de isoglosas relacionadas con el léxico castellano a nivel fonológico y léxico. Uno de los factores que podría explicar este fenómeno es el español que llegó a los Andes norteños. Andrade señala que el español asentado en esta área preservó muchas características que hoy podrían calificarse de arcaizantes, aunque más adecuadamente deberían considerarse como retenciones. Además, propone que una comunidad de hablantes puede desarrollar características específicas si se encuentra alejada de las presiones normalizadoras propias de las grandes ciudades (Trudgill, 2010, 2011).

Desde nuestro punto de vista, al observar las entradas léxicas *culle* y *quechua* registradas en el habla de los pobladores de Condebamba y Luchubamba, notamos que comparten un rasgo común: todas pertenecen a la categoría de nombres o sustantivos, una de las categorías léxicas más universales, designando realidades relacionadas con las costumbres en la cocina (comida, utensilios), vestimenta, fiestas, así como nombres de enfermedades, plantas y lugares. En cada uno de estos casos, se emplean categorías nominales.

Desde la perspectiva de la sociolingüística cognitiva, la lengua, en interacción con la sociedad, se concibe como un sistema adaptativo complejo. El castellano de Cajabamba ha incorporado elementos sustratísticos del *culle* a sus estructuras léxicas y gramaticales. En este sentido, la lengua puede crear y recrear formas compartidas por grupos sociales en contextos sociales, socioculturales y etnolingüísticos.

Asumiendo los postulados de la lingüística cognitiva, considero que el lenguaje es una capacidad para procesar información, a partir de la percepción y la experiencia en distintos ámbitos del conocimiento (Croft y Cruse, 2004; Evans y Green, 2007). En este contexto, los datos muestran un entorno históricamente caracterizado por el bilingüismo o la diglosia, donde los hablantes aplican recursos cognitivos que son el resultado de sus experiencias y vivencias. Así, evocan en sus enunciados, en contextos de familiaridad, estructuras morfosintácticas que incluyen elementos léxicos de sus lenguas originarias, las cuales son las que mejor conceptualizan lo que desean expresar. Ejemplos incluyen:

- a. «En las mingas, se llevaba las **wisllas**, las **lapas** de madera para la comida»;
- b. «...sembramos nuestras **chacras**, las **habas**, las **alverjas**, el **hino** y las **ñuñas**»;
- c. «[...] es hora de **cushalear**. [...] así se conversaba entre analfabetos [...]».

Desde la semántica cognitiva, los hablantes de esta zona, a partir de conceptos centrales o prototípicos, crean formas derivadas. En otros casos, mediante metonimia o metáfora, conceptualizan otras realidades, como en el siguiente caso:

caisha [kajʃa] s. *culle*. Niño, hijo. «Estábamos muy **caishitas** y no podíamos caminar muy lejos para llegar a la escuela...», «yo vivía con mis **caishas**». ‖2. [**caishas**] ‘huachitos’, ‘niños sin padre ni madre’. ‖3. **Caisho** ~ **caiser**. Un niño bien llorón. “ese niño está **caisho** o ñiaca”. ‖4. **Caisha**. Abuelo. «...ya se han hecho **caishas**».

En el documento de Pantoja (2000, p. 116) se registra la siguiente entrada léxica: **caisa**. Enfermedad de naturaleza psíquica que afecta solo a los niños pequeños y se

caracteriza por hacerlos susceptibles a todo. Según la creencia, aparece en una etapa posterior a una enfermedad, cuando padecen desnutrición, duermen en el regazo de sus padres y lactan de su madre, que está sufriendo y llorando mucho... El mal de **caisa** se cura con baños tibios de infusión de plantas de la zona, concluyendo con la aplicación del mismo líquido por la nariz hasta hacerlo estornudar.

En este caso, la designación del niño se transfiere a una enfermedad que lo afecta psíquicamente. Finalmente, es crucial determinar el tiempo de contacto mantenido por las lenguas involucradas, tanto en su periodo más productivo como en el que supone una tendencia al lingüicidio.

4.3. Factores socioculturales

Desde una perspectiva sociocultural, los vocablos y expresiones seleccionados para este estudio, tanto en culle y quechua como las formas híbridas, muestran usos internos de la población hablante de un castellano rural en los distritos de Luchubamba y Condebamba (provincia de Cajabamba). Las voces léxicas designan conceptos asociados con la cocina (comidas, vajillas, bebidas), vestimenta, accesorios, enfermedades, formas de curación, uso de plantas y nombres de lugares.

La coexistencia de sociedades y lenguas genera fenómenos lingüísticos que afectan todos los niveles de lengua. Por tanto, el contacto se constituye en fuente de variación y cambio, junto con factores internos (la propia dinámica de la lengua) y factores extralingüísticos (sociedad y contexto), de acuerdo con Moreno (1998, p. 257, citado en Merma, 2008, p. 65).

Factores socioeducativos: Un rasgo común entre los colaboradores de la zona rural de Cajabamba es el analfabetismo.

Factores sociocognitivos: Los hablantes de una misma comunidad comparten e internalizan los mismos esquemas cognitivos y experiencias en la estructuración de sus conceptos, lo que se manifiesta a través del uso del léxico y de sus expresiones cotidianas.

5. Resultados y reflexiones finales

Los datos sometidos al análisis me permitieron identificar la filiación lingüística de diez voces culles, quince vocablos de origen quechua, dos palabras de stirpe mochica y diez voces híbridas. Estas últimas reflejan una combinación variada de influencias (castellano-culle, culle-castellano, quechua-culle, quechua-castellano y castellano-quechua).

En el castellano rural recopilado en la provincia de Cajabamba, existen indicios sobre la sobrevivencia de un léxico que podemos calificar como arcaico o anacrónico. Por ejemplo, al conversar con un lugareño de Condebamba sobre la preparación de los animales para la trilla, él respondió: «Vamos a poner dos **caronas** y una **cincha**, lo vamos a apretar para realizar el tejido de la **cobra**». Asimismo, al preguntarle a la señora Manuela Castillo (Luchubamba) sobre sus costumbres o experiencias vividas, comentó: «Mucho me gustaba hablar cuando se trataba de buscar **huacos**. A mí y a mis hermanitos nos encantaba. Una vez sacamos un cubrecama lindísimo de color verde, sacábamos oro, y hasta una **gentila** con sus **gentilitos** encontramos».

Históricamente, se ha argumentado que el culle precedió al quechua en el Horizonte Medio (Torero, 1989), que el culle surgió durante el período Intermedio Tardío (Krzanowsky y Szeminski, 1978) o, como proponen otros estudiosos, que ambas lenguas coexistieron en la prehistoria (Andrade, 1999; Torero, 2002). A pesar de las diferencias en los períodos, es evidente que, aunque el castellano es la lengua de mayor prestigio en el Antiguo Perú, es poco probable que el uso de las lenguas originarias cesara abruptamente. Más bien, este proceso fue gradual y, en esa transición, se fijaron sustratos léxicos y gramaticales en el castellano.

Dialectológicamente, el castellano norperuano se define a partir de un conjunto de isoglosas que hacen referencia a rasgos fonológicos, morfológicos y morfosintácticos. Estas particularidades se deben a la influencia sustratística de las lenguas culle y quechua, y no se registran en otros dialectos del castellano andino. Se ubican en una de las subramas del castellano regional de los Andes centrales y norperuanos. El mapeo de las isoglosas se distribuye no solo en Cajamarca, sino también en el departamento de La Libertad y, específicamente, en Áncash, en la zona de Pallasca.

6. Conclusiones

- a. La presencia de léxico culle, quechua y mochica en el habla de los distritos de Cajabamba configura un dialecto particular, desarrollado en una comunidad rural con un sistema socioeconómico específico.
- b. Las formas híbridas son parte del sistema de conceptualización de los hablantes, reflejando su contexto socioeconómico y cultural.
- c. La presencia de la vocal /e/ en estas posiciones muestra que el castellano rural de Cajabamba conserva formas arcaicas del español antiguo, sugiriendo una conexión con el desarrollo lingüístico desde el latín.

- d. La relación semántica de las voces sobrevivientes con temas específicos (cocina, costumbres, etc.) ilustra cómo estos léxicos reflejan las realidades de la vida cotidiana en la región.
- e. Existen formas híbridas que combinan elementos de culle y quechua, evidenciando la interacción entre estas lenguas a lo largo de la historia.
- f. La sobrevivencia del léxico se asocia a las estructuras léxicas del castellano, que permiten a los hablantes conceptualizar sus experiencias y realidades.

Referencias

- Acosta, J. (1584). *Doctrina Cristiana y Catecismo para Instrucción de los Indios, y de las mas personas [...]*. Ciudad de los Reyes.
- Adelaar, W. (1990). En pos de la lengua culle. En C. Palomino y G. Solís (eds.), *Temas de Lingüística Amerindia. Primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-filológicas*. CONCYTEC-GTZ.
- Adelaar, W. y Muysken, P. (2004). *The Languages of the Andes*. Cambridge University Press.
- Álvarez Vita, J. (2009). *Diccionario de Peruanismos. El habla castellana del Perú*. Universidad Alas Peruanas.
- Andrade, L. (1999). Topónimos de una lengua andina extinta en un listado de 1943. *Lexis*, XXIII(2), 401-425.
- Andrade, L. (2010). Contactos y fronteras de idiomas en la Cajamarca Prehispánica. En P. Kaulicke, R. Cerrón-Palomino, P. Heggarty y D. Beresford-Jones (eds.), *Lenguas y sociedades del antiguo Perú: Hacia un enfoque interdisciplinario* (pp. 165-180).
- Andrade, L. (2019). *El castellano andino norperuano. Una historia lingüística y social*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Andrade, L. y Ferrell, M. A. (2021). Sustrato y contacto lingüístico: dos historias léxicas de los andes norperuanos. En S. Gómez Seibane, M. Sánchez Paraíso y A. Palacios (coords.) (2021), *Traspassando lo lingüístico: factores esenciales en el contacto de lenguas* (pp. 137-152). Iberoamericana-Vervuert.
- Brack Egg, A. (1999). *Diccionario enciclopédico de plantas útiles del Perú*. Centro de Estudios Regionales Andinos.
- Ricardo, A. (2018). *Arte y Vocabulario en la lengua general del Perv llamada Quichua, y en la lengua Española*.
- Areiza, R., Cisneros Estupiñán, M. y Tabares, L. E. (2012). *Sociolingüística. Enfoques pragmático y variacionista*. Ecoe Ediciones.

- Belleza, N. (1995). *Vocabulario jacaru-castellano / castellano-jacaru*. Bartolomé de las Casas.
- Bergs, A. (2005). *Social Networks and Historical Sociolinguistics: Studies in Morphosyntactic Variation in the Paston Letters (1421-1503)*. Mouton de Gruyter.
- Bertonio, L. (1996). *Vocabulario de la lengua aymara*. Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social. (Obra originalmente publicada en 1612)
- Burga, C. (1983). *Diccionario geográfico e histórico de Cajamarca. Toponimia departamental*.
- Bybee, J. (2010). *Language, Use and Cognition*. Cambridge University Press.
- Calvo Pérez, J. (ed.) (2000). *Teoría y práctica del contacto: el español de América en el candelero*. Vervuert Iberoamericana.
- Calvo Pérez, J. (2014). El componente pragmático en los diccionarios. Implicaciones para la lexicografía. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, (57), 13-29. <https://doi.org/10.46744/bapl.201401.001>
- Carrera, F. (1644). *Arte de la lengua yunga. Reedición, con Introducción y notas, por Radamés A. Altieri*. Instituto de Antropología.
- Cerrón-Palomino, R. (2000). *Linguística aimara*. Centro de Estudios Regionales Andinos «Bartolomé de Las Casas».
- Cerrón-Palomino, R. (2003). *El castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. PUCP & GTZ.
- Cerrón-Palomino, R. (2004). *Las etimologías toponímicas del Inca Garcilaso*. Revista Andina.
- Cerrón-Palomino, R. (2005). La supervivencia del sufijo *culli* -enque en el castellano regional peruano. En H. Olbertz y P. Muysken (eds.), *Encuentros y conflictos. Bilingüismo y contacto de lenguas en el mundo andino* (pp. 125-137). Vervuert.
- Cerrón-Palomino, R. (2008). *Voces del Ande. Ensayos sobre onomástica andina*. Fondo Editorial PUCP.
- Cerrón-Palomino, R. (2014). *Arte y vocabulario de la lengua general del Perú*. Instituto Rivera Agüero.
- Cieza de León, P. (2005). *Crónica del Perú. El Señorío de los Incas*. Biblioteca Ayacucho en Google.
- Cobo, B. (2016). *Historia del Nuevo Mundo. Tomo III*. Sevilla España. (Obra originalmente publicada en 1892)
- Croft, W. y Cruse, D. A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press.
- Cuba Manrique, M. (2005). Morfología toponímica en la provincia de Pallasca. *Escritura y Pensamiento*, 8(16), 113-147. <https://doi.org/10.15381/escrypensam.v8i16.7801>

- Cuba Manrique, M. (2018). Lenguas en contacto en la toponimia de la Sierra Norte del Perú. En R. Risco (Coord.), *Estudios de variación y contacto lingüístico en el español peruano* (pp. 59-80). Universidad Nacional de la Plata.
- Cuba Manrique, M. (2019). *Simbología de los adoratorios de Cabana: supervivencia de la cultura y lengua Culle* [Tesis para optar el grado de doctor en Ciencias Sociales]. Cybertesis. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/10486>
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Editorial Ariel.
- Cutts, P. (1973/1985). *Peculiarities of Andean Spanish. Department of Puno (S.E. Peru). Documento de Trabajo 22*. University of Saint Andrews.
- Cutts, P. (1973). *Peculiarities of Andean Spanish. Departament of Puno*. University of Salford.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Cambridge University.
- Eckert, P. (2012). Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual Review of Anthropology*, 41(1), 87-100.
- Escamilo, S. (2013). El shámbar: antigua comida para peones de hacienda (departamento de La libertad). *Investigaciones Sociales*, 17(31), 237-246. <https://doi.org/10.15381/is.v17i31.7911>
- Escandell, M. V. (2006). *Introducción a la Pragmática*. Editorial Ariel.
- Escobar, A. (1993). *La serpiente de oro o el río de la vida*. Lumen.
- Escobar, A. M. (2000). *Contacto Social y Lingüístico. El español en contacto con el quechua en el Perú*. Fondo Editorial PUCP.
- Escobar, E. (2005). Las Constelaciones semánticas en el Jacaru. *Revista Fabla*, (3).
- Escobar, E. (2009). Lenguas en contacto en la sierra norte del Perú. Una perspectiva cognitiva en la dialectología del castellano. En J. Calvo Pérez y L. Miranda Esquerre (eds.), *Palabras fuera del nido* (pp. 187-207). Universidad de San Martín de Porres.
- Escobar, E. (2017). *El jacaru. Último relicto aru en los Andes centrales*. Universidad Agraria La Molina.
- Escobar, E. (2021). Estudio etnolingüístico de los indigenismos de Huarochirí. Léxico inédito en el a'karu de Julio C. Tello. *Tierra Nuestra*, 15(1), 52-68.
- Escobar, E. (2024). *Aproximación cognitiva del sistema fítonímico de los pueblos de Tupe y Cachuy*. Academia Peruana de la Lengua.
- Evans, S. y Green, Ch. (2007). Why EAP Is Necessary: A Survey of Hong Kong Tertiary Students. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(1), 3-17. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.11.005>

- Flores, R. M. (2000). Recopilación Léxica Preliminar de la lengua culle. *Tipshe*, 1, 173-197.
- Garcilaso de la Vega, I. (2007). *Comentarios Reales de los Incas*. Fondo Editorial Inca Garcilaso de la Vega. (Obra originalmente publicada en 1609)
- Geeraerts, D. (2006). Cognitive Linguistics: Basic Readings. Mouton de Gruyter. En D. Geeraerts y H. Cuyckens (eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press.
- Gimeno Menéndez, F. (1990). *Dialectología y sociolingüística españolas*. Universidad de Alicante.
- Gonçalves Holguín, D. (1989). *Vocabulario de la lengua general de todo el Perv llamada lengua Qquichua o del Inca*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (Trabajo original publicado en 1608).
- Granda, G. (2001). *Estudios de lingüística andina*. Fondo Editorial PUCP.
- Guerra, E. (2006). Reseña de “*Diagnóstico sociolingüístico de Cumaribo, zona de contacto indígena-colono, Vichada*” de Héctor Ramírez Cruz. *Boletín de Lingüística*, XVIII(26), 190-200.
- Hernández-Campoy, J. M. y Conde-Silvestre, J. C. (2012). *The Handbook of Historical Sociolinguistics*. Blackwell Publishing.
- Herrera Vargas, J. (2021). *El habla cotidiana en el mestizaje quechua – castellano en la provincia de Chota, región Cajamarca*. [Tesis de doctorado, Universidad Pedro Ruiz Gallo].
- Krzanowski, A. y Szemiński, J. (1978). La toponimia indígena en la cuenca del río Chicama (Perú). *Estudios Latinoamericanos*, 4, 11-51. <https://doi.org/10.36447/Estudios1978.v4.art1>
- Langacker, R. W. (1990). *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*. Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol II: Descriptive Application*. Stanford University Press.
- Lira, J. y Mejía, M. (2008). *Diccionario Quechua-Castellano, Castellano- Quechua*. Editorial de la Universidad Ricardo Palma.
- Martínez Compañón, J. B. (1997). *Trujillo del Perú. Siglo XVIII*. Fundación del Banco Continental.
- Mendoza Ibáñez, F. (2001). *Lingüística cognitiva: semántica, pragmática y construcciones*. Universidad de la Rioja.
- Menéndez Pidal, R. (1985). *Manual de gramática histórica española*. Espasa Calpe.
- Menéndez Pidal, R. (1933). *Flor nueva de romances viejos*. Espasa Calpe.
- Menéndez Pidal, R. (1904). *Manual esencial de gramática histórica española*. Librería General de Victoriano Suárez.

- Merma, G. (2008). *El contacto lingüístico en el español andino peruano. Estudios pragmático cognitivos*. Universidad de Alicante.
- Moreno Fernández, F. (2012). *Sociolingüística Cognitiva. Proposiciones, Escolios y debates*. Iberoamericana y Vervuert.
- Palacios Alcaine, A. (2005). Aspectos teóricos y metodológicos del contacto de lenguas: el sistema pronominal del español en áreas de contacto con lenguas amerindias. En V. Noll, K. Zimmermann y I. Neumann-Holzschuh (eds.), *El español en América. Aspectos teóricos, particularidades contactos* (pp. 63-94). Vervuert Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.31819/9783865278937-005>
- Pantoja Alcántara, I. (2000). *Presencia del Culli en el castellano regional de Santiago de Chuco-La Libertad*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
- Paredes Estela, V. R. (2020). *La cultura y la lengua kulli en el castellano de Cajamarca, centro y sur, La Libertad, Pallasca y en el quechua ancashino* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/14386>
- Parker, G. y Chávez, A. (1976). *Diccionario quechua Áncash-Huailas*. Instituto de Estudios Peruanos y Ministerio de Educación.
- Pato, E. (2016). Notas sobre los infinitivos en -e (vendere) en la historia de la lengua. *Revista de Filología Asturiana*, 16(16), 169-179. <https://doi.org/10.17811/rfa.16.2016.169-179>
- Pérez Vidal, J. (1951). Romancero tradicional canario. Isla de La Palma (Continuación). *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 7(2).
- Pütz, M., Robinson, J. A., y Reif, M. (2014). Cognitive Sociolinguistics: Social and Cultural Variation in Cognition and Language Use. *Review of Cognitive Linguistics*, 10(2), 241-263. <https://doi.org/10.1075/rcl.10.2>
- Quesada Castillo, F. (1976). *Diccionario Quechua Cajamarca-Cañaris*. Instituto de Estudios Peruanos; Ministerio de Educación.
- Quesada Castillo, F. (2006). *Quechua de Cajamarca*. Editorial Mantaro.
- Ráez, J. F. M. (2018). *Diccionario Huanca. Quechua-Castellano/ Castellano-Quechua*. (R. Cerrón-Palomino, ed.). Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) e Instituto Riva-Agüero (IRA).
- Robert, I. (2007). *Diachronic syntax*. Oxford University Press.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press.
- Silva Santisteban, F. (1972). El Reino de Cuismanco. *Arqueología y Sociedad*, (7-8), 69-74. <https://doi.org/10.15381/arqueolsoc.1972n7-8.e12767>

- Silva Santisteban, F. (1982). La lengua culle de Cajamarca y Huamachuco. *Cantuta. Revista de la Universidad de Educación*, (9), 138-148.
- Solís Fonseca, G. (1997). La lengua culle revisitada. *Escritura y Pensamiento*, (4), 29-48.
- Soto, C. (2018). *Manual de enseñanza quechua*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Tello, J. C. (1908). *Léxico inédito en el A'karu*. UNMSM.
- Torero, A. (1989). Áreas toponímicas e idiomas en la sierra norte peruana. Un trabajo de recuperación lingüística. *Revista Andina*, 7(1), 217-257.
- Torero, A. (2002). *Idiomas de los Andes. Lingüística e Historia*. IFEA.
- Torres Menchola, D. J. (2019). *Panorama lingüístico del departamento de Cajamarca a partir del examen de la toponimia actual* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15199>
- Trudgill, P. (2010). Contact and Sociolinguistics Typology. En R. Hickey (ed.), *The Handbook of language contact* (pp. 299-319). Oxford Blackwell.
- Trudgill, P. (2011). *Sociolinguistics typology. Determinants of linguistics complexity*. Oxford University Press.
- Watanabe, Sh. (2002). El Reino de Cuismanco. Orígenes y transformación en el Tawantinsuyo. *Boletín de Arqueología*, (6), 107-136. <https://doi.org/10.18800/boletindearqueologiapucp.200201.006>
- Weinreich, U. (1968). *Languages in Contact. Finding and Problems*. Mouton Publishers.
- Zariquiey, R. y Córdova, G. (2008). *Qayna, kunan, paqarin*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zevallos Quiñones, J. (1993). *Onomástica Chimú. Vol. 2 Fuentes para el estudio de la lengua Quignam II*. Fundación Alfredo Pinillos Goicochea.

ANEXOS

Anexo 1. Colaboradores

1.	Señora Paula Ríos	50 años (Cajabamba)
2.	Señora Claudina Basilio	77 años (Cajabamba)
3.	Señor José Villalba	65 años (Cajabamba)
4.	Señor Teófilo Castillo	77 años (Luchubamba-Cajabamba)
5.	Señor Jaime Castillo	62 años (Luchubamba-Cajabamba)
6.	Vicente Carrión	59 años Luchubamba
7.	Señora Catalina	70 años Condebamba
8.	Señora Zenobia Castillo	55 años Contumazá (actualmente 77 años)
9.	Señora Manuela Castillo	67 años Cajabamba
10.	Señor Luis Plascencia Huamán	78 años (Contumazá)

Bilingüismo quechua-castellano: cambio lingüístico en las zonas rurales del Callejón de Huaylas, Áncash

Quechua-Spanish bilingualism: Linguistic change in the rural areas of Callejón de Huaylas, Ancash

Félix Julca Guerrero

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Lima, Perú

fjulca@unasam.edu.pe

Laura Nivin Vargas

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Lima, Perú

lnivin@unasam.edu.pe

Resumen

El presente artículo estudia el cambio lingüístico en tres comunidades de las zonas rurales del Callejón de Huaylas (Áncash, Perú). En las décadas pasadas, las áreas rurales eran contextos exclusivos de habla quechua donde la generalidad de los pobladores era monolingüe. Por ello, los hispanohablantes, autoridades educativas y profesores bilingües conciben que el monolingüismo sigue vigente en las zonas rurales. Asimismo, los propios pobladores se autocalifican como hablantes solo del quechua. Sin embargo, en la actualidad, antes que el monolingüismo en quechua, el bilingüismo en quechua y castellano en diferentes grados es lo que caracteriza a estas poblaciones. Se experimenta la movilidad lingüística de monolingüismo quechua a bilingüismo quechua y castellano y, de este, a monolingüismo castellano. Además, la variedad de quechua que se

habla en las zonas rurales está fuertemente influenciada por el castellano en los diferentes niveles de la lengua.

Palabras clave: quechua; castellano; monolingüismo; bilingüismo; cambio lingüístico.

