

En las redes del lenguaje

Cognición, discurso y sociedad
en los Andes

Juan C. Godenzi



UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO
CENTRO DE INVESTIGACIÓN



© Universidad del Pacífico
Centro de Investigación
Av. Salaverry 2020
Lima 11, Perú

EN LAS REDES DEL LENGUAJE
COGNICIÓN, DISCURSO Y SOCIEDAD EN LOS ANDES
Juan C. Godenzzi
1ª edición: julio 2005
Diseño de la carátula: Ícono Comunicadores
ISBN: 9972-57-077-0
Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2005-4519

BUP-CENDI

Godenzzi, Juan

En las redes del lenguaje : cognición, discurso y sociedad en los Andes. --
Lima : Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico : Colegio de las
Américas : Organización Universitaria Interamericana, 2005.

/ LENGUAJE / QUECHUA / LINGÜÍSTICA / BILINGÜISMO / SIERRA /
PERÚ /

801 (CDU)

Miembro de la Asociación Peruana de Editoriales Universitarias y de Escuelas
Superiores (Apezu) y miembro de la Asociación de Editoriales Universitarias de
América Latina y el Caribe (Eulac).

El Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico no se solidariza
necesariamente con el contenido de los trabajos que publica. Prohibida la
reproducción total o parcial de este texto por cualquier medio sin permiso de la
Universidad del Pacífico.

Derechos reservados conforme a Ley.

Índice

Introducción	9
I. Lengua y visión del mundo	13
1. Cognición y lenguas andinas	15
1.1. Lengua y cognición	15
1.2. Lenguas andinas y conocimiento del mundo	17
1.2.1. Algunas claves léxicas	17
1.2.2. Principios de clasificación	20
1.2.3. Reciprocidad	20
1.2.4. Metáforas cognitivas	21
1.2.5. Construcción de figuras	25
2. El pensamiento y sus figuras en el lenguaje cotidiano	27
2.1. Elección de designaciones	27
2.1.1. Concepto, designación y dominio de experiencia	27
2.1.2. Inventario	28
2.2. Las figuras del lenguaje	39
2.2.1. Metáfora	39
2.2.2. Metonimias	44
3. Representaciones en quechua de los conceptos de descanso, barbecho y fertilidad del suelo	49
3.1. <i>Samay</i>	50
3.1.1. Período colonial	50
3.1.2. Período contemporáneo	51
3.1.3. Precisiones semánticas	53
3.2. <i>Chakmay</i>	54
3.2.1. Período colonial	54
3.2.2. Período contemporáneo	55
3.2.3. Precisiones semánticas	59
3.3. <i>Kamay y kallpachay</i>	60
3.3.1. Período colonial	60

3.3.2. Período contemporáneo	63	7.3. El análisis del discurso	135
3.3.3. Precisiones semánticas	64	7.4. Problemas metodológicos	136
II. Discurso y poder	67	7.4.1. Nivel pragmático	136
4. El recurso lingüístico del poder: coartadas ideológicas del castellano y el quechua	69	7.4.2. Nivel textual	140
4.1. ¿Una lengua única?	70	7.4.3. Nivel lingüístico	141
4.2. El plurilingüismo en los Andes	71	III. Lenguas en contacto	145
4.3. Intervención reguladora sobre las lenguas	75	8. Discordancias de ayer y de hoy: el castellano de escribientes quechuas y aimaras	147
4.4. El castellano glotocéntrico	80	8.1. Discordancias de género	149
4.5. La subordinación del quechua	82	8.1.1. Discordancias en la frase nominal	149
4.6. La imaginación plurilingüe	87	8.1.2. Discordancias en el enunciado	151
5. Cortesía y discriminación en la sociedad colonial: las formas de tratamiento en el discurso de Guamán Poma	89	8.1.3. Análisis e interpretación	151
5.1. Consideraciones sobre la segunda persona	89	8.2. Discordancias de número	153
5.2. Formas de tratamiento utilizadas por Guamán Poma	91	8.2.1. Discordancias en la frase nominal	153
5.2.1. Soluciones gramaticales	91	8.2.2. Nivel del enunciado	154
5.2.2. Soluciones léxicas	94	8.2.3. Análisis e interpretación	155
5.3. Análisis lingüístico	97	9. Transferencias lingüísticas entre el quechua y el español	157
5.4. Análisis discursivo	100	9.1. Préstamos lingüísticos	158
6. Discurso y actos de rebelión anticolonial: textos políticos del siglo XVIII en los Andes	105	9.1.1. Préstamos que el quechua se hace del castellano	158
6.1. Panorama lingüístico-discursivo del siglo XVIII	105	9.1.2. Préstamos que el castellano se hace del quechua	164
6.1.1. Diglosia y escritura	106	9.2. Sustituciones lingüísticas	167
6.1.2. Nuevas actitudes ante el lenguaje	107	9.2.1. Nivel fonético-fonológico	167
6.1.3. Política del lenguaje	108	9.2.2. Nivel morfosintáctico	169
6.2. Literatura pasquinesca	109	9.2.3. Nivel léxico	175
6.3. Cartas, memoriales y edictos	118	9.2.4. Nivel discursivo	176
6.3.1. El memorial de fray Calixto	118	IV. Educación y política de lenguas	179
6.3.2. Cartas y edictos de Túpac Amaru	120	10. Significar e interactuar: educación y bilingüismo en el sur del Perú	181
6.4. El <i>Elogio</i> de Baquíjano y Carrillo	124	10.1. Realidad educativa surperuana	182
7. Tradición oral andina: problemas metodológicos del análisis del discurso	129	10.1.1. Contexto sociolingüístico	182
7.1. La tradición y su naturaleza lingüística	129	10.1.2. Problemas y posibilidades	182
7.2. La tradición oral andina	132	10.2. La propuesta de una educación bilingüe	184
		10.2.1. Estrategias para la expansión de la educación bilingüe	184
		10.2.2. Formación de los docentes	185