Abstract

This article studies linguistic change in three communities in the rural areas of Callejón de Huaylas (Ancash, Peru). In past decades, rural areas were exclusively Quechua-speaking contexts where the majority of the population was monolingual. As a result, Spanish speakers, education authorities and bilingual teachers believe that monolingualism is still prevalent in rural areas. Moreover, the villagers themselves describe themselves as speakers of Quechua only. However, nowadays, rather than monolingualism in Quechua, bilingualism in Quechua and Spanish to varying degrees is what characterises these populations. Linguistic mobility is experienced from Quechua monolingualism to Quechua-Spanish bilingualism and, from this, to Castilian monolingualism. Furthermore, the variety of Quechua spoken in rural areas is strongly influenced by Spanish at different levels of the language.

Keywords: Quechua; Spanish; monolingualism; bilingualism; linguistic change.

1. Introducción

Este trabajo presenta un análisis del proceso de cambio lingüístico en tres comunidades rurales del Callejón de Huaylas (Áncash, Perú). En general, según el censo de 2017 (INEI, 2018), Áncash cuenta con alta densidad de quechuahablantes (34,04 %), se ubica en el sexto lugar como la región con mayor población quechuahablante en el Perú. Además, a nivel provincial y distrital, se encuentra entre los diez primeros en cuanto a densidad de quechuahablantes a nivel nacional. Del mismo modo, la tercera parte de la población ancashina (34,01 %) se identifica étnicamente como quechua (Julca, 2021; Julca *et al.*, 2023). En este contexto, también las acciones de activismo académico y sociocultural en la promoción y revitalización del quechua han contribuido en la mayor visibilización y valoración del quechua en las urbes ancashinas, aunque esto no signifique necesariamente que haya aumentado el número de hablantes (Julca-Guerrero y Nivin-Vargas, 2023). Estos datos harían suponer que existe un escenario favorable para el crecimiento del quechua, tal como lo hace notar Andrade (2019) al señalar que en el censo de 2017 habría un ligero crecimiento de quechua-

hablantes en cifras absolutas y relativas. Sin embargo, Vigil (2023), en un análisis por grupos etarios, concluye que más bien hay una tendencia a su disminución por el debilitamiento de la transmisión intergeneracional. Asimismo, en el caso de Áncash, a pesar de una coyuntura favorable de mayor visibilización y valoración del quechua, en la práctica, se observa el estancamiento en la transmisión a las nuevas generaciones, así como la disminución gradual de quechuahablantes (Julca, 2021b).

La población del Callejón de Huaylas percibe que las comunidades rurales, principalmente las más alejadas de las ciudades, son predominantemente monolingües en quechua, donde la vitalidad del quechua es muy estable. Asimismo, existe la idea generalizada de que las mujeres son las que mejor conservan la lengua y la cultura quechua en su forma más ‘pura’, fundamentalmente las más ancianas y las que son analfabetas o tienen menor grado de instrucción escolar. Ellas casi siempre permanecen en las comunidades y pocas veces bajan a las ciudades, por lo que su habla no se contamina con el castellano (véase Julca, 2009, 2024). Empero, esta realidad ha cambiado en las últimas décadas, las comunidades monolingües en quechua han disminuido y casi desaparecido, tampoco existe el ‘quechua puro’, debido al largo contacto con el castellano y previo a ello con otras lenguas andinas como culli y aymara, principalmente. A este hecho ha contribuido la mayor movilidad social y comercial entre campo y ciudad, la migración interna y externa (Julca y Nivin, 2020); así como el turismo (Villari, 2016), turismo cultural y de aventura (Villari y Menacho, 2017), el comercio, la presencia de la universidad y el impacto de la modernidad (Yauri, 2014).

El quechua en Áncash no tiene una distribución homogénea, ni geográfica ni demográficamente; por lo mismo, tampoco su vitalidad es estable, sino muy variada y frágil (Julca, 2009, 2024). Así, en el Callejón de Huaylas, la población quechua-hablante apenas alcanzaría el 40 % y la tendencia es la sustitución lingüística (Julca, 2010). Además, la transmisión a las nuevas generaciones es cada vez menor y la educación intercultural bilingüe ha contribuido muy poco al fortalecimiento del quechua (Nivin, 2012; Nivin *et al.*, 2021; Nivin y Menacho, 2022). Así, actualmente, en el Callejón de Huaylas, la mayoría de la población es bilingüe en quechua y castellano, pero en las últimas generaciones la tendencia es el monolingüismo castellano. Es decir, es evidente el cambio intergeneracional del quechua al castellano en diversos niveles de uso y ámbitos sociales. Por consiguiente, se viene experimentando el tránsito gradual de monolingüismo quechua al bilingüismo quechua-castellano y, últimamente, del bilingüismo quechua-castellano al monolingüismo castellano local, no solo en las zonas urbanas y urbano populares, sino también en las zonas rurales (Julca, 2021a, 2021b).

En este contexto, se realizó una investigación sociolingüística en tres caseríos de las zonas rurales del Callejón de Huaylas para determinar la vigencia o no del mono-

lingüismo quechua y caracterizar la variedad del quechua hablada por ellos identificando aspectos relacionados con cambio y/o mezcla de códigos y préstamos lingüísticos. Se tomó como muestra de estudio tres poblaciones rurales donde se identificó a los informantes con mayor dominio del quechua. El caserío de Mío ubicado en la parte baja del nevado Huandoy (Yungay), el centro poblado de Mataquita localizado en las alturas de la Cordillera Negra (Huaraz) y el centro poblado de Collahuasi (Recuay), localizado a un kilómetro y medio de la autopista Cátac-Caraz. El acopio de datos se realizó entre el 2022 y 2023. Los datos generales incluyen el registro de diferentes tipos de eventos de habla en la comunicación cotidiana, entrevistas a las personas mayores de edad y observación *in situ*. Las entrevistas y testimonios fueron grabados con autorización y consentimiento informado de los entrevistados, previamente se les informó que los datos serían usados de manera anónima y con fines exclusivamente académicos.

1.1. Cuestiones previas

El contacto social y lingüístico ha sido históricamente un fenómeno universal. En el contexto del Callejón de Huaylas, el contacto entre el quechua y el castellano se inició con la invasión española en 1533 (Alba, 1996). El contacto lingüístico desde la época colonial, pasando por la emancipación y el período republicano hasta la actualidad, ha dado lugar al desarrollo de diferentes fenómenos sociolingüísticos. En estudios previos de Julca (2000, 2021a, 2021b), se han establecido que los cambios lingüísticos incluyen 1) interinfluencias mutuas entre el quechua y el castellano en los diferentes niveles de la lengua, 2) desplazamiento y sustitución lingüística, y 3) rupturas intergeneracionales en el uso del quechua. Asimismo, se ha evidenciado el paso del monolingüismo quechua al bilingüismo quechua-castellano (incremento del repertorio), el tránsito del bilingüismo quechua-castellano al monolingüismo en castellano local (pérdida de la lengua materna), adquisición del castellano quechuizado o quechuañol (lengua mixta) y el habla bilingüe con uso predominante en quechua o castellano según el contexto comunicativo (Julca, 2021b; Rodríguez, 2024). Normalmente, los cambios no se presentan, aisladamente, en cada comunidad, sino varios de estos fenómenos se presentan en una misma comunidad.

Es importante recordar que ni el quechua ni el castellano fueron lingüísticamente “puros”, porque ambas lenguas se han influenciado mutuamente. Así, el quechua ha influido en el castellano y viceversa a nivel léxico, fonológico y gramatical. Por ello, a algunas variedades del quechua se las caracteriza como un ‘quechua castellanizado’; por el contrario, también a ciertas variedades del castellano local andino se las suele

denominar como un ‘castellano quechuizado’ (Julca y Nivin, 2019; Julca-Guerrero, 2009). Asimismo, desde el primer momento de la invasión española, el quechua y el castellano nunca entraron en relación en condiciones de igualdad, sino en una situación de conflicto y diglosia. En rigor, estas lenguas no tienen las mismas características sociales como valor, estatus, funciones, adquisición y herencia literaria (cf. Ferguson, 1959; Fishman, 1967). En consecuencia, históricamente, el quechua y el castellano siempre se han encontrado en una clara situación de desigualdad; esto ha permitido, por un lado, la expansión del castellano (lengua que se hace más fuerte) y, por el otro, la progresiva contracción y declive del quechua en muchos ámbitos sociogeográficos (Julca, 2000).

Desde el punto de vista sociogeográfico, en las zonas rurales del Callejón de Huaylas, aproximadamente, hasta la década de los 1970, la población hablaba mayormente el quechua. Sin embargo, en las últimas décadas, muchos de estos lugares rurales de habla quechua ubicados cerca de las ciudades y de la autopista Cátac-Caraz, se han convertido progresivamente en zonas de habla castellana por la expansión de las ciudades por efecto de la migración. Asimismo, las comunidades rurales del Callejón de Huaylas se han convertido paulatinamente en bilingües en quechua y castellano. Obviamente, las personas de estas comunidades muestran diferentes niveles de bilingüismo que van desde un bilingüismo receptivo hasta un bilingüismo productivo; así como de un bilingüismo individual al bilingüismo social (Baker, 2001). En suma, el bilingüismo en las zonas rurales no es homogéneo y la cantidad de personas bilingües varía según la edad, el género y en relación con la ubicación y la distancia de las ciudades capitales de provincia del Callejón de Huaylas: Recuay, Huaraz, Carhuaz, Yungay y Caraz. Por lo tanto, diferentes niveles de bilingüismo quechua-castellano y relativo monolingüismo quechua distinguen a las comunidades rurales del Callejón de Huaylas.

Otro aspecto importante a señalar es concerniente a la transmisión intergeneracional del quechua. En el pasado, la transmisión del quechua a las nuevas generaciones fue constante e invariable, pero en las últimas décadas muchos quechuahablantes en las zonas urbanas y semiurbanas, incluso en las comunidades rurales situadas a lo largo de la autopista Cátac-Caraz, han dejado de transmitir el quechua a sus hijos. Como consecuencia de ello, las generaciones más jóvenes ya no hablan el quechua, sino únicamente el castellano. A ello ha contribuido, en parte, que ciertos sectores sociales hispanohablantes sigan considerando al castellano como la lengua de progreso y del futuro, y al quechua, como una lengua asociada a la pobreza y al fracaso, por su escaso valor social y bajo estatus en relación con la lengua de poder (castellano). Así, la población quechua y su lengua han sido estigmatizadas, y la lealtad lingüística hacia ella se ha vuelto más débil e inestable. Por ello, en los últimos años, la densidad de

hispanohablantes sigue en crecimiento, mientras que la población quechuahablante sigue disminuyendo.

Finalmente, el sistema educativo en el Callejón de Huaylas, como en todo el Perú, se implementó solo en castellano a pesar de que las poblaciones cultural y lingüísticamente eran quechuas (Nivin *et al.*, 2021; Nivin y Menacho, 2022). Las escuelas se configuraron para defender la “cultura nacional”, lo que significaba la propagación de un Estado-nación homogéneo en el que todos deben asimilarse o ser marginados (López, 1999). Así, el esfuerzo por crear una nación unificada enfatizó la castellанизación de la población indígena y apuntó hacia la extinción gradual de las lenguas indígenas (García, 2004). Afortunadamente, a finales de los 70 y los 80, surgieron algunos proyectos de enseñanza bilingüe. Más tarde, en 1998, se inició con el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) del Ministerio de Educación en algunas instituciones educativas rurales y, gradualmente, fue ampliando la cobertura a más instituciones educativas. Desafortunadamente, a más de dos décadas de su implementación, la EBI —ahora llamada EIB (Educación Intercultural Bilingüe)— no ha contribuido mucho al fortalecimiento del quechua ni cualitativa ni cuantitativamente (Julca-Guerrero y Nivin-Vargas, 2023; Nivin, 2012; Nivin *et al.*, 2021). Por ello, a nivel general, López (2021a, 2021b) plantea la reinención de la EIB para que realmente responda a las diversidades cultural y lingüística.

2. El quechua en tres comunidades rurales del Callejón de Huaylas

En general, los hispanohablantes y bilingües consideran que las zonas rurales, principalmente las más alejadas de las ciudades, son comunidades exclusivamente monolingües quechuas. Asimismo, las autoridades educativas y docentes bilingües de la región Áncash consideran a las zonas rurales como contextos más monolingües, y sugieren que los programas educativos bilingües se implementen exclusivamente en estas zonas (Nivin Vargas, 2017; Nivin *et al.*, 2021; Nivin y Menacho, 2022). Sin embargo, según investigaciones previas y nuestras observaciones de diferentes situaciones comunicativas, el quechua se usa de diferentes maneras, básicamente, en relación con la audiencia y el tema de conversación. Asimismo, el bilingüismo está presente no solo en las zonas urbanas y semiurbanas, sino también en las zonas rurales, incluso, en las más alejadas de las ciudades. Por lo tanto, como se verá a continuación, los diferentes niveles de bilingüismo quechua-castellano y el relativo monolingüismo quechua distinguen a las comunidades rurales del Callejón de Huaylas.

2.1. El caso de Mio

Mio es una comunidad campesina ubicada aproximadamente a 15 kilómetros de la ciudad de Yungay y se encuentra en la parte más alta de la provincia, muy cerca del nevado Huandoy. En esta comunidad, la mayoría de la población, básicamente las generaciones mayores, es analfabeta y el quechua es la principal lengua de comunicación. Según ideas referidas anteriormente, las autoridades educativas consideran a Mio como una comunidad monolingüe del Callejón de Huaylas. Asimismo, los miembros de la comunidad se autoidentifican como monolingües quechuas. Sin embargo, el uso del quechua en Mio depende de varios factores como el interlocutor o audiencia, el tema de conversación, entre otros. Así, cuando un entrevistador abre el diálogo utilizando el quechua, los miembros de la comunidad hablan en quechua porque suponen que su interlocutor habla quechua.

- (1) 1 FJ: ¿Ima shimitataq kaychaw rimayanki?
2 '¿Qué lengua hablan aquí?'
3 JM: Kay tuna markakunachawqa, nuqallaakunaqa qichwallatam parlakuyaa,
4 manam pueদিyaatsu kastillanutaqa.
5 'En estos pueblos rurales, nosotros solamente hablamos quechua,
6 no podemos [hablar] castellano'.
7 FJ: ¿Wamrakunapis, shipashkunapis qichwallataku rimayan?
8 'También, ¿los niños y jóvenes hablan solo quechua?'
9 JM: Ari, paykunaqa kastillanupapis pueদিyanmi ichikllaqa. Coligiuman
10 aywaqkunam sii, puuru kastillaneru kayan.
11 'Sí, pero pueden hablar un poco de castellano. En cambio, los que
12 van al colegio se convierten en puro castellaneros'.
13 FJ: ¿Y, usted no puede hablar castellano siquiera un poquito?
14 JM: No papacitu, dos, tres palabralatachi, itsapis pueদিillaaman.
15 'No, papacito, dos, tres palabras nomás quizá podría.

(Mio, junio de 2022).

En la entrevista, JM (un hombre analfabeto de unos 85 años) asume que, en la comunidad de Mio, la población solo habla quechua (monolingüismo). Sin embargo, también afirma que los niños hablan un poco de castellano, pero los jóvenes que

van al colegio (de Yungay) hablan mayormente castellano. Esto evidencia que Mio no es completamente una comunidad monolingüe, sino que el bilingüismo en las generaciones más jóvenes es emergente. Además, aun cuando JM afirma que solo habla quechua, en rigor también entiende y habla algo de castellano. Así, ante una pregunta en castellano, responde también en castellano. Esto se evidencia en su última intervención cuando dice: ‘No papacitu, dos, tres palabralatachi, itsapis puedi-llaaman’ [‘No, papacito, dos, tres palabras nomás quizá podría’]. Con esta expresión confirma que entiende castellano, pero además afirma que, efectivamente, puede hablar un poco de castellano (bilingüe incipiente).

El habla de JM, a pesar de que él considera que es quechua, registra préstamos del castellano y una palabra del aymara (marka ‘pueblo’). Estas palabras son adaptadas fonéticamente a la estructura del quechua: puede > puedi, puro > puuru. Además, morfológicamente, a la palabra base del castellano se añade sufijos quechuas: puedi-yaa-tsu ‘no podemos’, puedi-ya-n-mi ‘ellos sí pueden’. Esto mismo ocurre con la palabra aymara (marka) a la que se añade sufijos quechuas: marka-kuna-chaw-qa ‘en los pueblos’. Por consiguiente, el supuesto ‘quechua puro’ no existe, empero las formas quechuizadas (palabras castellanas adaptadas fonética y morfológicamente a la estructura del quechua) son interpretadas por la población y los mismos hablantes como quechuas propiamente.

El siguiente evento comunicativo, en el que MA (una mujer con primer grado de primaria de aproximadamente 75 años) habla quechua y “castellano” según sus interlocutores, evidencia la presencia del bilingüismo en Mio.

- (2) 1 MA: Siñurita winus diyas.
- 2 ‘Buenos días profesora’.
- 3 TE: Buenos días doña Mally.
- 4 MA: Saludakii chuulu!, ¿manaku saludakiita yachanki?
- 5 ‘Saluda niño! ¿Acaso no sabes saludar?’
- 6 SC: Wenos diyas señorita.
- 7 TE: Cómo estás César.
- 8 SC: ¡Bien!
- 9 MA: Allillam siñurita nikuntsikmi.
- 10 ‘Estoy bien nomás señorita, se dice’.
- 11 MA: Siñurita huk favurta pedirillashkayki, a este mi chuulu,
- 12 willkallaata permisurallaamii.

- 13 ‘Profesora, quiero pedirle un favor. ¡A mi nieto dale permiso!’
- 14 TE: Ya doña Mally, pero hoy nomás, porque mañana tiene prueba
- 15 de personal social.
- 16 MA: Uy numas puis siñurita.
- 17 ‘Solo hoy nomás, pues, profesora’.
- 18 TE Está bien, vayan nomás pues.
- 19 MA: Gracias siñurita. Diosnintsik pagarishunki. Aku chuulu aywakushun,
- 20 ras raslla.
- 21 ‘Gracias señorita. ¡Nuestro Dios que le pague! Vamos muchacho
- 22 hay que irnos, rápido, rápido nomás’.

(Mio, junio de 2022)

Este diálogo es un tipo de uso situacional del quechua y el castellano (Gardner-Chloros, 1997). Este pasaje es una muestra de que MA utiliza el cambio de código interoracional cuando habla con diferentes interlocutores en el mismo evento comunicativo. Así, cuando MA habla con la profesora (TE), prácticamente está hablando en castellano, utilizando algún tipo de “castellano interferido” o “lengua mixta castellano-quechua” (castellano influenciado por el quechua). El “castellano interferido” es un tipo de lengua mixta bilingüe en términos de Winford (2003) que es hablada por bilingües incipientes que tienen el quechua como primera lengua (L1) y el castellano como segunda lengua (L2). Además, esta variedad de castellano implica patrones de monomorfemas y sonidos masivos del quechua al castellano. En cambio, cuando MA habla con su nieto (SC), pasa del castellano al quechua. Por lo tanto, cuando los miembros de la comunidad suponen que su interlocutor no habla quechua, utilizan el castellano, mientras que, en situaciones ordinarias (por ejemplo, con sus familias, parientes u otros miembros de la comunidad), utilizan exclusivamente el quechua. En este caso, según Mesthrie *et al.* (2000), el cambio de código supone el dominio del quechua y del castellano, y el uso de una amplia gama de reglas de las lenguas que se intercambian.

Tanto en el quechua como en el castellano hablado por MA, el préstamo lingüístico está presente. Se trata de la adaptación de una palabra al sistema fonético y gramatical de la otra lengua (del castellano al quechua o viceversa). Así, cuando MA habla castellano con TE, MA utiliza palabras prestadas del quechua (huk ‘uno’, chuulu ‘a mi hijo’, willkallaata ‘a mi nieto’) que mantienen su estructura fonológica y morfológica de la lengua donante (quechua). Del mismo modo, MA realiza adaptaciones

morfológicas cuando añade sufijos quechuas a palabras castellanas (favor-ta, pedir-lla-shka-yki, permiso-ra-llaa-mii). Asimismo, MA adapta sonidos del castellano a sonidos nativos del quechua. Los procesos fonológicos comunes que se observan son 1) elevación vocálica: e > i y o > u (señorita > siñurita, favor > favur, hoy > huy), 2) semiconsonantización b > w (buenos > winus), 3) resilabeo ue > i (buenos > winus) y 4) epéntesis semiconsonantes Ø > y (días > diyas). En cambio, cuando MA cambia de interlocutor de TE a SC, también cambia de lengua (del castellano al quechua). En este caso, habla casi exclusivamente en quechua. Sin embargo, MA usa préstamos del castellano y en un caso del culli (das > ras ‘rápido’, ‘apurarse’). Estas palabras prestadas del castellano y el culli muestran una adaptación fonética y morfológica a la estructura nativa del quechua: señorita > siñurita, saluda > saluda-kii-ta; das > ras, das > ras-lla. Como podemos ver, los préstamos varían en cada lengua en grado y tipo, desde préstamos léxicos casuales a fuertes, y desde incorporaciones morfológicas ligeras a más o menos significativas (cf. Winford, 2003).

A partir del pasaje, se puede afirmar que, en sentido estricto, MA no es una mujer monolingüe, sino bilingüe. Según Baker (2001), se la podría clasificar como bilingüe incipiente porque tiene una competencia mínima en una segunda lengua que es el castellano (una variedad interferida); además, no solo es receptiva, sino también productiva. En consecuencia, aunque MA es una mujer con solo primer grado de instrucción escolar, es una persona bilingüe. En resumen, una comunidad rural alejada de la ciudad, como es el caso de Mio, ya no puede seguir considerándose monolingüe, sino bilingüe, pero con uso predominante del quechua según el contexto comunicativo.

2.2. El caso de Mataquita

Mataquita es un centro poblado rural ubicado aproximadamente a 7 kilómetros del distrito de Jangas (Huaraz) y se encuentra dentro del área de influencia de la minera Barrick. En esta comunidad, la mayoría de la población habla quechua en sus interacciones comunicativas cotidianas, pero esto no implica que no entiendan o no hablen también el castellano. No obstante, los niños y jóvenes tienden a hablar más castellano. Por supuesto, en ambos casos, el uso del castellano o del quechua está asociado a determinados contextos (entornos, temas, interlocutores, etc.). Cuando el cambio de lengua se produce en un entorno bilingüe, solo una lengua (ya sea el quechua o el castellano) es elegida por los interlocutores en determinadas ocasiones para discutir ciertos temas (Mesthrie *et al.*, 2000). A continuación, se presenta un pasaje de una entrevista con TT (un miembro de la comunidad de aproximadamente 65 años de edad y que estudió solo hasta el tercer grado de primaria).

- (3) 1 FJ: En Mataquita, ¿qué lenguas hablan?
 2 TT: Aquí en los dos hablamos, en quechua también en castellano.
 3 FJ: ¿Todos hablan quechua?
 4 TT: Sí, pero los chibulos ya hablan más castellano.
 5 FJ: Awkinkunapis, chakwankunapis kastillanuta rimayanku?
 6 '¿Los hombres y mujeres mayores también hablan castellano?'
 7 TT: ¡Ah, usted también habla quechua! (se sorprende)
 8 FJ: Awmi, maa qichwachaw rimakurishun.
 9 'Sí, a ver, hablemos en quechua'.
 10 TT: Está bien, qichwachawpis parlakurishun ari.
 11 'Está bien, en quechua también hablemos'.
 12 FJ: Tapukushqayki, ¿kaychawqa awkinkunapis, chakwankunapis
 13 kastillanuta rimayanku?
 14 'Te preguntaré, ¿aquí los hombres y mujeres mayores hablan castellano?'
 15 TT: Ari, ninqaqnawpis ellos también ichikllaqa kastillanuta puedíanmi.
 16 'Sí, como te dije, también ellos pueden hablar un poco de castellano'.
 17 FJ: ¿Imanawtaq paykuna kastillanuta yachakuyashqa?
 18 '¿Cómo ellos han aprendido castellano?'
 19 TT: Jovinkunata wiyar, Warasta rantikuq aywar, kananqa telipis
 20 aquiqa hay yaa y entiendíanmi.
 21 'Escuchando a los jóvenes, en Huaraz cuando van a vender sus productos,
 22 también ahora aquí hay televisión y entienden (los programas de
 23 televisión que se transmiten en castellano)'.
 (Mataquita, setiembre de 2022).

Como podemos ver, las dos primeras preguntas se hicieron en castellano, pero después se cambió al quechua. En las respuestas de TT, se puede advertir claramente que él cambia de lengua según la lengua que utiliza su interlocutor. Así, dicho cambio se evidencia mediante procesos de cambio de código y de préstamo. En primer lugar, TT realiza el cambio de código interoracional, como se muestra en su cuarta intervención. Comienza hablando en castellano ('Esta bien') y, después, inmediatamente cambia al quechua (*qichwachawpis parlakurishun ari* 'En quechua

también, podemos hablar’). TT también utiliza el cambio de código intraoracional que se evidencia en su quinta intervención (...ellos *tamién*... ‘ellos también’) y en su sexta intervención (...*telipis aquiqa hay yaa y entiendiyanmi* ‘[TV] ya hay aquí y [la gente] entiende’). En segundo lugar, cuando TT habla castellano, no utiliza palabras quechuas como préstamo, sino que adapta la pronunciación quechua al castellano (principalmente las vocales: Castillanu < Castellano ‘castellano’, peru < pero ‘pero’, chibulos < chibolos ‘joven’). Asimismo, realiza supresiones consonánticas (b > Ø también > tamién ‘también’, d > Ø usted > usté ‘tú’). En este caso, no se trata del quechua, sino un “castellano interferido”, que es un tipo de castellano hablado en las zonas andinas. Sin embargo, cuando TT habla quechua, utiliza préstamos del castellano, y estos se adaptan a la estructura fonológica y morfológica del quechua (habla > habla-ku-ri-shun ‘podemos hablar’, castellano > kastillanu-ta ‘castellano-OBJ’, puede > puedi-yan-mi ‘ellos pueden’).

Finalmente, de acuerdo a la versión de TT, sus propias formas de hablar, y nuestra observación *in situ* de diferentes eventos de habla, se concluye que Mataquita es una comunidad rural bilingüe donde la gente habla en quechua o en castellano de acuerdo con ciertos escenarios comunicativos. En este caso, el bilingüismo es generalizado porque la mayoría de la población tiene competencia comunicativa en ambas lenguas. Esto significa que los mataquinos tienen la capacidad de usar el quechua y el castellano de una manera lingüística y culturalmente apropiada. En términos de Gumperz (1997), se trataría que los mataquinos tienen conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas para iniciar y mantener la participación conversacional en ambas lenguas.

En general, según los informantes, las personas adultas y mayores adquirieron el quechua como primera lengua (L1) y el castellano como segunda lengua (L2) a través de la escuela o del contacto directo con hispanohablantes de Jangas, Huaraz y, desde los 90, con los trabajadores de la minera Barrick. Las generaciones jóvenes ya se constituyen como bilingües de cuna o simultáneos dado que han adquirido el quechua y el castellano como lengua materna o L1 (Baker, 2001). Asimismo, en los últimos años, la mayoría de los niños ya se constituyen solo como monolingües en castellano. En suma, como resultado de la influencia de la escuela, la radio, la televisión, el internet, las relaciones con la vida urbana y, por supuesto, el prestigio del castellano, los pobladores de Mataquita con frecuencia prefieren hablar castellano y, ocasionalmente, quechua en su comunicación cotidiana.

2.3. El caso de Collahuasi

Collahuasi es un centro poblado rural de Recuay que está ubicado aproximadamente a un kilómetro y medio del puente Bedoya en la autopista Cátac-Caraz y a unos cuatro kilómetros de la ciudad de Recuay. En esta comunidad, todas las personas mayores de edad son bilingües en quechua y castellano, mientras que las generaciones jóvenes son monolingües en castellano. En este contexto, la lengua principal de comunicación coloquial es el castellano; el uso del quechua se restringe únicamente a determinados entornos sociales, tales como la comunicación con personas ancianas y la interacción con personas quechuahablantes. A continuación, se presenta un pasaje de una conversación con AC (un miembro de la comunidad de aproximadamente 70 años).

- (4) 1 FJ: En Collahuasi, ¿la población habla quechua o castellano?
2 AC: Aquí es toditito castellano numás, quechua casi ya no, muy poquitito.
3 FJ: ¿Los ancianos también hablan castellano?
4 AC: Sí... aunque “cancha con mote”, pero si hablan más castellano.
5 FJ: ¿Desde siempre hablan castellano?
6 AC: No, anteriormente era puro quechua numás. Por decir, mis abuelos
7 eran puro quechueros, mi papá y mamá también hablaban quechua
8 numas, pero murieron hablando castellano ya.
9 FJ: Qamqa qichwata rimankiku?
10 ‘¿Y tú hablas quechua?’
11 AC: Sí, claro, pero aquí todos hablamos más en castellano numás.
12 FJ: ¿Pikunawantaq qichwata rimanki?
13 ‘¿Con quiénes hablas quechua?’
14 AC: Con los abuelitos, con ellos numás mayormente.

(Collahuasi, mayo de 2023).

En este pasaje, AC habla castellano con algunos préstamos quechuas (can-cha < kancha ‘maíz tostado’, mote < muti ‘trigo pelado con ceniza’). Asimismo, se aprecia cierta influencia del quechua en aspectos fonológicos y morfológicos (u < o numas < nomas ‘solo’; tod-it-it-o < tod-it-o ‘todo’). A diferencia de los hablantes de Mio y Mataquita, CA habla el castellano de forma diferente a MA (2) y TT (3). En este caso, utiliza solo algunas palabras prestadas del quechua y

su castellano solo registra una influencia mínima de esta lengua. Posiblemente, el entorno castellano en el que vive, su nivel de educación (sexto de primaria) y el contacto permanente con hispanohablantes y medios de comunicación han posibilitado un mayor y mejor uso del castellano.

En la línea 6, cuando AC dice “...anteriormente era puro quechua numás. Por decir, mis abuelos eran puro quechueros, mi papá y mamá también hablaban quechua numás, pero murieron hablando castellano ya”, se evidencia la presencia del cambio lingüístico de monolingüismo quechua a bilingüismo quechua-castellano. En rigor, las antiguas generaciones eran monolingües en quechua, pero progresivamente fueron convirtiéndose en bilingües en quechua y castellano, y, últimamente, la tendencia es el monolingüismo castellano.

En la línea 11, AC afirma que sabe hablar quechua, aunque usa más castellano. Así, ante una pregunta en quechua se esperaba que respondiera en quechua, pero él prefirió responder en castellano. Esta actitud es compartida por otros pobladores de Collahuasi; lo mismo ocurre en otras poblaciones ubicadas alrededor de la carretera interprovincial Recuay-Caraz, así como en zonas semiurbanas. Esto implica que, cuanto es mayor la cercanía y el contacto con la ciudad, el castellano se constituye como la lengua de uso predominante. Por su parte, el uso del quechua se restringe a los interlocutores de edad avanzada que son mayormente bilingües incipientes en castellano.

Finalmente, cuando los quechuahablantes aprenden castellano y se convierten en bilingües, poco a poco abandonan el quechua (bilingüismo sustractivo). Así, a pesar de saber el quechua, prefieren hablar en castellano. Las deslealtades lingüísticas contra el quechua y la falta de transmisión de esta lengua a las nuevas generaciones son signos de desplazamiento lingüístico con una clara reducción significativa del número de quechuahablantes en algunas comunidades rurales como en Collahuasi. En este contexto, es importante señalar que cuando las nuevas generaciones monolingües en castellano incorporan algunas palabras y elementos fonéticos y morfológicos del quechua, esto no significa el conocimiento del quechua (cf. Mesthrie *et al.*, 2000). En resumen, la población de Collahuasi es relativamente bilingüe, con una gran predominancia del castellano sobre el quechua, y con una clara tendencia al monolingüismo del castellano.

3. Conclusiones

- a. Diferentes niveles de bilingüismo caracterizan a las comunidades rurales del Callejón de Huaylas, pero tres situaciones diferentes de bilingüismo son las más comunes. Primera, en las comunidades ubicadas cerca de las ciudades o de la au-

topista Cátac-Caraz como es el caso de Collahuasi (Recuay), el bilingüismo se caracteriza por el predominio del castellano sobre el quechua y la tendencia es hacia el monolingüismo en castellano. Segunda, en las comunidades ubicadas a media distancia de las ciudades distritales o provinciales como es el caso de Mataquita (Huaraz), el bilingüismo es generalizado donde la predominancia del quechua o castellano depende, principalmente, de la audiencia. Tercera, a diferencia de los dos casos anteriores, en las comunidades rurales alejadas de las ciudades, como es el caso de Mío (Yungay), las personas mayores son bilingües incipientes, algunos de ellos son mayormente receptivos. En general, en el Callejón de Huaylas, el quechua se utiliza de distintas maneras, básicamente en función de la audiencia. Por lo tanto, diferentes niveles de bilingüismo quechua-castellano distinguen a las comunidades rurales del Callejón de Huaylas.

- b. Los principales procesos de cambio lingüístico en las comunidades rurales del Callejón de Huaylas son el préstamo, la mezcla de códigos y el cambio de códigos. El proceso de préstamo es bidireccional; es decir, tanto el castellano como el quechua son al mismo tiempo lenguas donantes y lenguas receptoras porque el préstamo es mutuo. La densidad de palabras prestadas en castellano o en quechua varía de una comunidad a otra y de una generación a otra. La mezcla de códigos se evidencia básicamente cuando las personas hablan castellano. La elección de la lengua y el cambio o alternancia de código aparecen en algunos casos especiales de eventos comunicativos condicionados por determinados entornos sociales (interlocutores, temas, formalidad, etc.). El cambio de código evidencia la presencia de bilingüismo en las comunidades rurales del Callejón de Huaylas.
- c. Aunque los mismos miembros de la comunidad se describen a sí mismos como monolingües quechuas, en rigor, lo que predomina no es el monolingüismo quechua, sino el bilingüismo quechua-castellano en diferentes grados. En sentido estricto, el surgimiento de un bilingüismo leve caracteriza a comunidades alejadas como Mío, así como a otras comunidades rurales del Callejón de Huaylas, porque incorporan inconscientemente en su habla palabras y expresiones castellanas. No solo usan préstamos, sino también registran mezcla de códigos y cambio de códigos. Por lo tanto, la ruralidad, la ubicación geográfica y el analfabetismo han dejado de ser variables para determinar el monolingüismo quechua en las zonas rurales.
- d. Finalmente, la vitalidad del quechua en las zonas rurales del Callejón de Huaylas no es estable, pues existe un proceso progresivo de movilidad lingüística del quechua al castellano. Si bien el bilingüismo en diferentes grados caracteriza a los pobladores mayores de las zonas rurales del Callejón de Huaylas, ellos ya no transmiten el quechua a sus hijos y a las nuevas generaciones, por lo que la tendencia es al monolingüismo castellano. Así, la población quechuahablante sigue

disminuyendo críticamente y merece una intervención urgente para revertir este fenómeno sociolingüístico a través de proyectos de mantenimiento y desarrollo de la lengua quechua. Para ello, será importante la educación intercultural bilingüe, pero mejor planificada y reinventada con más y mejores profesores formados y capacitados en la enseñanza de lenguas. Asimismo, es necesario 1) elaborar materiales educativos contruidos en lengua quechua a partir del pensamiento y práctica cultural andina, 2) ampliar el uso del quechua en la administración pública, así como en las redes sociales, y 3) desarrollar de programas linguoculturales en medios de comunicación, entre otros.

Referencias

- Alba, A. (1996). *Huarás: historia de un pueblo en transformación*. Ediciones El Inca.
- Andrade, L. (2019). Diez noticias sobre el quechua en el último censo peruano. *Letras (Lima)*, 90(132), 41–70. <https://doi.org/10.30920/letras.90.132.2>
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (3ª ed.). Multilingual Matters LTD.
- Ferguson, A. (1959). *Language structure and language use. Essays by Chas A. Ferguson*. (S. Anwar, Ed). Stanford University Press.
- Fishman, J. (1967). Bilingualisms with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38.
- García, M. (2004). Rethinking bilingual education in Peru: intercultural politics, state policy and indigenous rights. *Bilingual Education and Bilingualism*, 7(5), 348-367.
- Gardner-Chloros, P. (1997). Code-switching: Language Selection in Three Strasbourg Department Stores. En *Sociolinguistics a Reader* (pp. 361-375). Martin's Press.
- Gumperz, J. (1997). Communicative competence. En N. Coupland, y A. Jaworski (eds.), *Sociolinguistics a Reader* (pp. 39-48). Martin's Press.
- INEI. (2018). *Resultados definitivos de los Censos Nacionales 2017 Áncash*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1552/
- Julca, F. (2000). *Uso de las lenguas quechua y castellano en la escuela urbana: un estudio de caso*. [Tesis de maestría, Universidad Mayor de San Simón]. https://biblioteca.proieibandes.org/wp-content/uploads/2016/11/1.Tesis_Felix_Julca.pdf

- Julca, F. (2009). *Quechua ancashino, una mirada actual*. Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos y Care Perú.
- Julca, F. (2010). *Variación dialectal del Quechua en el Callejón de Huaylas desde las perspectivas de la lingüística y de los hablantes*. [Tesis de doctorado, University of Texas at Austin]. <https://repositories.lib.utexas.edu/items/7a40e505-23fe-4828-a359-13a8214a60d2>
- Julca, F. (2021a). Lengua y sociedad en Áncash. En F. Julca, F. Zubieta, D. Barrón, y S. Castro (eds.), *Áncash, una mirada desde el Bicentenario* (pp. 275–302). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo y Asociación de Escritores Ancashinos. <http://repositorio.unasam.edu.pe/handle/UNASAM/4735>
- Julca, F. (2021b). Los derechos lingüísticos en Áncash, entre el discurso y la práctica. En L. Mujica (ed.), *Actas del Congreso Internacional en Lenguas Originarias. Rimarisun Perú* (pp. 133–140). Universidad Nacional José María Arguedas.
- Julca, F. (2024). Quechua de Áncash. En P. Valenzuela, R. Zariquiey, y J. Peña (eds.), *Enciclopedia de las lenguas indígenas u originarias del Perú en el Bicentenario: Vol. I* (pp. 73–90). Ministerio de Cultura y Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Julca, F. y Nivin, L. (2019). Recursos expresivos y literarios en el huayno ancashino. *Letras*, 90(132), 260–284. <https://doi.org/https://doi.org/10.30920/letras.90.132.12>
- Julca, F. y Nivin, L. (2020). Una aproximación al desarrollo sociocultural de Huaraz. *Saber Discursivo*, 1(1), 106–121. http://revistas.unasam.edu.pe/index.php/saber_discursivo/article/view/733/891
- Julca, F., Nivin, L., Castro, K. y Vera, F. (2023). Inclusión social y cultural en la educación universitaria en Áncash, Perú. *Desde El Sur*, 15(2), 1–26. <https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur/issue/view/85>
- Julca-Guerrero, F. (2009). Word borrowing and code switching in Ancash waynu songs. *Language, Meaning, and Society*, 2, 69–106. <https://minio.la.utexas.edu/webeditor-files/anthropology/pdf/felix20julca20-20final.pdf>
- Julca-Guerrero, F. y Nivin-Vargas, L. (2023). Activismo académico y sociocultural en la revitalización del quechua en Áncash, Perú. *Forma y Función*, 36(2). <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n2.101986>
- López, L. E. (1999). *Interculturalidad y educación en América Latina*. Proeib Andes y Universidad Mayor de San Simón.
- López, L. E. (2021a). Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. *Ciencia y Cultura*, 46, 41–66.

- López, L. E. (2021b). What is education intercultural bilingüe in Latin America nowadays: results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(10), 955–968. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827646>
- Nivin, L. (2012). *Impacto de los programas de formación docente en educación intercultural bilingüe de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo en la calidad educativa en el ámbito rural del Callejón de Huaylas, Áncash 2005-2010*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo]. <http://repositorio.unasam.edu.pe/handle/UNASAM/877>
- Nivin, L., y Menacho, L. (2022). La Educación en Huaraz. En *Enciclopedia de la Provincia de Huaraz: Vol. I* (pp. 525–551). Municipalidad Provincial de Huaraz. <https://biblioteca.munihuaraz.gob.pe/wp-content/uploads/2022/12/Enciclopedia-TOMO-I.pdf>
- Nivin, L., Menacho, L., y Julca, F. (2021). La educación en Áncash: balance y perspectivas. En F. Julca, F., Zubieta, D., Barrón, y S. Castro (eds.), *Áncash, una mirada desde el Bicentenario* (pp. 159–186). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo y Asociación de Escritores Ancashinos. <http://repositorio.unasam.edu.pe/handle/UNASAM/4735>
- Nivin Vargas, L. (2017). *Incidencia de la educación intercultural bilingüe en logros de aprendizajes en zonas rurales de Huaraz*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. <https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/1663/browse?type=dateissued>
- Rodríguez, T. (2024). El punto perdido: Función etnoidentitaria de la lengua quechua en contextos urbanos. En C. Ferrerós, J. Cicres, F. Roca y N. Iglesias (eds.), *Living languages* (pp. 35–57). s.e.
- Vigil, N. (2023). Una noticia no tan optimista sobre el quechua. Algunas precisiones sobre el artículo de Luis Andrade. *Forma y Función*, 36(2), 1–16. <https://doi.org/10.15446/fyf.v36n2.97190>
- Villari, C. (2016). Observaciones sobre la situación socio-lingüística de Huaraz (Áncash, Perú). *Indiana*, 33, 91–109. <https://doi.org/10.18441/ind.v33i1.91-107>
- Villari, C. y Menacho, L. (2017). La situación lingüística actual en Áncash como reflejo de la historia de la política lingüística del Perú. *Indiana*, 34(1), 129–147. <https://doi.org/10.18441/ind.v34i1.129-147>
- Yauri, M. (2014). *Áncash en el tapiz: imágenes de su historia y cultura*. Asamblea Nacional de Rectores.

Un estudio preliminar sobre la marcación diferencial de objeto en el español del hablante bilingüe yagua-español

A preliminary study on differential object marking in the Spanish of Yagua-Spanish bilingual speakers

Edinson Huamancayo Curi

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

e.huamancayo.curi@gmail.com

Resumen

En este artículo, se exploran los posibles factores que determinan la marcación diferencial de objeto (DOM en sus siglas en inglés) en una variedad del español bilingüe amazónico. Los datos fueron facilitados por un hablante bilingüe yagua-español a partir de la aplicación de un cuestionario y entrevistas. Como resultado del análisis realizado, se encontró que la regla del DOM se aplica obligatoriamente cuando el objeto directo (OD) presenta tres de los siguientes factores: humanidad, especificidad, definitud, topicalidad y animicidad, siendo este el más frecuente de los tres y que aparece junto con dos de los otros factores. En cambio, cuando solamente intervienen dos factores, la regla opera si estos son animicidad y definitud y es inestable si participan animicidad y especificidad. Cuando actúan animicidad y humanidad o cuando tiene exclusivamente un factor, la regla no se activa.

Palabras clave: marcación diferencial de objeto; objetos animados; objetos inanimados; español bilingüe amazónico; lengua yagua.

Abstract

This paper explores the possible factors determining differential object marking (DOM) in a variety of Amazonian bilingual Spanish. The data were provided by a bilingual Yagua-Spanish speaker through the application of a questionnaire and interviews. As a result of the analysis carried out, it was found that the DOM rule is obligatorily applied when the direct object (DO) presents three of the following factors: humanness, specificity, definiteness, topicality and animicity, the latter being the most frequent of the three and appearing together with two of the other factors. On the other hand, when only two factors are involved, the rule operates if these are animicity and definiteness and is unstable if animicity and specificity are involved. When animicity and humanness are involved or when it has only one factor, the rule is not activated.

Keywords: differential object marking; animate objects; inanimate objects; Amazonian bilingual Spanish; Yagua language.

1. Introducción

Yagua es la denominación con la que se conoce tanto al pueblo como a la lengua. La lengua yagua (código ISO 639-3, yad) integra la familia lingüística peba-yagua y es hablada en Brasil, Colombia y Perú, donde, actualmente, es considerada una lengua en peligro debido a que cuenta con 712 hablantes, cuya mayor parte se encuentra en las provincias de Maynas, Putumayo y Mariscal Ramón Castilla en el departamento de Loreto (cf. García *et al.*, 2024).

Los estudios sobre la marcación diferencial de objeto (DOM en sus siglas en inglés) en las variedades del español bilingüe amazónico de Perú son escasos (cf. Mayer, 2017; Sánchez y Mayer, 2020). Si bien Mayer (2017) no trata el español de contacto con el yagua ni el DOM específicamente, la autora recoge, a partir de Payne y Payne (1990), algunas características del objeto directo (OD) en yagua que pueden ser consideradas para el análisis del DOM en el español de los hablantes bilingües yagua-español. Entre estas, señala que el yagua es una lengua que marca el OD mediante un clítico correferencial como, por ejemplo, *-nii*. Este enclítico de objeto *-nii* se caracteriza por agregarse al constituyente que precede al objeto a marcar y también por tratar al objeto como animado sea este el nombre *Anita* (1a) o *niintyu* (1b). Menciona que la animacidad como categoría gramatical no es un rasgo que se determina por razones biológicas, por ende, nombres como *niintyu* son tratados como animados cuando aparecen en posición de objeto. Además, agrega que

en yagua se consideran como entes animados, las *piñas*, las *piedras*, los *abanicos*, las *escobas*, la *luna*, las *estrellas*, los *espejos* y las *fotografías*. A continuación, se presentan los ejemplos citados por esta autora:

- (1) a. Sa-púúchiy Pauro rooriy-viimu-níí Anita
 3SGSUBJ-lead/carry Paul house-inside-3SGOBJ Anita
 ‘Paul leads/carries Anita inside/at the house’.
- b. Sa-vaq̃ata-níí niintyu.
 3-want-3SG.ANIM pineapple
 ‘He wants the pineapple’.
- (Payne y Payne, 1990, citado por Mayer, 2017, p. 195)

En Everett (1989) se menciona que hay dos conjuntos de clíticos y que el enclítico *-níí* integra el segundo conjunto. Entre las propiedades de este tipo de clíticos del segundo conjunto, está que pueden duplicar al objeto directo, lo preceden y su huésped no asigna papel temático a su doble. Entre las particularidades del enclítico *-níí*, se indican tercera persona, singular y animado; es decir, este enclítico no asigna el rasgo animado al OD sino lo identifica. Cuando el OD aparece marcado por este enclítico, se interpreta que el OD tiene el rasgo animado y, por este motivo, *Anita* y *niintyu* son interpretados como animados en (1). En el caso de *niintyu*, si fuera interpretado como inanimado, debería ser marcado por el enclítico *-ra*,¹ pero se ve que eso no ocurre. A continuación, se muestran algunos ejemplos de Everett con este enclítico:

- (2) a. Sai-dáátya-nu Pauroi-niij Antonioj-ra niquee-jada.
 3sg.cl-know-TRANS Paul-3sg.cl Antonio-3sg.INAN.cl talk-INFINITIVE
 ‘Paul teaches Antonio the word’.
- b. Anita ra rumiy(rài) buyq̃ai yi-íva.
 Anita IRR spill(-3sg.INAN.cl) manioc.beer 2sg.cl-DATIVE
 ‘Anita will spill manioc beer on you’.

(Everett, 1989, p. 345 y 352)

En (2) *niquee-jada* y *buyq̃ai* son interpretados como inanimados y, por eso, aparecen marcados con el enclítico *-ra*. En ese sentido, la lengua yagua tiene dos dispositivos para detectar si el OD es animado o inanimado. Además, se puede señalar que

1 En la lengua yagua, el enclítico *-ra* refiere a tercera persona, singular e inanimado; integra también el segundo conjunto de clíticos (Everett, 1989).

hay dos tipos de nombres en yagua: unos considerados animados como, por ejemplo, *piña* y *abanico*; otros, inanimados como, por ejemplo, *palabra* y *masato*. Esto se va a tener en cuenta cuando se analice el DOM en el español de los hablantes bilingües yagua-español (llamado de aquí hasta el final del documento como el español yagua).

Existen diferentes posiciones sobre los factores que generan principalmente la marcación del OD, pero todas coinciden en la animacidad como un factor que participa en el DOM (cf. Torrego, 1999; Rodríguez-Mondoñedo, 2012; Camacho, 2019; Zdrojewski, 2020; Mardale y Montrul, 2020). Sin embargo, el español de un hablante bilingüe que tiene el yagua como primera lengua y el español como segunda lengua, parece mostrar la marca *a* tanto con un OD animado (3a) como con un OD inanimado (3b). Precisamente, la última marcación es la que posee interés para este trabajo, porque parece no seguir la condición de animacidad. Los casos (3a) y (3b) son ejemplos obtenidos del colaborador bilingüe yagua-español.

- (3) a. Según dicen porque allí en el lugar donde estaba la trampa, él se comía *a los mejores peces* pues, los mejores peces que atrapaba la trampa.
b. Pero cuando le mandaban a revisar *a la trampa* ¿no? Cuando mandaban a revisar *a la trampa*, pucha la garza se ponía pues contento, se reía ¿no?

Según la literatura consultada, aún no se cuenta con un estudio sobre el español yagua, en general, y sobre el DOM en esta variedad del español bilingüe amazónico de Loreto, en particular. En este sentido, el presente trabajo contribuye con datos inéditos de esta variedad, específicamente la hablada por un hablante bilingüe yagua-español, así como con la primera aproximación sobre este fenómeno en dicha variedad. El objetivo general de este estudio preliminar es realizar una descripción exploratoria de las características del DOM en el español yagua y el objetivo específico, identificar qué factor (o factores) puede haber generado la marca *a* en un OD que no es animado en esta variedad, específicamente en (3b).

Este trabajo está organizado de la siguiente manera: en la sección 2, se presenta el marco conceptual y los factores que condicionan generalmente la marcación del OD (animado e inanimado) en el español de los monolingües y bilingües. En la sección 3, se indican brevemente algunos datos del colaborador bilingüe, las técnicas utilizadas para la recolección de los datos y el procedimiento de análisis. En la sección 4, se analiza primero la marcación diferencial de objeto animado (humano y no humano) y luego la marcación diferencial de objeto inanimado a partir de datos obtenidos del cuestionario; y en ambos casos, se discuten los posibles factores que generan el DOM. Seguidamente, se examinan los datos recogidos de entrevistas sobre el ave de la puma garza y se trata de corroborar si los factores identificados previamente parti-

cipan en el DOM. En la sección 5, se ofrecen las conclusiones y cierra el documento las referencias bibliográficas.

2. Marco conceptual

La marcación diferencial de objeto se refiere a que muchas lenguas marcan el OD de una forma diferente, dependiendo de algunos rasgos o de propiedades pragmáticas (Camacho, 2019). En el español, esta marca es la preposición *a*. En líneas generales, el OD puede llevar esta marca o no (4).

- (4) a. La profesora visitó a Diana.
b. La profesora visitó a una niña.
c. La profesora visitó una niña.
d. La profesora visitó *a una casa.

Cuando hay un nombre propio, se observa que la preposición *a* es obligatoria (4a); mientras que cuando hay un nombre común que es animado, la marca *a* puede estar presente cuando este es específico (4b) o ausente cuando no lo es (4c), siendo en ambos casos gramatical (cf. Avram y Tomescu, 2020; Austin, 2020). Por el contrario, cuando hay un nombre común que es inanimado, no puede llevar *a* porque se considera agramatical (4d).

Sobre los factores que generan principalmente la marcación del OD, Torrego (1999) sugiere que intervienen animacidad, definitud, especificidad, agentividad, teledad y afectación; Rodríguez-Mondoñedo (2012), animacidad; Camacho (2019), animacidad y afectación; Zdrojewski (2020), animacidad y referencialidad; Mardale y Montrul (2020), factores locales (p. ej. animacidad, específicamente humanidad, definitud, referencialidad) y factores globales (p. ej. especificidad, topicalidad, agentividad). Como se puede constatar, existen diferentes posiciones al respecto, pero todas concuerdan con que la animacidad es un factor que influye en el DOM.

Sobre la presencia de la marca *a* en el OD inanimado, algunos autores han tratado de explicar este fenómeno. Torrego (1999) afirma que «los nombres que designan objetos dotados de autonomía es [sic] su funcionamiento tales como los nombres que designan metales, y los nombres de máquinas se comportan como animados» (p. 1801); por lo tanto, pueden ser marcados. La autora sugiere que el siguiente ejemplo es de este tipo:

- (5) El ácido afecta (a) los metales. (Torrego, 1999, p. 1801)

Agrega Torrego que no interviene necesariamente el rasgo animacidad, sino el rasgo actor. «Sin duda, la noción de ‘actor’ cubre, tanto nombres que designan algo animado, como nombres que designan algo con capacidad de reacción» (Torrego, 1999, p. 1801). Es decir, en (5) este rasgo origina la marcación del OD porque este nombra una cosa (los metales) que reacciona ante la acción del sujeto.

Por su parte, Rodríguez-Mondoñedo (2012) propone que la marcación del objeto inanimado se debe a que el verbo es cuantizado o cuantificado; es decir, si el significado del verbo refiere a varios eventos, entonces el OD lleva la marca *a*. Este autor ofrece los siguientes ejemplos:

- (6) a. El chico abrazó a las columnas.
- b. El chico abrazó las columnas. (Rodríguez-Mondoñedo, 2012, p. 176)

La marcación del OD en (6a) ocurre porque se interpreta que es un evento cuantificado, o sea, hay varios eventos de abrazar las columnas por separado; por el contrario, la ausencia de la marcación, resulta porque se interpreta que hay un único evento de abrazar todas las columnas a la vez. Por otra parte, basándose en el ejemplo de (7), Camacho (2019) sugiere que cuando un OD inanimado lleva la marca *a* es porque «habría ocurrido una animización del objeto» (p. 19). Menciona el autor que si el OD en (7) no refiere a algo animado sino a algo inanimado como una cerveza, un barco o una revista, entonces presenta la marca *a* porque «llamar a un objeto inanimado con un nombre de persona es una forma de personalizarlo» (p. 19). Es decir, el nombre «Bárbara» con que se denomina un objeto inanimado le dota una naturaleza animada y, por ello, tiene la marcación del OD.

- (7) Esconde *(a) Bárbara. (Torrego, 1998, citado por Camacho, 2019, p. 19)

Zdrojewski (2020), en base a otros trabajos, enumera que un OD inanimado puede tener la presencia de la marca *a* condicionado por los siguientes factores: la clase de verbo (8), la topicalidad (9), la presencia de otras menciones al mismo referente en el discurso o por la presencia de referentes consabidos (10), los sujetos de predicciones secundarias (11a), los sujetos de cláusulas no finitas que funcionan como complementos de verbos de percepción (11b) y los objetos que aparecen en contextos de control de objeto obligatorio (11c). Siguen los ejemplos que son citados en el trabajo de este autor:

- (8) a. Verbos de colocación directa: *colocar, poner*
- b. Verbos de separación: *distinguir, diferenciar*

- c. Verbos de sustitución: *sustituir, cambiar*
- d. Verbos de secuenciación: *seguir, preceder*
- e. Verbos que nombran o singularizan: *llamar, caracterizar, considerar*
(Zdrojewski, 2020, p. 452)

- (9) a. Las intuiciones preceden siempre los descubrimientos.
b. A los descubrimientos los preceden siempre las intuiciones.
c. *Los descubrimientos los preceden siempre las intuiciones.
(RAE/ASALE, 2009, citado por Zdrojewski, 2020, p. 453)

- (10) Una vez, atravesando el Pont Neuf, vi al barquito en cuestión.
(Laca, 1987, citado por Zdrojewski, 2020, p. 453)

- (11) a. Juan encontró/dejó al libro roto.
b. Juan escuchó/vio al árbol caer sobre la vereda.
c. Juan salvó/rescató/preservó a la casa de ser destruida. (Zdrojewski, 2020, p. 453)

Además, Zdrojewski (2020), a partir del análisis de español de Buenos Aires, propone que la marcación de objetos inanimados ocurre porque «este fenómeno experimenta un proceso de gramaticalización, según el cual la marca que surge en el español para indicar la prominencia de los objetos humanos se convierte paulatinamente en una mera marca formal de caso» (p. 457). Este autor menciona el siguiente ejemplo con referencia al español de Buenos Aires:

- (12) Los casos graves ya están saturando a los hospitales y a las terapias intensivas.
(Programa de TV, citado por Zdrojewski, 2020, p. 455)

Mardale y Montrul (2020) sugieren que los objetos inanimados llevan el DOM porque el español es sensible a factores globales como la agentividad, la modificación, la naturaleza léxica del verbo y la dislocación del objeto; es decir, cuando el OD inanimado está bajo la influencia de alguno de estos factores, puede desencadenarse el DOM. Para las autoras, en (13a) la marcación del OD ocurre porque el sujeto de la oración tiene propiedades de agente; en (13b), porque el OD está dislocado a la izquierda.

- (13) a. Los ácidos atacan a los metales.
b. A la sacristía la traspasaba un buen sablazo de sol.
(Mardale y Montrul, 2020, pp. 4-5)

A diferencia de estos trabajos previos que han tratado el DOM en el español de los monolingües, existen otros que abordan este tema en los hablantes bilingües. Por ejemplo, Austin (2020) estudia el uso del DOM en el euskera de los adultos bilingües (hablantes del euskera), niños bilingües euskera/español y niños monolingües que aprendían euskera. A partir de los resultados hallados, sugiere que el DOM es usado tanto por adultos como por niños como consecuencia de la influencia lingüística del español, o sea, el euskera está adquiriendo DOM debido al contacto con el español. Propone que el rasgo de concordancia del español [+animado] se ha agregado a la matriz de rasgos de concordancia del euskera mediante la convergencia, y que esto se manifiesta a través del marcador de concordancia dativo y marcador de caso. Agrega que ello explica que los adultos bilingües que dominan el español produzcan más el DOM y que encuentren su uso más aceptable que los bilingües que dominan el euskera.

Avram y Tomescu (2020) examinan el uso del DOM por parte de niños bilingües simultáneos húngaro-rumano. Entre los resultados, mencionan que los niños bilingües húngaro-rumanos de 4 años han marcado el DOM en los pronombres definidos y los nombres propios al 100 %. En estos contextos (nombre propio, pronombre definido), indican que los bilingües ruso-rumano de Lipovan y ucraniano-rumano de Hutsul también emplean el DOM en un 100 %. Sin embargo, señalan que la adquisición del DOM en rumano se retrasa con respecto a los OD descriptivos debido a intervienen consideraciones de la pragmática del discurso.

Entre los estudios sobre las variedades del español amazónico del Perú, Sánchez y Mayer (2020) examinan cómo se expresan los pronombres de OD y el DOM en el español de los hablantes bilingües del shipibo-konibo y del asheninka del Perené (dos lenguas originarias que se hablan en la Amazonía peruana). En el español del shipibo-konibo, las autoras encuentran que, en general, los casos de OD animados no marcados con DOM aparecen en un número mayor que los casos de OD animados marcados. También, mencionan que hay un caso de la ampliación del DOM a los OD inanimados. En el español del asheninka del Perené, las autoras hallan casos de OD animados y definidos que no son marcados con DOM y la extensión del DOM a los OD inanimados.

Estas autoras concluyen que, en los datos de ambos grupos bilingües, se observa la ausencia de la marca *a* con OD animados y definidos. Explican que la lengua shipibo-konibo es una lengua ergativa; es decir, es una lengua donde un sujeto de un verbo transitivo recibe una marca ergativa mientras que el OD no lo recibe. El hecho de que este idioma sea una lengua ergativa estaría influyendo en la falta de DOM en el español del hablante bilingüe del shipibo-konibo. Agregan que esta influencia se manifiesta en que serían menos sensibles a un marcador especial para el OD en

oraciones transitivas. Asimismo, señalan que, en el caso del asheninka del Perené, la falta de DOM en los OD humanos/animados se debería a la dificultad que tienen los hablantes bilingües del asheninka del Perené para reconocer la animacidad como un factor que genera el DOM. Esta dificultad estaría asociada con que el asheninka del Perené tiene un marcador de caso multifuncional. Este sería el sufijo *-ki*, que también es un marcador locativo. Por esta razón ocurriría la omisión del DOM.

Por otra parte, Mayer (2017) también alcanza algunas observaciones sobre el español de la Amazonía en contacto con el portugués de Brasil y el asheninka del Perené. Con respecto al DOM, menciona que, en el español amazónico de Leticia (Colombia), que es una variedad del español de contacto con el portugués, se omite la marca del DOM en el OD humano/animado; que, en el español de contacto con el asheninka, también falta la marcación del DOM en el OD humano/animado y puede marcarse el DOM en el OD no mediante la *a* sino con la preposición *en*.

En resumen, se han visto los factores que condicionan la marcación del objeto directo (animado e inanimado) en el español de los monolingües, así como la realización del DOM en el español de los bilingües. En el caso del español en contacto con las lenguas originarias amazónicas, se explica que la tendencia hacia la no presencia de la marca *a* en el OD animado es por influencia de estas lenguas.

3. Metodología

El presente estudio tiene un enfoque cualitativo porque, siguiendo a Rasinger (2010), se ocupa de las estructuras y los patrones, y de cómo se manifiestan los datos lingüísticos. En este caso, se analiza el DOM en el español yagua en función de sus principales características. Al ser el estudio de naturaleza exploratoria, sus hallazgos son preliminares y referenciales, mas no generalizables.

La población corresponde a los hablantes bilingües que tienen la lengua yagua como primera lengua y el español como segunda lengua, que viven en Loreto, específicamente en Maynas. Una limitación metodológica fue que debido a la pandemia de COVID-19, por cuestiones de accesibilidad, se realizó el estudio con una persona que tuviera mayor disposición y comunicación. Como representante de esta población, se seleccionó a 1 adulto cuya edad era 52 años en el 2021, quien nació en la comunidad de Palmeras II zona, distrito de Indiana (Maynas-Loreto); asimismo, declaró que el yagua era su primera lengua y el español su segunda lengua. Esta persona, actualmente, vive en el distrito de San Juan Bautista y labora en el centro poblado de Urco Miraño, distrito de Mazán (Maynas-Loreto). Igualmente, tenía acceso a señal de telefonía móvil e Internet en su domicilio y centro de labores, así como disponibi-

lidad de tiempo. En cuanto a los aspectos éticos, luego del proceso del consentimiento informado del colaborador, se procedió con la recolección de los datos.

Para la obtención de los datos en español, se utilizó la técnica de la entrevista. Esta fue semi-estructurada y giró en torno a la pregunta: «¿Puedes contarme sobre el ave de la puma garza?» Se solicitó al colaborador que relate sobre esta ave con el fin de que espontáneamente aparezcan las construcciones con OD animados e inanimados. De este modo, se obtuvo una narración de la puma garza. Luego este relato recopilado en el 2021 se comparó con otro relato sobre la misma ave que se había grabado en el año 2019 al mismo colaborador bilingüe. Después, se seleccionaron las construcciones que tenían un OD animado e inanimado con o sin la marca *a* en ambas versiones.

Después de casi dos semanas de la entrevista, se aplicó un cuestionario con la siguiente pregunta cerrada: «¿Cuál de las dos oraciones diría tú?», y se solicitó que, de las 87 respuestas dicotómicas, indique una sola alternativa por cada número. En cada respuesta aparecían dos opciones: una oración simple con la marca *a* en el OD (con DOM) y otra oración sin esta marca en el OD (sin DOM). Un primer grupo de estas oraciones se hizo con un OD animado y humano; un segundo grupo, con un OD animado y no humano; y un tercer grupo, con un OD inanimado. En posición de OD, se colocaron pronombres, nombres propios y nombres comunes. Se emplearon nombres comunes sin determinante, indefinidos no específicos, indefinidos específicos y definidos. Asimismo, en función de OD topicalizado, se eligieron pronombres, nombres propios y nombres comunes específicos y definidos. Otra característica de estas oraciones era que había un verbo de afectación en una y en otra, no. Además, entre las 87 preguntas, había algunas que se emplearon como distractores.

Es importante mencionar que se solicitó al hablante bilingüe que apele a su juicio gramatical para elegir y marcar una oración entre las dos alternativas. Se le envió el cuestionario y luego él lo remitió con las respuestas marcadas. Después, se retiró los distractores del cuestionario y se quedó con 39 respuestas dicotómicas y la opción elegida por el colaborador.

Para la etapa de análisis, se tuvieron en cuenta los factores que condicionan la marca *a* en los OD animados e inanimados con base en los trabajos de Torrego (1999), Rodríguez-Mondoñedo (2012), Camacho (2019) y Zdrojewski (2020); además, para la discusión de los resultados, se consideraron los estudios de Sánchez y Mayer (2020) y Mayer (2017).

4. Resultados y discusión

4.1. La marcación diferencial de objeto animado

A fin de identificar los factores que desencadenan el DOM en el OD animado, se ha agrupado la información en dos secciones: en §4.1.1. se estudia el OD cuando tiene el factor humanidad y en §4.1.2. el OD cuando no lo tiene.

4.1.1. *Objeto animado humano*

En las oraciones desde (14) hasta (27), que presentan el OD animado humano, se ha observado que el colaborador bilingüe ha preferido las oraciones con la marca *a* en el OD. Sin embargo, cuando las oraciones tienen el OD animado humano sin determinante, el colaborador ha elegido las oraciones que aparecen sin la marca *a*, como se puede ver en (28) y (29). A continuación, se muestran estos casos, en los cuales la oración seleccionada por el colaborador está en negritas y cursiva. Los casos desde (14) hasta (29) son ejemplos obtenidos del colaborador bilingüe yagua-español.

- (14) a. *El policía golpeó a Luis.*
b. El policía golpeó Luis.
- (15) a. *El suegro observó a Ana.*
b. El suegro observó Ana.
- (16) a. *El policía te golpeó a ti.*
b. El policía te golpeó ti.
- (17) a. *El suegro te observó a ti.*
b. El suegro te observó ti.
- (18) a. *De aquel grupo de hombres, el policía golpeó a un hombre.*
b. De aquel grupo de hombres, el policía golpeó un hombre.
- (19) a. *De aquel grupo, el suegro vio a un amigo.*
b. De aquel grupo, el suegro vio un amigo.
- (20) a. *Ana limpió a su esposo.*
b. Ana limpió su esposo.
- (21) a. *El suegro siguió a su yerno.*
b. El suegro siguió su yerno.
- (22) a. *El hombre golpeó a unos ladrones.*
b. El hombre golpeó unos ladrones.
- (23) a. *El yerno vio a un policía.*
b. El yerno vio un policía.

- (24) a. *Al ladrón, mi suegro lo golpeaba.*
 b. Ladrón, mi suegro lo golpeaba.
- (25) a. *Al ladrón, mi abuelo lo miraba.*
 b. Ladrón, mi abuelo lo miraba.
- (26) a. *A él, mi suegro lo golpeaba.*
 b. Él, mi suegro lo golpeaba.
- (27) a. *A él, mi abuelo lo miraba.*
 b. Él, mi abuelo lo miraba.
- (28) a. Los policías golpearon a ladrones.
 b. *Los policías golpearon ladrones.*
- (29) a. El suegro vio a niños.
 b. *El suegro vio niños.*

A partir de la oración elegida por el colaborador bilingüe en estos casos, surge la siguiente pregunta: ¿qué factor(es) condiciona(n) el DOM en el OD en el español yagua? Según Torrego (1999), la animacidad es un factor que condiciona la presencia de *a* en el OD cuando este es animado, pero no cuando es inanimado. También Rodríguez-Mondoñedo (2012), Camacho (2019) y Zdrojewski (2020) consideran que la animacidad tiene una participación central en el DOM del español. Vale aclarar que estos autores se refieren al español de un hablante monolingüe y no de un bilingüe. En el español yagua, la animacidad es un factor que está involucrado en la marca con *a* del OD. Sin embargo, no parece exigirlo porque hay oraciones donde el OD tiene solamente el rasgo animado, pero aparece sin la marca *a* como en (28) y (29). Por lo tanto, se sugiere que en la asignación del DOM debe estar participando otro factor además de animacidad.

Para argumentar esta propuesta, se sigue a Torrego (1999), quien señala que «existe poca vacilación cuando se trata de sintagmas animados definidos: suelen siempre llevar *a*» (p. 1794). Además, indica lo siguiente:

En el grupo de los definidos generalmente se agrupan: ciertos pronombres de tercera persona, los sintagmas que llevan el artículo definido, los nombres propios, y los sintagmas encabezados por un pronombre posesivo. Como a continuación mostraremos, todos estos favorecen o incluso fuerzan la presencia de la preposición (cuando son animados). (p. 1794)

Asumiendo lo sostenido por Torrego, se observa que el OD lleva nombre propio en (14) y (15) y pronombre posesivo en (20) y (21); por lo tanto, la animacidad y la definitud son factores que favorecen la marcación del OD en estos casos. También

Austin (2020) afirma que «La marcación *A* refiere al uso obligatorio de la preposición dativa *a* con FDs animadas y específicas y pronombres personales» (p. 52, traducción mía). Igualmente, Avram y Tomescu (2020) mencionan que «En español, los objetos directos [+animados; +específicos] se marcan diferencialmente con *a*, homófono con el marcador de caso dativo]» (p. 79, traducción mía). Entonces, los rasgos de animacidad y especificidad fuerzan también la marca *a* en el OD.

Sobre la especificidad, Camacho (2019) identifica cuatro tipos: especificidad de alcance, especificidad relativa, especificidad epistémica y especificidad partitiva. Siguiendo a este autor, se reconoce que hay especificidad partitiva cuando el OD tiene una interpretación específica y se apela a la idea de subconjunto; es decir, el OD «debe ser interpretado como parte de un conjunto previamente mencionado» (Camacho, 2019, p. 77).

Tomando en cuenta lo señalado por estos autores, se ve que el OD tiene pronombres personales en (16) y (17) y tiene los rasgos de animacidad y especificidad en (18), (19), (22) y (23). En estos cuatro últimos, el OD es interpretado como parte de un conjunto de hombres, personas, ladrones y policías respectivamente. Por consiguiente, la animacidad y la especificidad son factores que exigen el DOM en estos casos.

Topicalidad o topicalización es otro factor que, además de animacidad, puede estar interviniendo en el DOM. Según Torrego (1999), la topicalización se refiere a la información que le es conocida al hablante y menciona:

Así, los constituyentes que van al principio de la oración suelen ir acompañados de los elementos morfosintácticos con los que se expresa la información conocida, tales como el artículo determinado, los posesivos y otros medios gramaticales de individualización. Así ocurre en el ejemplo *A sus hijas las mandó matar (...)*; lo mismo vale decir con respecto al constituyente que aparece dislocado al final de la oración, como en *Las mandó matar, a sus hijas*. Tal como han notado numerosos autores, el complemento directo preposicional aparece expresado con los mismos medios gramaticales que los elementos dislocados al principio y al final de la oración, y tiene también el contenido informativo que corresponde a la topicalidad. (p. 1801)

Siguiendo a esta autora, se observa que el OD está al inicio de la oración y tiene el artículo determinado en (24) y (25), y el pronombre en (26) y (27), los cuales son los elementos morfosintácticos con los que se expresa la información conocida. Por este motivo, la animacidad y la topicalidad desencadenan también la presencia de la marca *a* en el OD.

Avram y Tomescu (2020) indican que los niños bilingües simultáneos húngaro-rumano, bilingües ruso-rumano de Lipovan y bilingües ucraniano-rumano de Hutsul usan el DOM en el rumano en un 100% en contextos donde aparece el nombre propio o el pronombre. Parece que este contexto también es preferido por el colaborador bilingüe yagua-español; porque ha escogido las oraciones marcadas con *a* en el OD cuando es nombre propio o pronombre.

En conclusión, se ha argumentado que, en el español yagua, está participando otro factor además de animacidad en la regla del DOM. Se ha identificado que los otros factores que intervienen son definitud, especificidad y topicalidad. Cuando animacidad está acompañado de uno de estos factores, se marca el OD con *a*; pero si solamente interviene animacidad, no se aplica la regla del DOM.

4.1.2. Objeto animado no humano

Con respecto a las oraciones con OD animado no humano, el colaborador bilingüe eligió las oraciones con la marca *a* en el OD como en (30) y (31) y las oraciones que aparecen sin la marca *a* como en (32), (33), (34) y (35). Los casos desde (30) hasta (35) ejemplos obtenidos del colaborador bilingüe yagua-español.

- (30) a. *El suegro limpió a su perro.*
b. El suegro limpió su perro.
- (31) a. *El suegro siguió a su perro.*
b. El suegro siguió su perro.
- (32) a. De aquel grupo de peces, el suegro golpeó a un pez.
b. *De aquel grupo de peces, el suegro golpeó un pez.*
- (33) a. De aquel grupo de caimanes, el suegro vio a un caimán.
b. *De aquel grupo de caimanes, el suegro vio un caimán.*
- (34) a. El yerno mató a caimanes.
b. *El yerno mató caimanes.*
- (35) a. El suegro tiene a peces.
b. *El suegro tiene peces.*

En la sección anterior, se había concluido que, cuando interviene únicamente animacidad, no se aplica la regla del DOM. Esto se corrobora en (34) y (35). También, se ha dicho que, cuando intervienen los factores animacidad y definitud, se marca el OD con *a*. En (30) y (31), se observa que el OD tiene pronombre posesivo, por ende, participan estos factores en el OD para desencadenar el DOM.

Asimismo, en la sección anterior, se había mencionado que animacidad y especificidad son factores que exigen el DOM. Sin embargo, en (32) y (33) se observa que

el colaborador bilingüe seleccionó las oraciones sin DOM. Por lo tanto, parece que animacidad y especificidad no condicionan la regla del DOM en el español yagua. Una posible explicación a esta diferencia en la aplicación DOM es que en la sección anterior participaba el factor humanidad. Si se asume esto, entonces, humanidad es un factor relevante en la regla del DOM.

Por lo mencionado, se requiere precisar la conclusión de la sección anterior. En el español yagua, se ha identificado que cuando animacidad y humanidad están acompañados de definitud, especificidad o topicalidad, opera la regla del DOM; es decir, esta regla se aplica si el OD presenta tres rasgos. Sin embargo, cuando el OD tiene dos rasgos, la regla es inestable: se activa cuando participan animacidad y definitud, pero no cuando intervienen animacidad y especificidad o animacidad y humanidad.

4.2. La marcación diferencial de objeto inanimado

En las oraciones que presentan un OD inanimado, se ha observado que el colaborador bilingüe ha seleccionado las oraciones con la marca *a* en el OD desde (36) hasta (47). Sin embargo, prefirió oraciones sin esta marca en el OD desde (48) hasta (52). Los casos desde (36) hasta (52) son ejemplos obtenidos del colaborador bilingüe yagua-español.

- (36) a. *El suegro lo limpió a eso.*
b. El suegro lo limpió eso.
- (37) a. *El suegro lo observó a eso.*
b. El suegro lo observó eso.
- (38) a. *De aquel grupo, Ana quemó a una hamaca linda.*
b. De aquel grupo, Ana quemó una hamaca linda.
- (39) a. *De aquel grupo de cerbatanas, el yerno vio a una cerbatana.*
b. De aquel grupo de cerbatanas, el yerno vio una cerbatana.
- (40) a. *El perro siguió al camión.*
b. El perro siguió el camión.
- (41) a. *Ana quemó a su hamaca linda.*
b. Ana quemó su hamaca linda.
- (42) a. *El suegro revisó a la canoa.*
b. El suegro revisó la canoa.
- (43) a. *A su canoa, mi suegro la quemaba.*
b. Su canoa, mi suegro la quemaba.
- (44) a. *A su canoa, mi abuelo la miraba.*
b. Su canoa, mi abuelo la miraba.

- (45) a. La canoa la destrozaron entre todos.
b. *A la canoa la destrozaron entre todos.*
- (46) a. *A esa sogá, mi abuelo la raspaba.*
b. Esa sogá, mi abuelo la raspaba.
- (47) a. *A esa sogá, mi abuelo la miraba.*
b. Esa sogá, mi abuelo la miraba.
- (48) a. *Una hamaca la destrozaron entre todos.*
b. A una hamaca la destrozaron entre todos.
- (49) a. Ana quemó a una hamaca.
b. *Ana quemó una hamaca.*
- (50) a. El ladrón provocó a una pelea.
b. *El ladrón provocó una pelea.*
- (51) a. El yerno limpió a cerbatanas.
b. *El yerno limpió cerbatanas.*
- (52) a. El abuelo contó a cuentos anoche.
b. *El abuelo contó cuentos anoche.*

Ante la presencia de casos seleccionados con la marca *a*, surge la pregunta: ¿qué factor(es) condiciona(n) el DOM en el OD inanimado en el español yagua? Algunas posibles respuestas se encuentran en la literatura con respecto a la marcación del OD inanimado. Por ejemplo, los nombres que refieren a metales y máquinas tienden a comportarse como animados, aunque interviene en estos casos el rasgo actor más que el rasgo animacidad; porque el rasgo actor abarca tanto entes animados como entes con capacidad de reacción (Torrego, 1999). Entonces, se puede entender que en (40) y (42) el OD inanimado lleva la marca *a* porque tiene capacidad de reacción, además que el primero es el nombre de una máquina (camión). Sin embargo, en los demás casos, el OD no es un ente con capacidad de reacción, ni es un nombre de metal ni es una máquina, pero lleva la marca *a*. Entonces, no parece ser el rasgo actor el que determine el DOM en estos OD inanimados.

Otra alternativa es que la marcación del objeto inanimado se debe a que el verbo es cuantizado o cuantificado; es decir, si el significado del verbo refiere a varios eventos, entonces el OD lleva la marca *a* (Rodríguez-Mondoñedo, 2012). En tal caso, se observa que en (51) hay un evento cuantificado, pero el colaborador bilingüe optó por la alternativa que no lleva la marca *a*. Esto puede ser un indicio de que la cuantización no determina necesariamente el DOM en el OD inanimado, aunque se requieren más ejemplos para corroborar o descartar este indicio. Cabe también señalar que «nombres como *camión* permiten ser animizados al tener la posibilidad de locomoción; nombres como *huelga*, *crisis* no tienen esa opción, por tanto, no permiten

la marca A» (Camacho, 2019, p. 60). Asimismo, cuando hay casos de predicación secundaria, el OD inanimado puede llevar la marca *a* porque el adjetivo que sigue al nombre solamente ocurre con entidades animadas o animizadas (Camacho, 2019), como se muestra en los siguientes casos.

- (53) a. Juan dejó al pobre libro todo sucio.
b. ??Juan dejó el pobre libro todo sucio. (Camacho, 2019, p. 152)
- (54) a. ??María dejó el libro más amable.
b. María dejó al libro más amable. (Camacho, 2019, p. 152)

En (53), el adjetivo «pobre» (desdichado) solamente puede aplicar a seres animados y, en (54), la frase «más amable», a entidades animadas o animizadas; por lo tanto, la marca A es obligatoria en ambos casos (Camacho, 2019). Siendo así, en (40) y (42) los OD inanimados *camión* y *canoa* llevan respectivamente la marca *a* porque fueron animizados al tener la posibilidad de locomoción. En (38) y (41) el OD inanimado presenta la marca *a* porque aparece seguido de un adjetivo (*linda*) que sería aplicable a entidades animadas o animizadas. Sin embargo, en (39) *cerbatana* no tiene locomoción ni está en construcciones con predicación secundaria, pero aparece con la marca *a*.

Por otra parte, el OD inanimado puede tener la presencia de la marca *a* condicionado por algunos factores como, por ejemplo, la clase de verbo y la topicalidad (Zdrojewski, 2020). Se va a considerar tres factores en el siguiente orden: los sujetos de predicaciones secundarias, la clase de verbo y la topicalidad.

Con respecto a los sujetos de predicaciones secundarias, se ha visto que es un factor que se aplica en los casos de (38) y (41); pero que no opera en (39), por lo cual, se considera que no tiene una influencia determinante en el DOM de los OD inanimados. Sobre la clase de verbo, en (40) se observa que el verbo de secuenciación *seguir* puede estar condicionando el DOM en esa oración. Sin embargo, en los otros casos no aparece este tipo de verbo ni los verbos de colocación directa (*colocar*, *poner*), verbos de separación (*distinguir*, *diferenciar*), verbos de sustitución (*sustituir*, *cambiar*) ni verbos que nombran o singularizan (*llamar*, *caracterizar*, *considerar*), mas está presente la marca *a* en el OD inanimado.

Sobre la topicalidad, la RAE/ASALE (2009), citado por Zdrojewski (2020), señala que cuando se topicaliza el objeto directo inanimado se obtiene una oración con la preposición *a*, la cual no aparecía en la oración inicial: «En efecto, si se intenta topicalizar el complemento directo de la oración *Las intuiciones preceden siempre los descubrimientos*, se obtendrá la variante *A los descubrimientos los preceden siempre las intuiciones*» (p. 453). Asimismo, «Hay una coincidencia general en la bibliografía

especializada respecto de que la condición de tópico del objeto es un factor determinante para este dialecto [del español de Buenos Aires]» (Zdrojewski, 2020, p. 456). Asumiendo lo dicho por estos autores, entonces desde (43) hasta (47), se observa que el OD aparece al inicio de la oración (topicalizado) y, por esta razón, se aplica la regla del DOM. Sin embargo, a veces este factor no parece influir en la marcación del OD como se observa en (48). En consecuencia, se puede concluir que, en el español yagua, la topicalidad es un factor que participa en la regla del DOM, pero no lo determina de manera obligatoria.

Se han presentado las posibles explicaciones por la cual el colaborador bilingüe seleccionó oraciones con la presencia de la marca *a* en el OD inanimado. Sin embargo, estas se aplicaban en unos casos pero no en otros. Por esta razón, se brinda una propuesta que no se restrinja a unos casos, sino que, en lo posible, pueda generalizarse a los casos que tienen DOM en el OD inanimado. Se sugiere que el OD inanimado lleva la marca *a* porque interviene el factor animacidad como resultado de la influencia de esta característica de la lengua yagua en el español del hablante bilingüe.

Para sustentar esta afirmación, se tiene en cuenta lo señalado por Payne y Payne (1990), citados por Mayer (2017), quienes mencionan que la animacidad no es algo que se defina por razones biológicas y, por lo tanto, entidades como *piña*, *pedra*, *abanico*, *escoba*, *luna*, *estrella*, *espejo* y *fotografía* son consideradas animadas en la cultura yagua. Payne (1986) presenta algunas explicaciones al respecto. Por ejemplo, en el caso de *luna* es porque tiene una gran importancia en la cultura yagua, incluso más que el *sol*, que no es considerado animado; sobre *escoba* y *abanico*, porque son objetos que se mueven de un lado a otro para ser usados; con respecto a *pedra*, porque, al ser una herramienta valiosa para afilar machetes, «el afilado se realiza moviendo el machete rápidamente de un lado a otro de la piedra y esto podría explicar la ampliación de la categoría de animado para incluir las piedras» (p. 114, traducción mía). Por supuesto, además de *sol*, hay nombres como *palabra* y *masato* que son considerados inanimados en yagua. Los nombres que ocupan la posición de objeto directo son reconocidos como animados mediante el enclítico *-nít* o inanimados con el enclítico *-ra* en yagua (cf. Everett, 1989).

Entonces, la distinción de animado e inanimado en entes como *hamaca*, *cerbatana*, *camión*, *canoa*, *soga* no necesariamente se aplica en el español yagua, porque serían tratados como animados. De acuerdo con Payne (1986), podría ser que estas entidades son interpretadas como animadas porque tienen «movimiento». En ese sentido, esta propiedad de la lengua yagua estaría influyendo en el español yagua, específicamente en la regla del DOM.

En algunos trabajos, también se documenta cómo ciertas características de una lengua pueden estar manifestándose en otra y actuando en la obtención o la pérdida

del DOM. Por ejemplo, Austin (2020) afirma que, debido al contacto intenso con el español, el euskera incorporó el rasgo de concordancia del español [+animado] y que esto, a su vez, ha influido en la adquisición del DOM por parte de esta lengua.

Asimismo, Sánchez y Mayer (2020) señalan que la ergatividad de la lengua shipibo-konibo estaría causando la falta de DOM en el español bilingüe shipibo; es decir, por esta propiedad de la lengua originaria, esta variedad bilingüe del español sería menos sensible a la regla del DOM. También mencionan que la presencia de un marcador de caso multifuncional de la lengua asheninka del Perené estaría interviniendo en la omisión del DOM en los OD humanos/animados en el español bilingüe asheninka. En otras palabras, esta particularidad del asheninka estaría ocasionando la dificultad de identificar la animacidad como un factor que activa el DOM en esta variedad de español bilingüe amazónico.

Como se ha argumentado, animacidad es un factor que participa en la regla del DOM con OD inanimados. Pero, para que se aplique la regla del DOM en el español yagua, tienen que intervenir otros factores. En la conclusión de la sección anterior, se señaló que los factores que acompañan a animacidad son definitud, especificidad o topicalidad, que la regla del DOM se aplica cuando participan tres rasgos en el OD, pero cuando intervienen dos, solamente se activa si estos son animacidad y definitud.

Con respecto a definitud, se asumió lo dicho por Torrego (1999), quien menciona que los objetos directos animados definidos presentan obligatoriamente la preposición *a*; además precisa que «En el grupo de los definidos generalmente se agrupan: ciertos pronombres de tercera persona, los sintagmas que llevan el artículo definido, los nombres propios, y los sintagmas encabezados por un pronombre posesivo» (p. 1794). Sobre especificidad, se sigue a Camacho (2019), quien afirma que, en general, los demostrativos se han reconocido como específicos y que la noción de especificidad partitiva se refiere a parte de una totalidad anteriormente expresada. Con relación a topicalidad, se tomó en cuenta lo dicho por RAE/ASALE (2009), citado por Zdrojewski (2020), y Zdrojewski (2020), quienes mencionan que si un OD es topicalizado aparece la *a*.

Considerando a estos autores, entonces en (43), (44) y (45) se aplica la regla del DOM porque en el OD intervienen tres factores: animacidad, definitud y topicalidad; en (46) y (47), también se desencadena el DOM porque participan tres factores: animacidad, especificidad y topicalidad. En (40), (41) y (42), opera el DOM porque actúan animacidad y definitud; en (36), (37), (38) y (39), porque concurren animacidad y especificidad.

Como se puede apreciar existe una tendencia a la aplicación de la regla del DOM con los OD inanimados en la cual participa animacidad junto con ciertos factores. Sin embargo, la pregunta que surge es si hay esta tendencia, ¿por qué el colaborador

bilingüe prefirió las alternativas donde no aparece la marca *a* como en los casos (48), (49), (50), (51) y (52)? En estos puede ser simplemente que algunos de estos rasgos no estén participando, o sea, solo esté involucrado un factor o ningún factor y, por esta razón, no se aplique el DOM.

Por ejemplo, asumiendo que *hamaca* y *cerbatana* son animados en el español yagua por influencia del idioma yagua como se indicó más arriba, entonces el factor animacidad no es requisito suficiente para que el OD lleve la marca *a*. En la opción elegida en (48), (49) y (51), el OD es interpretado como una FD que carece de los rasgos definitud, especificidad y topicalidad. Por consiguiente, no se aplica el DOM. Esta misma interpretación parece ocurrir en los casos (50) y (52) donde incluso *pelea* y *cuentos* no parecen interpretarse como animados; porque estos nombres quizá estén clasificados como inanimados y agrupados junto con *palabra* y *masato* en la lengua yagua (cf. la sección §1).

En conclusión, en el español yagua, animacidad está involucrado en el DOM. La regla del DOM se aplica en el OD inanimado cuando intervienen tres factores (animacidad, definitud y topicalidad o animacidad, especificidad y topicalidad) o dos factores (animacidad y definitud o animacidad y especificidad).

4.3. La marcación diferencial de objeto en relatos orales

A continuación, se muestran las construcciones con OD animado e inanimado –el OD está escrito en cursiva– a partir de relatos orales sobre la puma garza. Las construcciones de (55) corresponden a la versión recopilada en el 2019 y las construcciones de (56), a la versión obtenida en el 2021.

- (55) a. Según dicen porque allí en el lugar donde estaba la trampa, él se comía *a los mejores peces* pues, los mejores peces que atrapaba la trampa.
- b. Pero cuando le mandaban a revisar *a la trampa* ¿no? Cuando mandaban a revisar *a la trampa*, pucha la garza se ponía pues contento, se reía ¿no?
- c. Solamente eso le gustaba hacer: ir a mirar *a la trampa*.
- d. Solamente les gustaba ir a ver *a la trampa*.
- (56) a. Le gustaba ir a ver *la trampa* porque se comía pues *los mejores, los peces más grande que cazaban ahí*.
- b. Entonces, cuando el suegro le decía eso que vaya a ver *la trampa*, el joven pues se ponía alegre, gritaba fuerte pues ¿no?, se reía de alegría.
- c. Entonces, ya que no puedes irte a la chacra –le dice ¿no?– entonces anda vea pues *la trampa*.

- d. Y se iba a ver *la trampa* en la cocha, en el caño de la cocha.
- e. Su suegro pues le ha entregado *a su hija* pues.

Como se puede observar, las oraciones de la versión 2019 son semejantes con las oraciones de la versión 2021, salvo (56e). Sin embargo, hay diferencias con respecto al OD entre ambas versiones: en la versión 2019, el OD aparece con la marca *a* en (55a), (55b), (55c) y (55d); pero, en la versión 2021, se omite esta marca en el OD como en (56a), (56b), (56c) y (56d). Sobre el instrumento *trampa*, este puede ser clasificado como un ente animado porque, en la cultura yagua, los objetos que pueden ser movidos de un lugar a otro, o sea, que tienen «movimiento» como, por ejemplo, *escoba* y *abanico* son considerados animados en la cultura yagua (cf. Payne y Payne, 1990, citados por Mayer, 2017; Payne, 1986). Esta propiedad de la lengua yagua estaría influyendo para que se interprete *trampa* como animado en el español yagua (cf. §4.2.). ¿Por qué en la versión 2019 aparece el DOM y este se omite en la versión 2021 en estos casos?

Para responder a esta pregunta, se argumenta que la regla del DOM se aplica cuando intervienen dos o más rasgos en el OD. Por ejemplo, en (55a) ocurre el DOM porque participan los rasgos de animacidad y especificidad (partitiva) en el OD, este último factor porque alude a un subconjunto. En (55b), (55c) y (55d), porque el OD tiene los rasgos animacidad y definitud; es decir, *trampa* se interpreta como un ente animado y, como aparece el artículo definido, este tiene además el rasgo de definitud.

La omisión del DOM en (56a), (56b), (56c) y (56d) puede deberse a que no están operando los dos factores mencionados. Se sugiere que el factor que no está interviniendo es animacidad. Esto explicaría los casos (56b), (56c) y (56d), pero no (56a). En (56a) hay animacidad y especificidad, pero recuérdese que cuando se presentan estos dos rasgos hay una inestabilidad en la aplicación de la regla del DOM (cf. §4.1.2.) y ello pueda explicar la falta de la marca *a*. Además, se sugiere que en este contexto el hablante puede estar haciendo una hipercorrección de la regla del DOM. Este aspecto requiere más investigación.

Sobre la omisión del DOM en los bilingües, Sánchez y Mayer (2020) hallan que en el español de los hablantes bilingües del shipibo-konibo hay casos de OD animados sin DOM en mayor cantidad que los OD animados con DOM. Igualmente, señalan que, en el español de los hablantes bilingües del asheninka del Perené, también existen casos de OD animados y definidos sin DOM. Sobre el español en contacto con el asheninka del Perené, Mayer (2017) indica que el OD humano/animado aparece sin DOM; y respecto al español amazónico en contacto con el portugués, dice que se omite el DOM en el OD humano/animado. A continuación, se presenta un

ejemplo del español shipibo-konibo en (57) y otro del español asheninka del Perené en (58) donde se observa la falta del DOM, los cuales pertenecen a las autoras mencionadas:

- (57) Le sac-ó un lor-o
 CL3SG take-out-PST-3SG INDEF.MSG parrot.MSG
 ‘(S/he) took out a parrot’ (Sánchez y Mayer, 2020, pp. 42-43)
- (58) Le iba Ø picar semejante
 CL3SG is-PST-3SG going Ø bite-INF huge
 culebra en su beb-ita
 snake PREP POSS baby-DIMIN.FSG
 ‘That huge snake was going to bite her baby’ (Sánchez y Mayer, 2020, p. 46)

Para explicar la falta de DOM en (57), las autoras sugieren que es debido a que la lengua shipibo-konibo es una lengua ergativa y esto estaría expresándose en la menor sensibilidad a un marcador especial para el OD en oraciones transitivas. Sobre (58), mencionan que es resultado de la dificultad de identificar la animacidad como un factor para el DOM a causa de que el asheninka del Perené presenta un marcador de caso multifuncional. Este sería el sufijo *-ki*, que también es un marcador locativo, y en el español bilingüe se manifestaría como la preposición *en*.

Con respecto al español yagua, la influencia del idioma yagua es para que ciertos nombres se interpreten como animados y junto con otros factores fueren el DOM en el OD. El hecho de que no ocurra el DOM puede deberse a una posible restricción de esta influencia. Esto amerita también investigarse en próximos estudios.

Con relación a la diferencia entre (56a) y (56e) –ambos con un OD animado–, se ve que solo se aplica la regla del DOM en este último. Se sugiere que mientras en el primero participan dos rasgos (animacidad y especificidad), en el segundo intervienen tres rasgos (animacidad, humanidad y definitud) y, por este motivo, se desencadena el DOM. En este último se destaca el factor humanidad como relevante para forzar la activación del DOM en el español yagua.

Además, queda claro que a mayor presencia de factores en el OD, más necesidad de activarse la regla del DOM. Mardale y Montrul (2020), refiriéndose a los factores que desencadenan el DOM, dicen que «Sin embargo, cuanto más un objeto directo muestre varias de estas propiedades, mayores serán las probabilidades de activar el DOM. Por el contrario, cuanto más tenga un objeto directo las propiedades contrarias, menores serán las posibilidades de ser marcado diferencialmente» (p. 2, traducción mía). En conclusión, en la versión 2019 aparece el DOM porque están

participando dos o más factores; en cambio, en la versión 2021, menos de dos. En la siguiente tabla, se sintetizan los factores y casos descritos hasta aquí.

Tabla 1

Factores y casos analizados en el español yagua

Factor(es) involucrado(s)	Objeto directo con la marca del DOM	Objeto directo sin la marca del DOM
A, H, D	(14), (15), (20), (21), (56e)	---
A, H, E	(16), (17), (18), (19), (22), (23)	---
A, H, T	(24), (25), (26), (27)	---
A, D, T	(43), (44), (45)	---
A, E, T	(46), (47)	---
A, D	(30), (31), (40), (41), (42), (55b), (55c), (55d)	---
A, E	(36), (37), (38), (39), (55a)	(32), (33), (56a)
A, H	---	(28), (29)
A	---	(34), (35), (48), (49), (51)
D	---	(56b), (56c), (56d)
---	---	(50), (52)

Nota. Elaboración propia.

En esta tabla, se ilustra de forma resumida los factores involucrados en el DOM en el español yagua. Estos son A (animacidad), H (humanidad), D (definitud), T (topicalidad) y E (especificidad). Cuando aparecen tres de estos factores, obligatoriamente suele desencadenarse este fenómeno. También, cuando intervienen dos factores como animacidad y definitud. En cambio, la marcación con *a* del OD es inestable cuando participan dos factores como animacidad y especificidad; y no ocurre cuando actúan dos factores como animacidad y humanidad, cuando participa solo animicidad o definitud y, obviamente, cuando no hay ninguno.

5. Conclusiones

- Las conclusiones que se exponen seguidamente tienen un carácter preliminar. En esta investigación, se ha realizado una descripción de las principales características

del DOM en el español yagua, específicamente cómo se desencadena el DOM en el OD animado y el OD inanimado. Se han identificado algunos factores que intervienen en el DOM del español de un hablante bilingüe de la lengua yagua: animacidad, humanidad, definitud, especificidad y topicalidad. En líneas generales, se puede señalar que, en esta variedad de español bilingüe amazónico, la regla del DOM está condicionada por el número de factores que intervienen. Es decir, a mayor cantidad de factores involucrados, más posibilidades de que se fuerce la aplicación de la regla del DOM. De manera obligatoria, se desencadena el DOM cuando en el OD participan los siguientes tres factores:

animacidad, humanidad y definitud
 animacidad, humanidad y especificidad
 animacidad, humanidad y topicalidad
 animacidad, definitud y topicalidad
 animacidad, especificidad y topicalidad

- b. Cuando intervienen dos rasgos, la regla del DOM unas veces se aplica y otras veces no. Esto parece estar relacionado con los rasgos que intervienen. Opera esta regla principalmente cuando el OD tiene los rasgos animacidad y definitud. En cambio, es inestable cuando el OD tiene los rasgos animacidad y especificidad: se activa en unos casos y se desactiva en otros. Asimismo, cuando el OD tiene los rasgos de animacidad y humanidad, no se lleva a cabo el DOM. Finalmente, cuando participan menos de dos factores, la regla del DOM no se aplica.
- c. De otro lado, algunos nombres que designan objetos en el español yagua, al parecer, son considerados animados. Esto se debe a que presentan una propiedad de la lengua yagua: la animacidad. En la cultura yagua, la noción de animado abarca a los objetos asociados con «movimiento» y esto se manifiesta en la lengua yagua; porque tiene dispositivos morfológicos para reconocer los nombres de objetos como animado o inanimado en función de esta característica. En ese sentido, se sugiere que este factor cultural del yagua se ha incorporado en esta variedad del español bilingüe amazónico y tiene una influencia junto con otro factor u otros factores en la aplicación del DOM. En cierto modo, esto parece explicar porque se desencadena el DOM con este tipo de nombres cuando ocupa la posición de OD. Por ejemplo, en el caso de (3b), que se repite en (55b), se concluye que el OD llevan la marca *a* debido a que participan los factores animacidad y definitud.
- d. Finalmente, es necesario indagar más sobre la marcación diferencial de objeto con otros hablantes del español yagua para que se corroboren, descarten, aclaren o amplíen las cuestiones esbozadas en este estudio preliminar.

Referencias

- Austin, J. (2020). Differential Object Marking in the speech of children learning Basque and Spanish. En A. Mardale y S. Montrul (eds.), *The Acquisition of Differential Object Marking* (Vol. 26, pp. 51-75). John Benjamins Publishing Company.
- Avram, L. y Tomescu, V. (2020). Differential Object Marking in simultaneous Hungarian-Romanian bilinguals. En A. Mardale y S. Montrul (eds.), *The Acquisition of Differential Object Marking* (Vol. 26, pp. 77-104). John Benjamins Publishing Company.
- Camacho, R. (2019). *Marcación diferencial de objeto y doblado de clíticos en el español de Lima* [Tesis de doctorado, Universidad de Sao Paulo]. Universidad de Sao Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-22112019-160543>
- Everett, D. (1989). Clitic Doubling, Reflexives, and Word Order Alternations in Yagua. *Language*, 65(2), 339-372. <https://doi.org/10.2307/415336>
- García, G., Reyes, A., Méndez, Y., Rodríguez, A., Farfán, H., Bendezú, L. y Ramos, L. (2024). *Registro nacional de lenguas indígenas u originarias* (t. II). Ministerio de Cultura. <https://cutt.ly/uwF0A3Io>
- Mardale, A. y Montrul, S. (2020). Differential Object Marking and its acquisition in different languages and contexts. En A. Mardale y S. Montrul (eds.), *The Acquisition of Differential Object Marking* (Vol. 26, pp. 1-20). John Benjamins Publishing Company.
- Mayer, E. (2017). *Spanish Clitics on the Move. Variation in Time and Space*. De Gruyter Mouton.
- Payne, D. (1986). Noun Classification in Yagua. En C. Craig (ed.), *Noun Classes and Categorization* (pp. 113-131). John Benjamins Publishing Company.
- Rasinger, S. (2010). Quantitative Methods: Concepts, Frameworks and Issues. En L. litosseliti (ed.), *Research Methods in Linguistics* (pp. 49-67). Continuum International Publishing Group.
- Rodríguez-Mondoñedo, M. (2012). Object marking, inanimates and quantization. En V. Bellosta von Colbe y M. García (eds.), *Aspectualidad - Transitividad - Referencialidad. Las lenguas románicas en contraste* (pp. 159-180). Peter Gmbh Lang.
- Sánchez, L. y Mayer, E. (2020). Clitics and argument marking in Shipibo-Spanish and Ashéninka-Perené-Spanish bilingual speech. En S. Fafulas (ed.), *Amazonian Spanish. Language contact and evolution* (pp. 128-154). John Benjamins Publishing Company.

- Torrego, E. (1999). El complemento directo preposicional. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (1ª ed., Vol. 2, pp. 1780-1805). Espasa Calpe, S. A.
- Zdrojewski, P. (2020). La gramaticalización de objetos inanimados en dos variedades del español de la romanía nova. *Cuadernos de la ALFAL*, 12(2), 448-466. https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/12_2_cuaderno_020.pdf

FRAGMENTOS





Fragmentos

Fragments

Heinrich Helberg Chávez

Universidad Nacional de la Amazonía Peruana

hhelberg@hotmail.com

Resumen

Dedico al profesor Gustavo Solís Fonseca estos fragmentos, porque juntos conversábamos todas las mañanas durante nuestra estancia en La Merced, Chanchamayo, y nos divertíamos cuestionando los fundamentos de la lingüística primero, y luego, de forma más amplia, los de las ciencias y el pensamiento eurocéntrico. Siempre fuimos conscientes de la relevancia política de estas reflexiones y de la posibilidad de contribuir a una sociedad intercultural. Por ello, estas notas, aunque parezcan alejadas del tema central, son profundamente políticas, pues anuncian el colapso de una civilización que se presentó como una propuesta racional, pero que con el tiempo se ha transformado en una máquina irracional, avanzando irremediablemente hacia la autodestrucción. Esta civilización ha pervertido su sistema de conocimiento y lo ha corrompido al ponerlo al servicio de industrias de destrucción que hoy amenazan a la gente común. Estoy convencido de que superar este impasse requerirá un cambio en el sistema cognitivo, una reversión de los esquemas lógicos de lo que llamamos explicación, para adaptarlos a una nueva forma de gestión que no dañe a la naturaleza. Como expresó Theodor Werner Adorno, o como se prefiere decir hoy en día, esa gestión debe ser “circular”: capaz de operar en circuitos y situarnos en armonía con los ciclos de la existencia.

Abstract

I dedicate these *Fragments* to Professor Gustavo Solís Fonseca, because together we talked every morning while we were in La Merced, Chanchamayo, and

we had a lot of fun questioning the foundations of linguistics first and then more broadly those of the sciences and Eurocentric thought, always aware of the political relevance and the possibility of contributing to an intercultural society. That is why these notes, although they seem very far from the subject, are imminently political, because they announce the collapse of a civilization that was created as a rational proposal, but that in the meantime has become an irrational machine that advances irremediably towards self-destruction. And that it has perverted its system of knowledge and corrupted it, putting it at the service of the industries of destruction. That today they threaten ordinary people. It is my conviction that getting out of this impasse will require a change in the cognitive system, a reversal of the logical schemes of what we call explanation, to adapt them to a new form of management that does not hurt Nature, as Theodor Werner Adorno expresses himself, or as they now like to say, that is “circular”. that manages circuits and that places us in those circuits of existence.

1. Así como el lenguaje puede velar por sí mismo —se instaura en los seres humanos, incrementa usos, se adapta a situaciones, se corrige, cambia y resurge—, también el sistema vida y el sistema universo velan por sí mismos.
2. El mundo se hace y deshace solo, se crea y recrea. El libro del Tao lo pone claro: el desarrollo es espontáneo.
3. El libro del Tao apuesta por la dialéctica de opuestos *fán*, como ley inmanente de ese desarrollo, identificando el *modus operandi* de la naturaleza con la lógica dialéctica, y en eso yerra porque la dialéctica es conceptual y atañe al intelecto humano que así se desarrolla, en un proceso de determinaciones que va de lo general a lo particular. Pero el desarrollo espontáneo del mundo no sigue esa lógica de determinaciones ni es resultado de un conocer/nombrar que siempre avanza, en eso se equivoca el libro del Tao, porque esa ley inmanente sigue una lógica práctica, que es el resultado de todas las influencias que actúan en el momento, y no está prejuiciada por el entendimiento humano.
4. Nosotros (humanos, en este siglo) buscamos la regla o la fórmula que define porque así entendemos procesos y regularidades, siguiendo un esquema explicativo, uno de varios posibles esquemas. Otras opciones serían dar más ejemplos de lo mismo, mostrando cómo se hace repitiendo la melodía. También haciendo la siguiente jugada del juego.

5. Los humanos somos la única especie que vive con sus explicaciones, y para interpretar la existencia de ellas creamos conciencias y la experiencia interior. Pero los “mundos interiores/exteriores” solo tienen una existencia metafórica.
6. Para quedar claros, las explicaciones son habilidades prácticas que se constatan en el mundo social; también son controlables por su carácter público y consensuado. Es con esos criterios que se juzga, si hemos pensado, si hemos tenido emociones o sensaciones, si imaginamos fantasías. Pero malinterpretamos las habilidades prácticas como procesos mentales.
7. La filosofía del lenguaje descubrió que no existe interior/exterior. Esa es una metáfora.
8. La cultura en que vivimos es producto de un proceso llamado *socialización*, por medio del cual se reproducen las sociedades y nos introducen a prácticas sociales apenas respondemos al instinto de mamar. De este modo nos insertamos en un intercambio de acciones comunicativas.
9. Así como los genes transportan información de una generación a otra, la cultura también lo hace y por sus propios medios.
10. Esa cultura es un universo de sentido; esto es, un lenguaje que abarca no solo el habla, sino también las acciones, interacciones y transformaciones del medio en que vivimos —nuestro sistema ecológico—.
11. El lenguaje es primordialmente interactivo: se basa en el reconocimiento de regularidades y la capacidad de responder a estas (incluso hasta de usarlas). Pero el conocimiento teórico-contemplativo desarrolla otra función: la representación como explicación simplificada de su objeto.
12. La explicación práctica genera una situación en la que sucede lo que se quiere explicar y nos hace participar de la experiencia, dándonos a oler la flor para conocer el perfume (sin que sepamos su composición química) o provocándonos dolor para que lo conozcamos. Así aprendemos que tenemos las mismas sensaciones que las otras personas.
13. Cuando se usa un modelo, no es para controlar la experiencia o representar el todo, sino para dar cuenta de un solo aspecto.
14. Una descripción sigue el método que se necesita para lograr el motivo que pretende alcanzar la descripción. Una descripción que coincida en todo con su objeto es inalcanzable.
15. El accionar humano no supone que actuamos con base en el conocimiento del tema, sino como resultado de los motivos más variados de los gestores. Este último puede ser entonces una representación también, pero enriquecida por una serie de motivos. Este es un modelo práctico, el otro supone una discusión racional.

16. El conocimiento práctico no trata de dominar el tema por medio del concepto, la definición o la regla que describe su comportamiento (las leyes naturales), como pretende el conocimiento teórico, sino que sigue la regla sin explicación explícita y sin tratar de apropiarse mentalmente de lo que hace. Por eso, en vez de apropiarse de algo por medio de una fórmula, se da cuenta de todos los detalles.
17. Al reproducirse, las sociedades reproducen también *lo humano*. Pero nadie gestiona lo humano directamente, es el sedimento de las distintas culturas de los pueblos.
18. Los pueblos se organizan en torno a sistemas de parentesco, que definen a sus miembros y producen su cultura. Las sociedades creadas así, la forma espontánea de organización humana, lo hace a escala humana.
19. Los estados incipientes y sus desarrollos posteriores, como Roma, el feudalismo y finalmente los estados modernos, se organizan mediante estructuras de poder.
20. Los estados modernos tienden a olvidar o reprimir su origen en los pueblos y a concebirse solo a partir de sus constituciones, a imponer rasgos unificadores y a percibir a sus miembros como ciudadanos uniformes. Los estados no tienen lugar ni aprecian las diferencias culturales de los pueblos, sino que los ven como una amenaza a su unidad. Así racionalizan el origen social de la especie en los pueblos, lo refundan con sus constituciones, pero le cambian la racionalidad: pasan de la equidad producto de interminables intercambios a la equidad frente a la ley. La ley trata a todos por igual; sin embargo, borra el pasado y pretende una recreación a partir de la ley madre, las constituciones. Los Estados no producen cultura, solo la administran, generalmente reprimiéndola.
21. La característica de ese sedimento de *lo humano* es que está compuesto por aquellos conocimientos prácticos que se han establecido sin intención y que podemos asumir que la especie ha considerado valioso preservar y trasladar de generación en generación. Junto con las técnicas para usarlos y combinarlos conforman una *visión de la vida cotidiana*.
22. Tanto esa visión de la vida cotidiana como las habilidades que se transfieren, organizadas en unidades de sentido, son parte de la astucia de la especie para sobrevivir. La inteligencia de especie es responsable de ello.
23. La visión de la vida cotidiana funciona como marco de referencia del universo de sentido humano. Es todo eso que nos une, que pensamos, tenemos emociones, necesitamos afecto, nos ubicamos en el espacio y establecemos relaciones entre los objetos y entre estos y nosotros, y muchísimo más.
24. Este último es el marco de referencia más amplio del que disponemos. Por otro lado, hay marcos de referencia culturales y socioeconómicos. Por ejemplo, en

el capitalismo tiene sentido ahorrar o hacerse de un afán de lucro. En otros sistemas económicos eso no tiene sentido, sería absurdo o contraproducente, conllevaría una ruina, sería visto como avaricia y condenado moralmente. En un sistema económico tribal los intercambios hacen sostenible la vida y, si alguien se apropia de algo más, interrumpe ese intercambio fluido que la sostiene; así comete el peor delito en esa sociedad. Con casos como este se demuestra que los marcos de referencia socioeconómicos no son universales.

25. Desde que nacemos nos introducen al uso del lenguaje: adquirimos nociones, nos insertamos en el universo semántico de una cultura y aprendemos a usar juicios, que relacionan acciones en unidades de sentido.
- 25.1. Inicialmente, se presenta sin nombre, ni especificación, pero sí con regularidad. Ejemplo: una madre acude cada vez que su niño grita y resuelve el problema; él cae en cuenta del esquema y lo usa a su favor. Así aprende a llorar por gusto, para que lo carguen y lo mimen. Esa es la prueba de que el niño sabe hacer juicios prácticos, antes de usar el lenguaje oral, y que la comunicación se sustenta en ellos, no en “signos”.
- 25.2. Esos juicios prácticos luego tomarán la forma que heredamos con nuestros lenguajes: relaciones de acción-reacción, causa-efecto, motivaciones, propósitos, entre otros.
- 25.3. Así la adquisición de lenguaje va de lo inespecífico a lo más específico, de lo indeterminado a lo determinado (que es distinto que ir de lo concreto a lo abstracto, como se postula).
26. Nos introducimos de manera práctica, sin indicaciones explícitas, ni teniendo una idea de lo que es la totalidad de ese universo semántico. El contenido de esas nociones fundamentales (como la del tiempo, espacio, yo, dolor, así como las de consciencia, causalidad, madre y acción-reacción) son lo que experimentamos en nuestros primeros años de vida, pero no aprendemos qué es el tiempo ni la causalidad ni nada de eso. Aprendemos a decir la hora, a ver si se quemó la comida, a usar las palabras como se usan en sus funciones cotidianas.
27. Las generalizaciones fundamentales funcionan como supuestos nunca expresados.
28. No son aprendizajes concretos, sino que se deducen del todo, son parte del marco de referencia. Por eso el progreso de los niños no debe medirse con la adquisición de la visión del mundo, pues no es su responsabilidad. El progreso consiste en su adquisición del lenguaje, no es su desarrollo psíquico.
29. Este es un lenguaje interactivo y práctico: en sus inicios tiene fines como satisfacer las necesidades del recién nacido (por ejemplo, interactuar con personas, animales y cosas), pero no describir lo que percibe. Eso vendrá mucho después.

30. El nuestro es un lenguaje, digámoslo así, operativo: aprendes a quejarte, cuando así conviene, pero no tienes ni una visión general de los usos del dolor en tu lenguaje y cultura ni un conocimiento de la biología del dolor, que usa un concepto distinto al del lenguaje cotidiano.
31. Desde el momento en que el niño cae en cuenta de que si llora viene la madre a atenderlo, es posible que use ello a su favor para distintos propósitos que conforman unidades de sentido, que la madre induce, dando de mamar, limpiando, haciendo eructar, calmando el dolor, etc., hasta que el niño descubre que llorando hasta por gusto, viene la madre en su ayuda. desde ese momento sabemos que el niño ya puede hacer juicios prácticos, . A los pocos meses de nacido no habla, pero sí puede relacionar sus gritos y lloros con la respuesta de la madre y manipular a sus padres; además, celebrarse a gritos del poder que tiene y tener una experiencia de “sí mismo”, una experiencia de *poder*. Ese es un lenguaje primitivo que luego irá ampliando.
32. Es esta habilidad de hacer juicios prácticos, que considero innata, la que introduce la dimensión del sentido en la comunicación madre-niño. El propósito es el sentido de cada unidad social que ellos conforman con sus reglas específicas. El sentido está ligado a los fines por los que actuamos y obviamente a la esfera de acción.
33. Así el niño aparentemente inmóvil e incapaz de todo empieza a actuar.
34. Los hablantes reconocen el uso de una expresión y, con ello, su propósito. Pueden saber o no el significado, que es la explicación que damos de lo que es algo en otras palabras, un equivalente de cómo y para qué se usa el vocablo. Este método es circular: explica unas palabras con otras, pero en algún momento se tiene que salir de esa circularidad. No es un método de explicación universal, pues no todo se puede explicar con palabras. El olor a la cebolla se explica con ejemplos, los colores con modelos, las melodías con imitaciones, las emociones con motivos. Las formas de introducción al uso de las palabras son diferentes; por eso los usos también son distintos, tienen funciones diferentes en el lenguaje. Por ejemplo, hay palabras que sirven para cuantificar y otras para localizar, sea en el tiempo, el espacio o quizá inclusive en el orden lógico. Es a esto lo que Wittgenstein llama *encontrar el uso de la palabra*.
35. El niño sabe decir cuántos años tiene, pero no sabe qué son los “años” ni contarlos. También responde a su nombre, pero no sabe qué es “nombre” y mucho menos qué es el nombre personal. Sabe actuar de acuerdo con ciertas reglas, es celebrado por eso y en ello encuentra satisfacción; eso es todo. Aprende a colocar sus palabras en una conversación para lograr lo que quiere, por eso el sentido es funcional al contexto.

36. Conocemos a nuestros padres, pero no sabemos nada de ellos. Es con el uso del lenguaje que aprendemos a identificar personas, cosas, acciones, relaciones, a tener ideas, argumentar y realizar una miríada de acciones prácticas. La identificación es un proceso lógico para el que nuestro lenguaje ofrece una gama de estrategias.
37. Este es un conocimiento gramatical, aprendemos las reglas del lenguaje.
38. El lenguaje se adquiere con una lógica práctica, nos brindan ejemplos que ilustran una noción o nos enseñan distintas formas de hacer algo (como contar) nos enseñan con modelos, nos usan de modelo, nos piden hacer imitaciones y nos inducen a seguir un comportamiento regular. Reconocemos regularidades y podemos variarlas.
39. Hacia los dos años de vida, el niño ya es un experto en reconocer regularidades, imitarlas y variarlas proponiendo nuevas reglas.
40. Para poder demostrar la subjetividad de la experiencia es necesario usar al niño de modelo; si se enseña con terceros, no hay manera de hacerle entender qué es la ceguera, qué es sentir dolor, qué es marearse con un olor... Esas experiencias debe aprenderlas en carne propia.
41. Aprendemos a vivir experiencias y estas son ejemplos de lo que después llamaremos “la experiencia”. Pero nadie nos enseña la regla, y si tratamos de formular una para “una familia de casos” podemos vernos en serias dificultades.
42. No podemos esperar que siempre haya un rasgo transversal que una los casos que queremos explicar. Nos hemos hecho de un esquema explicativo demasiado simple.
43. Sobre todo, si no coincide con las maneras como se nos introduce a esas experiencias.
44. Estas experiencias modelo son parte de las reglas de uso del lenguaje, digámoslo así, son los ejemplos que ilustran la regla (pero *no hay* una regla explícita).
45. Con esas experiencias mediremos lo que se considera *experiencia*, a diferencia de las ilusiones, alucinaciones, engaños y sueños. Las experiencias ilustran lo que es la experiencia, pero nadie define qué es esta.
46. Las experiencias juegan un rol de regla en nuestra vida, pero nadie las convierte en conocimiento explícito hasta que el filósofo busca los fundamentos de la cultura humana.
47. Las nociones a las que nos introduce la primera etapa de adquisición del lenguaje no se adquieren con definiciones ni con modelos de lo que deseamos saber. En vez de llorar de dolor, se nos enseña a quejarnos de dolor y luego a decir “me duele... aquí”. Ese dolor tiene una ubicación, duración, intensidad y causa.
48. ¿Y a quién le duele? Pues a mí, no al dedo. Así entro *yo* en la escena.

49. Una gran parte de las unidades de sentido del universo semántico humano se basa en reacciones y gestos espontáneos: una persona bosteza de sueño; se rasca la cabeza si duda; cuando piensa, duda y decide (actúa); se le paran los pelos de miedo y se jala los pelos de desesperación. Tenemos estas reacciones por herencia del lenguaje natural de los homínidos, cromañón y neandertales.
50. No tengamos por mera coincidencia que justamente las actividades mentales estén en la lista de unidades de sentido que se heredan y se instalan como a los tres años en los niños, cuando adquieren el dominio fino de sus músculos faciales.
51. Esa es la astucia de la especie. No quedó a la suerte de la iniciativa individual.
52. Sería casi imposible suponer con validez que el niño tiene que inventar o deducir la gramática de pensar, creer, intuir e imaginar. La mayoría de las personas usa esas palabras, pero no tiene claro su uso ; este le es opaco. Por eso recurre a metáforas para explicar un uso no transparente. Por ejemplo, entiende “pensar” como una actividad sin huella natural, algo misterioso que llama “mental” y en la modernidad asocia con la actividad cerebral, con la manera cómo funcionan las computadoras.
53. Es al niño a quien se mima, se lo distrae para que olvide el dolor, lo hacemos portador de este. Eso es posible porque el dolor es un *fenómeno psíquico*, no natural. Esto quiere decir que entre la noción de dolor de los lenguajes naturales y el concepto de dolor de las ciencias hay una discrepancia que estas últimas no saben manejar con su método.
54. Por ejemplo, si el niño se golpea la cabeza y está solo, se soba un poco y sigue su vida como si nada hubiera ocurrido. Pero si la madre acude a consolarlo, entonces grita desesperadamente, llama la atención y se ahoga en llanto. No es que haya aprendido a fingir, sino que el dolor tiene otra intensidad cuando uno se quiere a sí mismo y se cuida, que cuando descuida su cuerpo y se aguanta. Las atenciones maternas son el vívido retrato del amor a uno mismo; así aprendemos a querernos y a cuidarnos como nos atienden y quieren a nosotros.
55. La experiencia del dolor se construye con base en la reacción de dolor, que es algo instintivo. Pero luego nuestro lenguaje le agrega nuestras razones y, cuando las ciencias generan un modelo de explicación del dolor, le agregamos un *concepto* al lenguaje, producto de un esfuerzo por conocer y explicar lo que se aprende a usar sin explicaciones.
56. Las civilizaciones y culturas han vivido fascinadas por el misterio de lo desconocido. Se han preguntado ¿qué es el tiempo?, ¿qué es la vida?, ¿qué es la mente?, ¿por qué vivimos? Han vivido cuestionándose estos misterios que encuentran una fácil explicación en la manera cómo adquirimos estas nociones fundamen-

tales. El trasfondo es que la lógica de aprendizaje es práctica, por lo tanto, no explicita las reglas.

57. El niño juega a coordinar su espacio visual con lo que puede morder y alcanzar con la mano. Luego puede explorar su espacio gateando y lo hará golpeándose y cayéndose. Luego podrá pararse estrellándose contra todos los objetos en su camino y golpeándose la cabeza en los cantos de los muebles. Así se dará cuenta de que hay objetos impenetrables y otros, como el agua, en los que puede meter la mano o bañarse.
58. La socialización nos transmite experiencias modelo, no conocimientos.
59. Este es un conocimiento lógico-gramatical. Es con estos modelos de experiencias o estrategias para identificar cosas, personas y acciones que luego podemos emprender la tarea de conocer el mundo.
60. Cuando nos *insertan* en el lenguaje vivimos experiencias, *nos hacemos* de nociones, *adquirimos técnicas* y *usamos* estrategias.
61. La experiencia se basa en nociones, no en conceptos. Esto sucede porque todavía no sabemos nada del mundo, no lo hemos aprendido usando las reglas del conocimiento en nuestras sociedades, sino que adquirimos las nociones con el lenguaje.
62. Cuando los padres introducen a sus niños al uso del lenguaje, esto no ocurre con base en un plan preconcebido. Los padres no enseñan con una idea de a dónde van a llegar o qué quieren conseguir, no hay guía, una idea de la totalidad del lenguaje o qué podría ser eso.
63. Los padres, cuando ven a sus niños crecer, no saben si todavía les falta aprender el uso de las oraciones relativas o del subjuntivo. Desconocen estos aspectos de su propio lenguaje de adultos. Por eso, difícilmente se puede decir que los padres enseñan y los niños aprenden. Este proceso de socialización es de otro orden.
64. Este es un aprendizaje colaborativo: el niño y sus padres se ven involucrados en la aventura de generar un universo de sentido. No es que el niño construya, pues no es un proceso dirigido; no pretende nada, sino ampliar su lenguaje. Es como cuando le agregamos las artes al lenguaje cotidiano. Con eso amplías el lenguaje, pero no lo haces para algún otro fin práctico.
65. Sigamos haciendo así, que rodeados de artes nos sentimos mejor. Nos generamos un entorno cultural.
66. Cuando el niño se introduce en el lenguaje de uso ampliado, más allá de su familia, allí es instruido: ya no es dueño de su práctica social, no hay tolerancia frente a los errores y variantes personales.

67. Tampoco se puede decir que los niños deducen la gramática –imaginada como un cuerpo de reglas abstractas– del comportamiento de los adultos. Los niños tendrían que saber hablar para saber *deducir* regularidades y cómo las fijan. ¿Dónde lo harían? ¿Y en qué lenguaje?
68. Los padres piensan que pueden enseñar a hablar a los niños con su ejemplo. Entonces, apenas los niños pueden pronunciar sílabas como [ma ma ma] o [pa pa] piensan que ya han pronunciado sus primeras palabras y repiten las palabras como “mamá” (que, claro, tiene una acentuación diferente y otro uso que repetir sílabas sin ton ni son).
69. Pero para el niño es importante que acepten su producción de sílabas. Así sucede, que se hace lo correcto por las razones equivocadas. Eso es parte de la introducción al mundo del habla.
70. Para facilitar el proceso les enseñan onomatopeyas, pues se piensa que así aprenden más rápido.
71. En este proceso unas nociones y habilidades suponen otras. Obviamente, si se traspone el orden, no puede haber éxito en la adquisición del lenguaje. Este orden es la lógica del lenguaje cotidiano.
72. La adquisición del conocimiento acerca del mundo tiene una organización, reglas y objetivos diferentes a los de la adquisición del conocimiento lógico-gramatical. Es el conocimiento que llaman empírico, distinto del lógico-gramatical. (Y podemos ver a los niños tratando de atrapar una mosca o de apretar una hormiga con el dedo).
73. Son el padre y la madre quienes nos introducen al uso de nombres, usa de la definición ostentativa y señalando al gato, dice “gato”. Y quizá el niño quiera alcanzar al gato. Pero le enseñamos a llamar al gato diciendo “gato, gato, gato”. Las madres y los padres le enseñan los secretos de la alteridad y que el niño sienta lo que ellos sienten, le enseñan acerca de las emociones, a tener un gusto propio, haciéndole probar distintas viandas y observando sus reacciones. Lo introducen a juegos y así él descubre sus regularidades; las sigue y también las varía. De este modo son creativos y exploran posibilidades.
74. Las posibilidades se desprenden del mundo en que el niño se encuentra, no preceden a su lenguaje.
75. Cuando un niño reconoce regularidades y puede proponer otras, que siguen reglas adicionales, entonces tiene un instrumento poderoso para crear lenguaje. Esto ya lo posee a los dos años.
76. Cuando los niños juegan a cocinar sin ingredientes, están ejerciendo su imaginación. Cuando se pintan la cara y dicen ser tal animal o personaje, están aprendiendo el uso de la fantasía. En la imaginación no hay autoidentificación,

con la fantasía sí (aunque sea de juego). Se desarrolla un lenguaje interactivo madre-niño.

77. Varias estrategias apuntan a la construcción social de la identidad personal y el mundo interior. Esa *consciencia* es el producto de la experiencia que sentimos dolor y que aprendemos a pensar y expresar lo que deseamos, a explicar nuestras palabras (lo que toma más tiempo), a contar y luego también manifestarlo que percibimos y sentimos. Cuando expresamos lo que pensamos y sentimos, lo hacemos así nomás, sin el control de las reglas que otros aplicarían a nuestra manera de expresarnos.
78. Ese es el sentido “expresivo” que reencontramos en el arte, por ejemplo. Así hay cuatro sentidos: intelectual, emocional, interactivo y expresivo.
79. Hablamos y hablamos, sin dar cuenta de lo que decimos y hacemos, y solo si surgen dificultades nos detenemos a explicar lo que queríamos decir, nuestras intenciones o en qué estábamos pensando. Los científicos se imaginan que tienen que construir el sentido, como en un cálculo, cuyas reglas producen el resultado. Pero así no se juega este juego, por decirlo así, puesto que las reglas están a la inversa: primero hablas y luego estás en la búsqueda de lo que querías decir. Muchas veces, incluso, te ganan las palabras. Por eso, el emprendimiento de las ciencias de generar un cálculo que predice qué vas a decir y qué forma puede tener se basa en un malentendido de las reglas del lenguaje.
80. Sucede, entonces, que vivimos con nuestras explicaciones y no están en alguna parte. Esa parte es *la mente*. La consciencia como una suerte de “visión interior” o de “capacidad de juicio” está mistificada. Esa cámara oscura en la que se refleja el mundo tiene su correlato real: son las explicaciones de lo que pensamos cuando expresamos el pensamiento y lo que deducimos de los comportamientos de otras personas, de nosotros y hasta de animales, parajes y el mundo. Esta es una técnica de deducción para encontrar los supuestos de lo que hacemos y vivimos. Los pensamientos y sus supuestos no los llevamos con nosotros, ocupando sitio en la memoria, sino que los deducimos cuando los necesitamos. Son habilidades deductivas, no cosas ni experiencias internas.
81. La creación del mundo interior como *lugar* es una jugada metafórica. Decimos “Me duele en el alma”, pero no cabe la pregunta: “¿Dónde queda eso?”.
82. ¿Quiere esto decir que la consciencia no existe? La imagen está allí, y funciona, actuamos y vivimos con ella. Los pensamientos funcionan, lo que quiere decir que nos permiten influir en las personas y transformar el mundo. ¿Cómo podríamos decir que no existen?
83. Los espíritus entran en las personas; así estas enferman o sanan. Los espíritus funcionan, entonces, ¿cómo podría negar que existen?

84. Los supuestos explican los fenómenos.
85. Para jugar un juego hay que aceptar sus reglas. Si las cuestionamos constantemente, entonces no jugamos.
86. Podemos aceptar o rechazar un juego. Pero el juego no es ni verdadero ni falso. Además, puede ser útil para quitarnos las tensiones.
87. ¿Cuándo y cómo se inventó este recurso de la consciencia y la experiencia interna? Pues debe haber sido hace mucho tiempo. Juan de Dios Chimatani, del pueblo Harakmbut, me decía que los pensamientos no están en algún lugar. Por eso, el recurso de la consciencia recóndita es seguro muy frecuente en las culturas que conocemos, pero no universal.
88. Para interpretar esas explicaciones, creamos la consciencia y la “experiencia interna”. Pero los mundos internos y externos solo tienen una existencia metafórica.
89. Las metáforas están insertas en las mismas reglas, como en el caso de la imaginación, que supone una “visión interna”. Por eso, la estrategia del hablante es presentar el conocimiento que tiene de algo como si lo estuviera viendo. El efecto es un mayor impacto en quien escucha, que puede representar lo que le dices. Es por eso que se introduce el juego.
90. No estamos aquí para juzgar el lenguaje ni para valorarlo de acuerdo con algunas preconcepciones que luego funcionan como prejuicios. No estamos para exigirle “claridad”, “transparencia” o “exactitud”. Estamos para entenderlo, descubrir sus mecanismos e ilustrarnos. Eso incluye “claridad”, “transparencia” o “exactitud”.
91. Primero, hay que entender a qué llamamos exactitud y cómo funciona el juego antes de demandarla, pues si no estamos juzgando al mundo con nuestros prejuicios. Es posible que cuando entendamos que el uso de *exactitud* es relativo a las circunstancias ya no queramos demandar a rajatabla y en grados máximos. No tendría sentido.
92. “Tú tienes la hipótesis de que la exactitud depende de las circunstancias; entonces tendrás que probarlo”. A esto quisiera responder que no todo es hipótesis, puesto que la regla no es la hipótesis de los ejemplos que la ilustran. Esa es una relación lógica distinta. Se están confundiendo relaciones lógicas con relaciones causales.
93. Lo que demuestra el proceso de socialización es que las nociones que nos proporciona el lenguaje y las técnicas que adquirimos (como secuenciar, buscar motivos, causas o razones) son parte de lo que llamamos experiencia, la cual *se hace* con el lenguaje.

94. Los juicios de las personas son los que identifican de qué hablamos. En eso los sofistas tenían razón. Pero en lo que se equivocan es que eso da pie a meras opiniones vertidas sin argumentos válidos. Toda sociedad construye un universo de sentido y cuida el uso apropiado del lenguaje vigilando los argumentos que se usan. Eso es un trabajo social, que hasta ahora ha sido desconocido, y esa vigilancia es más bien estricta.
95. Ninguna sociedad puede vivir y organizarse si no coincide en su universo semántico, pues la vida social requiere que se coincida en argumentos válidos y que se distinga cuáles son cuáles y para qué. Sin esas coincidencias fundamentales no se podría decir qué cosas son qué cosas y cómo tratarlas, tampoco se podría juzgar qué es aceptable y qué no, qué es bueno y qué es malo.
96. El proceso de socialización es el responsable de eso, ya que nos inserta en el mismo universo de sentido humano, con un mismo sentido de la realidad cotidiana y con ciertas experiencias que tienen carácter normativo (porque justifican lo que llamamos experiencia).
97. Claro que podemos ser relajados, hacer bromas, usar reglas laxas, permisivas, y encontrar eso divertido. Pero eso produce risa justamente porque quiebra las reglas, relaja las estrategias con las que identificamos personas y cosas.
98. La norma es que los ríos se identifican por los cauces, no por sus aguas; los humanos, por sus nombres, las familias y los lugares donde nacieron, no por el número de cabellos o células de sus cuerpos. Es conveniente que sea así, pues de otra manera el juego no sería practicable.
99. Entonces parecemos darle la razón a los filósofos, quienes pretendían que las cosas y las identidades son estables. Aristóteles formuló su principio de la identidad y el de la no contradicción, que para muchos es el fundamento de toda posibilidad de pensar y, por eso, “ $a = a$ ” figura en los axiomas de los cálculos matemáticos cuando hablan de la civilización occidental. Pero ya pasaron más de 2400 años y aún no existen las *ousias* de Aristóteles, las esencias de los epicúreos y el ser en sí (que Kant sí menciona, pero sabía que no es alcanzable). Tampoco juzgamos las cosas ni con el principio de identidad de Aristóteles ni encontramos las esencias: no están a la vista.
100. Es cierto que se identifican a las personas y cosas, pero por criterios prácticos, como la apariencia general de algo. El niño reconoce al gato, y mucho más tarde puede reconocer sus partes y otras características como el color o tener la cola rayada (que el perro no tiene). También puede reconocer objetos por sus funciones y entonces ya usa un tronquito de asiento.
101. Pero este uso funcional (que Platón generaliza inadecuadamente) es contextual, ya que puede valer en el campo, pero no en una tienda de antigüedades. Del

mismo modo, no se puede confundir un tronco con un mueble Louis XVI ni aunque prueben que el rey se sentó en él alguna vez.

102. No dejemos pasar así nomás que Kant mencione un “ser en sí”, pero que luego añada que no es alcanzable. Entonces, ¿de dónde viene la idea? Esa es la forma que toma el prejuicio lógico: se nos impone con “necesidad lógica” y entonces resulta que en la práctica no es alcanzable. Eso nos lleva a conceder que no existe, pasando por todo el rodeo de su imposibilidad práctica. Ello, a su vez, nos lleva a pensar que es necesario hacer una crítica de lo que llamamos “necesidad lógica” y que esta se basa en modelos y reglas que se imponen como necesarios, pero que en realidad están derivados (bien o mal) de la costumbre y que detrás de la necesidad lógica no está sino la costumbre.
103. Entonces llegamos al punto en que las estrategias de identificación son prácticas y no se pueden resolver de una vez por todas, pues están en constante evolución. También ahora tenemos la espectrografía y los genes que ponen la idea de “especie” en peligro, ya que son individuales. Las técnicas de identificación son apropiadas de acuerdo con el contexto y propósito.
104. Arriba dije que el principio de identidad vale para la cultura occidental, restringiéndolo a esta y no a otras que tienen como posibilidad que un humano se convierta en sapo o que un solo sapo se trague toda el agua de un lago. Eso parece contradecir el principio de identidad y la normalidad de los procesos naturales. Pero en realidad solo demuestra que los cambios de las identidades, que son cosa práctica para nosotros, solo se aplican en el mundo ordinario, mas no en el extraordinario.
105. Podemos decir que un universo de sentido extraordinario se caracteriza justamente por eso: que la identidad de las cosas no es algo fijo. Pero entonces es también la divinidad la que cambia la identidad. Se requiere de algo así como la intervención divina, algo tan extraordinario como eso. Ese es el orden de cosas que, se dice, alguna vez existió, y del que solo tenemos evidencia por lo que se dice. Las personas de esas culturas se preguntan: “¿No nos estarán engañando los antiguos? Pero, entonces, ¿por qué habrían de engañarnos?”.
106. Así sucede cuando queremos proporcionarles un sentido a los sucesos cotidianos introduciendo la figura de lo extraordinario.
107. En el universo de sentido extraordinario no solo las cosas se transforman en otras, sino que también pueden hablar y gesticular como humanos.
108. Les enseñamos a los niños que existen esas posibilidades de mundos extraordinarios contándoles cuentos.
109. Se ha usado el sueño como imagen de lo extraordinario. Por ejemplo, en el universo cultural australiano se habla de “la edad de los sueños”.

110. A los niños se les cuentan cuentos cuando se van a dormir, y entonces sucede que ni las identidades ni los sucesos son normales; luego los niños se quedan dormidos. Esto confirma la visión del lenguaje como una constitución, que nos rige durante la vigilia, según Heráclito, y que en el sueño no hay leyes, identidades o procesos naturales.
111. En la lingüística, se pensó que el conocimiento del mundo entra a la gramática a través del diccionario. Pero lo que el lenguaje nos ofrece son estrategias de identificación para usarlas a disposición del hablante. Claro que tenemos memoria de lo que alguna vez hemos identificado y podemos volver a usarlo en ese sentido, pero lo que poseemos son las estrategias para volver a recorrer las identificaciones y hacerlas de nuevo, si fuera necesario. Esto sucede porque, para poder hablar, es necesario conocer los temas de los que nos expresamos. Estos temas corresponden a los significados, que se diferencian de los referentes.
112. No es así que los significados siempre se expliquen con las mismas palabras y de la misma forma. Por eso no son los significados los que guardan la memoria, sino las estrategias para encontrarlos. Estas las utilizamos con resultados compatibles, pero no iguales, pues no son textos memorizados.
113. Si Kant hubiera dispuesto del conocimiento popular de cómo se cría a los niños, hubiera reconocido que las nociones de tiempo y espacio se adquieren de forma práctica y que son parte de la experiencia; además, que no la anteceden ni temporal ni lógicamente, sino que la organizan. Tienen otra función lógica: nos permiten medir si un suceso es una experiencia ordinaria o extraordinaria. Lo mismo hay que considerar para el tiempo. Por su parte, también hay nociones fundamentales con otros roles para organizar la experiencia, como la cuantificación para los números, la causalidad o la conciencia.
114. Los niños se apropian de “la vida” poniendo a prueba los criterios con que se juzga, y el primero es la motilidad propia. Lo que le llama la atención al niño es que un cachorro se mueve solo y eso se llama “wauwau”. También puede ser una gallina, un gato o un loro. Luego procederá a aplicar otros criterios, como ¿responde? Claro, el perrito sí responde, pero los muebles no. Posteriormente pondrá a prueba otros criterios, como si se alimenta o excreta. Llamar a eso *animismo* es totalmente inapropiado; el niño no *crea* nada, pues no se ha apropiado del verbo *crear* a diferencia de *saber*. Se interpreta un uso de unas palabras como estado mental, cuando lo único que hace el niño es explorar la lógica de su lenguaje y así apropiarse de él.
115. La idea de lo que son el tiempo y el espacio no se adquiere con explicaciones, modelos o medidas. Esas son invenciones sociales posteriores cuyo fin es, por ejemplo, introducir medidas. La idea del espacio tridimensional no es parte de

cómo se enseña a moverse en el espacio y no todos los pueblos lo tienen. Puede haber un modelo circular o esférico, o ninguno; y eso no afectaría para nada el uso del espacio.

116. El gato salta y podemos perseguirlo. De la misma forma, aprendemos a movernos por el mundo, a comer e introducir el alimento en la boca y, si eso es con un instrumento como una cuchara, ya es todo un arte. Lo primario es el movimiento; el tiempo y el espacio ya son racionalizaciones sociales, producto del esfuerzo social de generar medidas, como calendarios o el chinuku usado por los harakbut (una soguilla usada por los varones para amarrar su cola de caballo y medir el largo de troncos y casas).
117. Ni el tiempo ni el espacio son fenómenos naturales o psíquicos.
118. Ingresan a la experiencia con los sistemas de mediciones que los introducen a la vida social. Sin embargo, nos introducimos al tiempo y al espacio de forma práctica, sin explicaciones, y no menos que a la causalidad. Todas estas nociones que llamamos fundamentales las conocemos por experiencia, y eso hace que el trasfondo de la vida sea misterioso e inexplicable. Por eso los seres humanos crecen con la idea de que su existencia es inexplicable y tiene algo de misterioso.
119. Ni los pronombres demostrativos (aquí, allí, allá) ni las medidas del tiempo y el espacio designan algo. Sirven para organizar objetos en el tiempo y el espacio, pero no son nombres ni de espacios ni de tiempos. Los pronombres demostrativos organizan el espacio teniendo como eje la situación del diálogo. El espacio que me es familiar es mi espacio, mi hogar; el espacio fuera de mi hogar me es extraño.
120. Me apropio emocionalmente de un espacio, estoy familiarizado con él, me siento bien, es reflejo de lo que soy y me gusta. Por el contrario, me puedo sentir inseguro en la noche. Estos son ejemplos de cómo desarrollamos relaciones emocionales con los espacios y tiempos.
121. También los niños crean relaciones emocionales con los objetos: quieren a sus juguetes, los miman como lo hacen con ellos, juegan a que son como humanos, etc. Pero obviamente no sacan el sillón de la sala a pasear para que orine ni esperan que la muñeca conteste: no se creen la personificación o saben que es de juego. La identificación tiene límites en este juego.
122. Hay espacios y espacios, hay buenos y malos aires. Puedo jugar a eso o no. De cualquier manera, eso trae consecuencias para mi vida, pues puedo vivirla desentendido o puedo aceptar el reto de vivir con buenos y malos aires. Entonces, tengo que cuidarme. Podría decir que cambia mi actitud ante la vida y las consecuencias para mi salud son distintas.

123. Es importante aceptar que con los lenguajes se cambia la vida: se retrae o expande.
124. Es distinto vivir con arte o sin arte, o vivir con música y sin música. La modernidad nos permite vivir acompañados todo el tiempo con música. Eso cambia el tenor de la vida.
125. Algo de lo que no quisiera desistir de la vida moderna es vivir con música. Nos cambia la vida.
126. Podemos abrirnos o cerrarnos al animismo. La primera opción trae consecuencias y con ello hay que estar alerta, pues tras los poderes sobrenaturales están los poderes políticos. No hay mayor poder que el individual del curandero que puede decidir sobre la vida y la muerte. Asimismo, el poder que ambicionan las iglesias es el gobierno, aunque tengan que trazar con poderes políticos. Las religiones fueron creadas para gobernar.
127. Los niños contemporáneos hacen todo acompañados de las melodías que escuchan en los medios de comunicación y que obviamente saben de memoria. Según su naturaleza, estas ahora ilustran lo que están haciendo.
128. Por eso, Wittgenstein decía que es distinto vivir enamorado a no vivir enamorado. César Vallejo agrega la exaltación poética. Vivir en una exaltación creativa es diferente a no hacerlo. Yo diría que esa es la glorificación de la vida.
129. Existe una relación entre un pueblo y su música, comida, manera de vestir, textos, *literalidad* (que puede ser oral o escrita) y reglas propias (así como la aplicación relajada o estricta de estas). También existe un vínculo con la forma en que se relacionan las personas y cómo estas desarrollan lazos íntimos entre sí.
130. El espíritu de un pueblo está en los lenguajes que mueve.
131. Mantenemos una relación erótica con *nuestra* realidad.
132. La relación erótica con nuestra realidad es tan fuerte que las energías de una persona o un pueblo decaen cuando esta se ve afectada. Así, experimentan depresión e inacción.
133. Esa realidad ocurre en el marco de nuestra cultura y las que hayamos adquirido en el curso de nuestra vida, pues estas existen por el intercambio entre culturas y así todos somos interculturales. El manejo de sus ambientes no depende solo de las culturas, sino también de las relaciones entre ellas, ya que el plato favorito de esta gente puede no ser el de otros.
134. La relación con nuestro universo de sentido es emocional, interactiva y expresiva; no solo intelectual. La relación con los dueños de especies, espíritus y dioses agrega una dimensión de sentido a la vida cotidiana.

135. La relación humana con su medio es una relación multifacética. Reclamamos una filosofía que se ocupe de ello, de la gestión humana en su complejidad multicultural.
136. El reduccionismo de Hegel constriñe la filosofía solo al conocimiento contemplativo y a la búsqueda del concepto: las generalidades, esto es, a la apuesta cognitiva de Occidente por el conocimiento teórico. Contra eso hay que rescatar la lógica práctica, los conocimientos prácticos, la comprensión emocional y personal, las distintas formas de interacción con el mundo social y natural, y la expresión de nuestras ideas y sentimientos (cuando las expresamos sin reglas y cuando aplicamos en nosotros las que nos aplican los otros).
137. Las categorías en Hegel son el compendio del conocimiento teórico. No toma realmente en cuenta los conocimientos coloquiales ni los culturales prácticos, aunque necesita de estos —las aplicaciones de las teorías— en una dialéctica con los contemplativos para llegar al conocimiento absoluto. No lo hace inadvertidamente o por descuido, sino por decisión filosófica. Esta no es una decisión inocente: implica una decisión por el dominio y el poder contra la comprensión genuina de la naturaleza y el goce de la realidad como tales. Como si la comprensión y el goce no bastaran para la vida, hay que agregarles el dominio del conocimiento y el poder de transformación. Estos, usados indiscriminadamente y de forma inmediata, sin medir consecuencias, conllevan el colapso del sistema de vida (el cual estamos provocando).
138. Como me decía Gustavo Solís Fonseca, hablando de *Dimensiones de la Realidad*, se trata a cada paso de sacar conclusiones. Eso define nuestro quehacer: arrinconados por una situación política extrema estamos obligados a sacar conclusiones y a determinar si nuestro lenguaje y pensamiento son genuinos. Lo genuino trae consigo una dimensión ética. No se trata ya de seguir reglas, aplicar métodos o incorporarse a las prácticas de la ciencia; se trata de ser genuino o sucumbir.

Referencias

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1988). La industria cultural. Iluminismo como mis-
tificación de masas. En *Dialéctica del iluminismo*. Editorial Sudamericana
- Hegel, W. G. F. (1969-1971). *Werke in zwanzig Bände*. (E. Moldenhauer y K. M.
Michel, eds.). Suhrkamp
- Helberg, H. (1984). Zur Logik von und Geister. En *Navicula Tubengensis. Studia in
honorem Antonii Tovar*. Gunter Narr 26.

- Helberg, H. (1996). *Mbaisik... en la penumbra del atardecer. Literatura oral del pueblo harakmbut*. CAAAP.
- Helberg, H. (2007a). *Dimensiones de la Realidad*. Facultad de Educación UNMSM.
- Helberg, H. (2017b). *La nueva lingüística del habla*. *Lengua y Sociedad*, 16(1), 5-20.
- Helberg, H. (2017c). *Conocimiento intercultural: indicaciones metodológicas*. Sur - Escuela Superior de Gestión.
- Helberg, H. (2015). La gestión del conocimiento, los pueblos indígenas y el poder. *Desde el Sur*, 6(2), 11-23.
- Helberg, H. (2014). Interkulturelle Epistemologie. *Concordia, Revista Internacional de Filosofía Universidad de Aachen*, 64.
- Helberg, H. (2012). Aufgeklärte Praxis: Philosophie für das 21. Siecle. Jahrhundert. *Concordia, Revista Internacional de Filosofía Universidad de Aachen*, 62.
- Helberg, H. (2008). Epistemología de la interculturalidad latinoamericana. *El Vuelo de la luciérnaga*, 1.
- Helberg, H. (2017). *Conocimiento intercultural. Indicaciones metodológicas*. Escuela Superior de Gestión S.A.C.
- Helberg, H. (2019). *Filosofía de la experiencia*. Sur. Análisis S.A.C.
- Helberg, H. (2022). Ad Wittgenstein. *Revista Educación y Humanidades*, 2(1), 22955-8557.



PALABRAS DE HOMENAJE





Palabras de homenaje a Gustavo Solís Fonseca

Cuando yo estudiaba Lingüística, Gustavo Solís fue uno de mis profesores en la especialidad de Lingüística Amazónica y lo que nos transmitía era la necesidad de conocer la diversidad de lenguas de la Amazonía. Esta necesidad sigue vigente, y el CILA, la Escuela de Lingüística, los investigadores y estudiantes que estudian esta especialidad tienen mucho que hacer por delante. En eso están nuestros profesores y estamos todos de la especialidad.

En el Departamento de Lingüística y en el CILA, era frecuente hacer trabajos de campo. Yo hice una salida al Putumayo para hacer un diagnóstico socioeconómico de la zona bora con un grupo de estudiantes de la Universidad Ricardo Palma y con el asesoramiento del bora Cecilio Jurafo, gracias a la sugerencia y la invitación del doctor André Marcel d'Ans. Gustavo fue al Manu por acuerdo entre la universidad y el Ministerio de Agricultura al territorio de lo que sería el Parque Nacional del Manu, donde habitan los machiguenga y otros grupos. Otros colegas fueron a distintos lugares: Ángel Corbera a la zona Amazonas de los awajún, Nilda Guillén a la zona de los shipibos, Clotilde Chavarría a la zona de los Tacana en Madre de Dios, María Cortez a la zona de los cacataibo y yo misma a la zona ashéninka del Gran Pajonal.

Varios de los que estudiamos en el Departamento de Lingüística y fuimos miembros del CILA devinimos en profesores de la especialidad de Lingüística. Los primeros que fueron profesores de la especialidad fueron Clotilde Chavarría y Gustavo Solís, y quienes estudiábamos la carrera fuimos alumnos de ellos y, con el tiempo, poco a poco, sus colegas.

Gustavo, como director del CILA, fue uno de los organizadores del primer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas. También, estuvo involucrado en la elaboración del Documento de Lenguas, en las reformas curriculares de la maestría y del doctorado en Lingüística, en la maestría del PROEIB-Andes de Cochabamba-Bolivia. Por todo ello, seguramente, podemos decir que se ha avanzado, pero falta mucho.

Junto con el economista Virgilio Roel Pineda y otros apoyaron el cambio del Reglamento del Examen de Admisión para que se incluyera una modalidad para el

ingreso a la UNMSM de estudiantes de los pueblos originarios de las comunidades nativas de la Amazonía. Participó en el primer examen de admisión para identificar la condición de los postulantes de miembros de una comunidad nativa.

El nombre ganado del CILA y la cercanía con Luis Enrique López posibilitó e hizo viable el apoyo del gobierno de Finlandia para que se desarrollara el Programa EIBAMAZ con varias etapas y con la intervención de los pueblos asháninka, yine y shipibo. Lo más destacable de EIBAMAZ ha sido la puesta en práctica de una modalidad de investigación participativa intercultural entre la academia universitaria y los(as) sabios(as) de los pueblos originarios.

Gustavo Solís es uno de los investigadores que se preocupa por el desarrollo en la práctica de la interculturalidad interdisciplinaria. Largas conversaciones con sus alumnos se plasmaron en proyectos de investigación que generaron tesis de grados o títulos para el trabajo profesional. A todos alegra tener a Pablo Edwin Jacinto Santos y Felipe Huayhua Pari como colegas. Pablo Edwin es de los primeros que ingresaron por la modalidad de miembros de las comunidades nativas; Felipe Huayhua es ahora el mayor intelectual aimara en cuestiones de lingüística y lengua aimara.

Como colega, reconozco su tenacidad para integrar a los amigos indígenas como participantes en investigaciones sobre la cultura y las lenguas originarias. Este esfuerzo ha sido valorado por quienes han sido sus alumnas, quienes han tomado la iniciativa de recopilar escritos en homenaje a Gustavo Solís, en reconocimiento a su labor para visibilizar la diversidad lingüística y cultural del Perú.

Elsa Vílchez

Tuve la oportunidad de conocer al doctor Gustavo Solís Fonseca en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Allí supe de su aporte a la lingüística mediante el trabajo que realiza como docente universitario e investigador. Con sus publicaciones, contribuye al conocimiento de lenguas de la Amazonía y de la zona andina, así como a la reflexión sobre la investigación científica con bases interculturales. Su labor en la aplicación del conocimiento lo lleva a participar en el desarrollo de instituciones universitarias en la zona amazónica. Algo que es importante destacar es su actitud cuando trabaja en equipo: una disposición al diálogo y a la colaboración en la búsqueda de soluciones, disposición necesaria en la toma de decisiones interculturales. Un docente e investigador con estas características me parece un guía valioso para la juventud universitaria peruana.

Minnie Lozada

Ya transcurrieron casi cinco décadas desde los primeros encuentros con Gustavo Solís, mi profe sanmarquino de Lingüística, en el tercer piso del pabellón de Derecho,

aquel con mi paisano el Che en la entrada. Fueron años conmovedores de aprendizajes, descubrimientos trascendentales y construcción de afectos que perduran. Tanto en los aprendizajes —compartidos como profesor en cursos de la carrera, asesor en la elaboración de la tesis y director del CILA en varias investigaciones— como en los afectos —destaco fundamentalmente su solidaria y amiga familia—, Gustavo estaba y sigue estando presente... Agradezco la suerte del destino que me permite ser parte de este merecido homenaje después de tantos años.

Beatriz Gualdieri

Me aúno a mis colegas en saludar fraternalmente a Gustavo Solís en este homenaje. Desde que coincidimos en el invierno de Buffalo en las clases de lingüística de Wolfgang Wölck, con Felix Quesada y Blas Puente, nuestros diversos caminos profesionales han continuado siendo marcados por ese entusiasmo y compromiso profundo con las lenguas y poblaciones del Perú. Mis mejores deseos para esta siguiente etapa.

Anna María Escobar

Los estudios en lenguas amerindias amazónicas eran escasos en las últimas décadas del siglo XX; sin embargo, el denominado programa de Lingüística de la Facultad de Letras contaba, entre sus investigadores más destacados, con Gustavo Solís Fonseca. Tanto en las aulas como en los auditorios, el Dr. Solís logró motivar el interés por la sabiduría de los pueblos amazónicos. Asimismo, difundió los rasgos gramaticales de las lenguas amerindias y los aspectos históricos, sociales y culturales relevantes que servían de base a los aspectos verbales. Sus textos se destacan por abordar temas referidos al multilingüismo, la Educación Intercultural Bilingüe y la onomástica de los pueblos amazónicos con un lenguaje sencillo, a fin de llegar a un público más amplio. Es indudable que la tarea emprendida por el maestro y colega ha sido fructífera, puesto que, en la actualidad, hay un mayor interés por conocer la problemática educativa, social y lingüística en la que se hallan los pueblos indígenas de la amazonía peruana. Por ello, expreso mi sincero reconocimiento en este justo homenaje.

Alicia Alonzo

Todos tenemos un modelo de maestro al que aspiramos ser. Un maestro no solo imparte conocimientos y corrige, sino es aquel quien encamina, inspira y guía con sabiduría al estudiante. Ese modelo de maestro es mi querido profesor, colega, amigo y paisano, el Dr. Gustavo Solís Fonseca. Lo conocí en las aulas sanmarquinas hace casi tres décadas y, desde entonces, incentivó e influenció positivamente en mí para amar mi lengua, mi cultura y mi pueblo quechua. Él motivó la iniciación de investi-

gaciones sobre mi propia lengua y, desde entonces, he dedicado mi vida profesional al estudio, la defensa y difusión de la lengua y cultura quechua como lingüista, educador y abogado. El Dr. Solís es un referente en los estudios de lingüística quechua, en especial del quechua ancashino. Su aporte es grandioso y pido que nuestro Señor y los Apus andinos le sigan dando salud y fuerzas para que continúe aportando a la cultura nacional y compartiendo sus investigaciones, conocimientos y experiencias con certeza, lucidez y humildad como todo un *yachaq* andino.

Félix Julca

Estas palabras las dedico para celebrar y honrar al profesor Gustavo Solís Fonseca, un titán en el campo de la lingüística, un pionero dedicado a explorar las riquezas de las lenguas indígenas, y promover la comprensión del multilingüismo y la pluriculturalidad en el Perú.

Sus ochenta años de vida no solo representan una asombrosa acumulación de tiempo, sino también un testimonio vibrante de una carrera dedicada al estudio apasionado y a la promoción incansable de la diversidad lingüística y cultural que enriquece a nuestra nación. A lo largo de su trayectoria, usted ha desafiado fronteras lingüísticas, con lo cual se abrieron caminos hacia la comprensión intercultural. Su compromiso con las lenguas amazónicas y andinas ha sido un faro que ilumina la importancia de preservar y valorar la diversidad de voces que conforman el tapiz de nuestra identidad nacional. Su labor no solo ha contribuido al conocimiento académico, sino que ha impactado vidas y comunidades brindando reconocimiento y respeto a aquellos cuyas historias y expresiones lingüísticas a menudo han sido pasadas por alto.

En este día especial, celebramos no solo sus logros académicos y sus contribuciones excepcionales, sino también la inspiración que ha brindado a generaciones de estudiantes y colegas. Su legado es una luz que ilumina el camino para futuras exploraciones y descubrimientos. Que este aniversario de su vida sea un recordatorio de gratitud y admiración por todo lo que ha logrado y por el impacto duradero que ha tenido en el campo de la lingüística y en la rica diversidad cultural del Perú.

¡Feliz ochenta cumpleaños, profesor Gustavo Solís! Que este día esté lleno de alegría, reflexión y el reconocimiento merecido de su invaluable contribución a la comprensión y aprecio de nuestras lenguas y culturas.

Con respeto y gratitud,
-Beto

José Elías-Ulloa

A finales del siglo pasado, junto a otros compañeros de la promoción 94, nos reuníamos en la Casona, en la que entonces funcionaba el CILA, para exponer los avances de nuestros trabajos de investigación. Entre el aroma del lugar, que suelen evocar los objetos en su tenaz determinación por permanecer en el tiempo, exponíamos ante un Gustavo Solís imponente, de mirada atenta y escudriñadora, que de rato en rato lanzaba algún comentario con un tono sarcástico por ratos y, otras veces, complaciente con el expositor. Recuerdo que ante mis múltiples dudas que se desprendían del análisis de un caso que presenté, en el cual me lamentaba no poder ser concluyente, de pronto, desde el lugar donde me había estado escuchando, dijo enfáticamente: «¿Tú sabías que la frase del filósofo francés René Descartes no es “Pienso, luego existo”, sino “Dudo, luego existo”?». Este hecho me ha llevado paulatinamente a aceptar que no se puede definir la verdad absoluta y que esta, en todo caso, es relativa y forma parte del método científico en la que está también inmersa la lingüística, donde toda conclusión será siempre provisional.

Marleny Rodríguez

Querido profesor Gustavo Solís:

Quiero expresarte mi más sincero agradecimiento por tus valiosas enseñanzas, en especial durante el curso de Introducción a la Lingüística Amerindia que tuvimos los sábados en la Casona de San Marcos. Tu pasión por la lingüística y tu dedicación a la enseñanza han sido una fuente constante de inspiración. Gracias por tu paciencia, vasto conocimiento y por ser un gran maestro.

Giovana Raico

Conocer al legendario profesor Gustavo, desde su “cuartel general” en la Casona de San Marcos allá por los años 1997-1999, aproximadamente, fue una experiencia muy enriquecedora. Recuerdo que trabajamos “rastreando” lenguas, a través de mapas antiguos y nos hizo recorrer todas las bibliotecas de la ciudad. Por supuesto, nos supo inspirar para ver los vestigios de las lenguas. Cuando me proyecto en el tiempo y vuelvo a sus clases, aún logro sentir su pasión por la investigación y sus ganas por contribuir al país y a la educación bilingüe intercultural. Esta es una pasión compartida con Gustavo Solís (y con mi recordada tutora Maria Cierkez), la educación bilingüe, los contextos interculturales y la gestión de la diversidad.

Tania Morán

Es un gran honor escribir estas líneas en reconocimiento al Dr. Gustavo Solís, quien fue parte de mi formación profesional como lingüista. Su nombre rememora sabiduría sobre las lenguas amerindias y una gran sensibilidad por su mantenimiento y desarrollo. Siempre recordaré que cada una de sus clases implicaba una gran inmersión al mundo de las lenguas: su futuro, su proyección. Las palabras “SOLISianas” calaban en cada uno de nosotros, hecho que solo un gran maestro como él puede lograr. Gracias, Dr. Solís, por tanto aporte a la lingüística del Perú y del mundo.

Karina Sullón

Dr. Solís:

Gracias por tus enseñanzas, especialmente por esas que me ayudaron a formarme como persona. El saber es poder y yo pude llegar hasta aquí gracias a la confianza que depositaste en mí. Gracias por inspirarme a ser cada día mejor.

Gracias por esa sonrisa, por la paciencia y por todas las lecciones que nos transmitías en Lingüística Amerindia. Llegué a comprender el valor de las lenguas originarias peruanas y a conocerlas. Gustavo, gracias por ayudarnos a encontrar en nosotros mismos habilidades que desconocíamos tener. Siento que, más que un profesor, te has convertido en un mentor, guía, padre, amigo y maestro. Nos has enseñado o, mejor aún, nos has inspirado.

¡Muchas gracias, profesor Gustavo! Te recordaremos por siempre y a donde vayamos, y una parte de tu vida y legado irá con nosotros. Pasarán los días, pasarán los años, pero en nuestra mente siempre estarán vigentes tus enseñanzas, la paciencia y el cariño que tuviste con nosotros.

De parte del pueblo *arawak* de la selva central: te queremos y llevaremos siempre en nuestro corazón. Un maestro no se olvida: se recuerda de por vida. Gustavo una vez dijo: «La gente pasa, los nombres quedan... Introducción a la toponimia...». El nombre grabado, «Dr. Gustavo Solís», se quedará en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas y de su querido CILA-UNMSM.

Pablo Jacinto

Es un honor dirigir estas breves palabras al maestro, colega y amigo Gustavo Solís Fonseca. Durante los años de estudiante, él nos aproximó a las lenguas amerindias del Perú, tanto a las vigentes como a las extintas. A través de sus estimulantes charlas sobre onomástica, contacto de lenguas, revitalización lingüística, entre otras materias, nos fue acercando a sus hablantes, sus historias, sus sociedades y sus culturas. Asimismo, nos invitaba a visitar la biblioteca del CILA de la UNMSM y a acceder

a los trabajos sobre diversos temas relacionados con las lenguas y sus hablantes, trabajos que muchos aprovechamos para desarrollar nuestras primeras investigaciones. Quizás lo más importante es que confiaba en los estudiantes que se iban formando y, llegado el momento, los embarcaba en algunos proyectos vinculados con el estudio de alguna lengua indígena u originaria peruana. Fue así como tuvimos la oportunidad de aplicar y profundizar lo aprendido en las aulas. Además, nos orientó, con paciencia y rigor, en el trabajo de tesis hasta sustentarla. Luego, él siempre estuvo dispuesto a brindar sus conocimientos en los diferentes espacios donde se los solicitaba y, de esta manera, contribuyó con sus reflexiones para el diseño y la implementación de políticas sobre lenguas originarias, interculturalidad y educación intercultural bilingüe en beneficio de los pueblos indígenas u originarios del Perú. Referencias ineludibles para quien desee conocer sobre las lenguas peruanas son sus trabajos como *Lenguas en la Amazonía peruana* (2003), documento que brinda información general sobre distintos aspectos vinculados con las lenguas amazónicas, y *Mapa de las familias lingüísticas y lenguas peruanas* (2000), trabajo que sirvió de base para la implementación de políticas públicas en beneficio de los pueblos indígenas u originarios en la primera década del presente siglo. Asimismo, los interesados en el estudio de la toponimia pueden revisar *La gente pasa, los nombres quedan: introducción en la toponimia* (1997). Considero que la obra del maestro seguirá siendo releída por las futuras generaciones y sus ideas dinamizarán varias cuestiones de la lingüística amerindia. ¡Gracias y enhorabuena, Gustavo Solís Fonseca!

Edinson Huamancayo

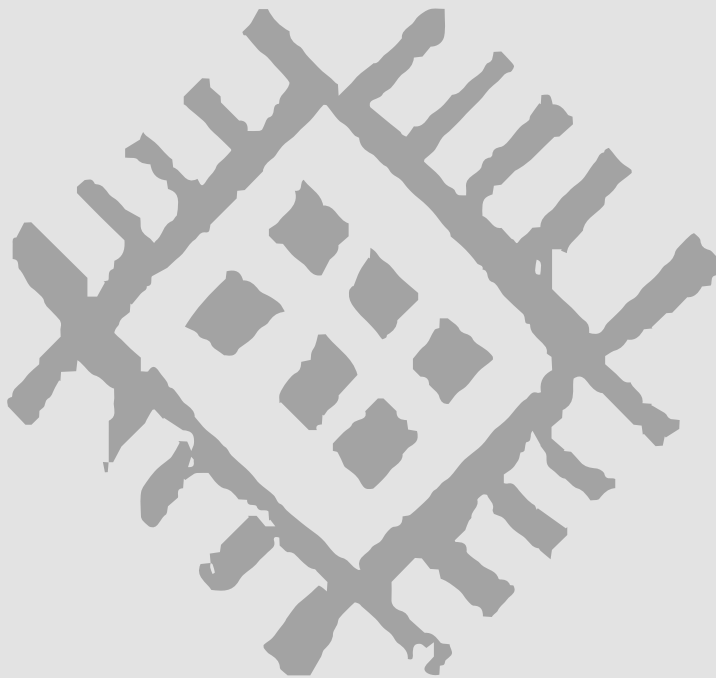
El profesor Gustavo Solís Fonseca debe ser considerado un peruanista en su labor de lingüista. Conocedor como pocos de la geografía andina, puedo dar fe como alumno suyo de su amplio bagaje sobre la topografía de nuestro territorio peruano. Así, en esta área del saber, impulsó el estudio de los nombres de lugares como una forma de rescatar y estudiar las lenguas originarias del Perú. Por ello, muchos de sus alumnos tuvieron la oportunidad de seguir este sendero y vieron como posibilidad de estudio cubrir territorios aún poco investigados y que merecían ser atendidos para evitar el olvido y pérdida del origen de sus nombres, llamados también topónimos. A él le debemos agradecer haber liderado no solo los estudios de la toponimia, sino también haber sido el director del Instituto de Investigaciones de Lingüística Aplicada y sus avances en los estudios sobre lenguas originarias peruanas y la lucha y resistencia contra la discriminación lingüística en el Perú. Gracias, doctor Solís.

Arturo Martel

La cátedra de Lingüística Amerindia que dictaba el profesor Solís me encantaba. El entusiasmo y la gran sabiduría con el que nos hablaba en clases sobre nuestras lenguas originarias, las cosmovisiones de nuestros pueblos originarios, etc., constituyó en mí un gran acicate para dedicarme a la investigación de las lenguas amazónicas. El Dr. Solís ha sido y sigue siendo un profesional y erudito muy influyente en mi formación. Para él, mi infinita gratitud y admiración.

Karina Salazar-Tantalean

POEMAS





Pablo Jacinto

NOYOTINKARI / NOYOTANERI

Piñanakena nopoki antamishi arawakoshi,
Pabakenara anta pibankoki yotaantsini,
Pibamentantakena osheki oyaakotatsiri;
Pishintekena osheki baararontsi te ayoteri.

Pipabakena koityantsi okanta noijatemini,
Akanta obojare tasonkantsi maaroni osarentsi,
Pipanakenaro maaroni piyotanitantsi;
Noijatatiyempi panitake yotaneperori.

Pipanakenaro kashetani akapetoki piyotane,
Pabisanakero karani osarentsini narotake,
Pipanakena nokemisantire, naro nopanakemire;
Jaoka nokantea noperanataro abiro; noyotinkari.

Abirotake niyomparite
Abirotake nobametantatsiri
Abirotake noyotaneriperori
Abirotake noyotinkari: Gustavo S.

MI MENTOR

Nos viste venir desde la sabana arawako,
Nos recibiste en tu hogar de conocimiento,
Nos instruiste con mucha paciencia;
Nos permitiste muchas cosas que no sabíamos.

Nos diste la oportunidad de ser tu seguidor,
De ser nuestra fuente de inspiración todo este tiempo,
Nos compartiste tus sabias enseñanzas;
Para seguir tus pasos de investigador.

Nos brindaste parte de tu conocimiento,
Pasaste parte de tu valioso tiempo conmigo,
Confiaste en mi aprendizaje, yo confíé en ti;
Como no cumplir con la confianza tuya: mi mentor.

Eres nuestro amigo
Eres nuestro profesor
Eres nuestro asesor
Eres nuestro mentor: Gustavo S.

Marleny Rodríguez

QUEDAN

entonces, el lingüista rozando sus años crepusculares,
y ante el fulgor de un cielo limeño se reafirma:
“los nombres quedan porque pasó la gente”
quedan ante el quiebre de una quebrada
que despierta sus aguas cada verano.
quedan para los Apus cerros
que guardan en sus faldas tu coquita.
quedan para este río que surcamos
que, a veces, nos arrulla al compás de sus aguas y,
otras veces, nos da palizada.
quedan para el terruño que dejamos atrás,
para las aves que acompañan nuestro viaje,
para el hijo que tendrás, y
para el fruto con el que lo alimentarás.

Ricardo Palma, Huarochirí, 11 de febrero de 2024



El maestro Solís en el CILA, observando su aporte: el Mapa lingüístico del Perú. (Lima, 17 de abril de 2023). Foto de Maggie Romani.



LOS MAESTROS QUEDAN:
HOMENAJE A GUSTAVO SOLÍS FONSECA
se imprimió sobre papel Bond avena de 80 gramos en los
talleres gráficos de

TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156-164 - BREÑA
CORREO E.: tareagrafica@tareagrafica.com

PÁGINA WEB: www.tareagrafica.com

TELÉFS.: 424-8104 / 424-3411

MARZO 2025 LIMA - PERÚ

Últimas publicaciones - CAAAP

Por mi camino. Memorias de Daniel Danducho, primer profesor bilingüe awajún (2024), Silvia Romio, Manuel Cornejo Chaparro y Jean-Pierre Chaumeil (eds.)

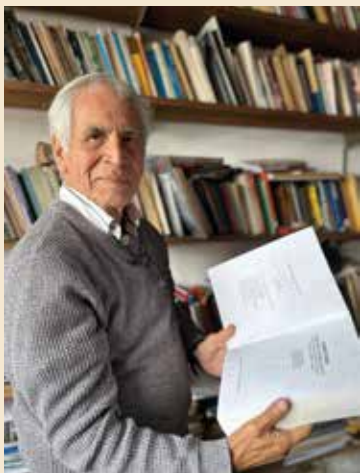
Diccionario amazónico. Voces del castellano en la selva peruana 2.da edición (2024), Alberto Chirif

Guerra de sombras. La lucha por la utopía en la Amazonía peruana 2.da edición (2024), Eduardo Fernández y Michael F. Brown

Últimas publicaciones - CILA

Lengua de señas (2024, 1). Dossier especial publicado *Lengua y Sociedad*, Vol. 23, Núm. 1

Inteligencia artificial, discurso digital y lenguaje (2024, 2). Dossier especial publicado *Lengua y Sociedad*, Vol. 23, Núm. 2



Gustavo Solís Fonseca, doctor en Lingüística por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Master of Arts por la State University of New York at Buffalo, es un destacado, respetado y querido lingüista peruano. Su trayectoria, que abarca más de cinco décadas, combina el rigor académico con un profundo compromiso por la defensa y revitalización de las lenguas originarias. Con motivo de sus 80 años, este libro celebra su vida, su obra y el impacto que ha dejado en la lingüística peruana y latinoamericana.

Este homenaje reúne los testimonios de colegas y discípulos que han sido testigos de su influencia, tanto académica como humana. Como menciona la Dra. Beatriz Gualdieri: “Fueron años conmovedores de aprendizajes y afectos que perduran. Gustavo estaba y sigue estando presente, tanto en el conocimiento como en la amistad”. Por su parte, la Dra. Minnie Lozada resalta: “Un docente e investigador con disposición al diálogo y colaboración, un guía valioso para la juventud universitaria peruana”.

Los maestros quedan no solo es un tributo al maestro, sino también una obra que invita a reflexionar sobre la importancia de preservar la riqueza lingüística y cultural de nuestro país. Las lenguas no son solo sistemas de comunicación, son testigos de identidades y saberes esenciales para la humanidad. Más aún, cada lengua representa un modo único de entender y relacionarse con el mundo, una perspectiva valiosa que contribuye a la diversidad y al conocimiento colectivo de la humanidad.

Este libro, sometido a revisión por pares ciegos, garantiza el rigor académico de sus contribuciones y se consolida como un reconocimiento a la vasta obra y compromiso de Gustavo Solís Fonseca, un académico cuya influencia seguirá trascendiendo generaciones.

Los maestros quedan es más que un libro; es un tributo a la vida y obra de un académico que ha dejado una huella en el estudio de las lenguas amerindias, y en la defensa de su valor para la humanidad.