10.2.3. Investigación	186
10.3. La enseñanza de la lecto-escritura	186
10.4. Enseñanza de la lengua materna	187
10.4.1. La gramática en la escuela	188
10.4.2. Normalización de las lenguas indígenas	189
10.5. La enseñanza de la segunda lengua	189
10.5.1. La escuela y el castellano	189
10.5.2. Diversidad de normas y enseñanza	190
10.5.3. El quechua como segunda lengua	190
10.6. Significar e interactuar	193
11. El desafío de la diversidad: lenguas y culturas en la educación	195
11.1. El contexto multilingüe y pluricultural	196
11.2. (Re)pensar la diversidad	198
11.3. Educación e interculturalidad: nuevos retos	199
11.4. Hacia una política de lenguas y culturas en la educación ..	201
12. Pedagogía del encuentro: el sujeto, la convivencia y el conocimiento	205
12.1. Apelaciones y respuestas	205
12.2. El paradigma conversacional	206
12.3. El encuentro consigo mismo	208
12.4. El encuentro con el otro	209
12.5. El encuentro con el mundo	211
Bibliografía	215
Anexos	233

Introducción

El primer dato de toda realidad social, cultural y lingüística es la *diversidad*. En un segundo momento, pueden emerger proyectos que pretenden su negación. El actual fenómeno de la globalización tiende a propagar códigos que ofrecen una ilusión de equidad y que, en realidad, empobrecen la condición humana al uniformizarla según las exigencias del mercado. Frente a esa tendencia, se da una conciencia creciente de la riqueza que representa la diversidad cultural y del valor de una ética basada en el respeto mutuo y la comunicación. 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 la convivencia democrática. 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. El objetivo de este libro es contribuir a esa reflexión y, por eso, propone seguir las trazas del lenguaje en algunos de sus ámbitos de acción: las representaciones etnoculturales del mundo, las prácticas sociodiscursivas, las lenguas en situación de contacto y la política de lenguas en la educación.

A lo largo de sus doce capítulos, el presente estudio muestra cómo el lenguaje genera las redes simbólicas con las que el ser humano construye sus conceptos e intercambios. Sin esa intermediación, uno no tendría acceso ni al mundo de las cosas ni al mundo de los otros; sería incapaz de conocimiento y diálogo. Unos versos de Martín Adán aluden a esa condición simbólica de la humanidad:

La cosa real, si la pretendes,
No es aprehenderla sino imaginarla.
Lo real no se le coge: se le sigue,
Y para eso son el sueño y la palabra¹.

¹ Martín Adán, *Obra poética (1928-1971)*. Lima: Instituto Nacional de Cultura, 1971, p. 84.

El lenguaje, competencia común a la especie, es al mismo tiempo actividad histórica y particular: se resuelve en *diversidad de lenguas*, a través de las cuales se elaboran representaciones específicas del mundo, y en *multitud de discursos*, con los que se reproduce, transfigura o pervierte el entorno social. Por consiguiente, los estudios aquí propuestos, a la vez que señalan los vínculos generales entre lengua, cultura y sociedad, muestran dimensiones y momentos específicos de la configuración lingüística y sociocultural peruana y andina.

Los capítulos se organizan en cuatro secciones: (i) lengua y visión del mundo, (ii) discurso y poder, (iii) lenguas en contacto, y (iv) educación y política de lenguas. Los de la primera sección plantean la relación entre categorías de lengua y categorías de pensamiento: revelan que algunas estructuras semánticas referidas al mundo y a la práctica social hacen transparentes los esquemas que organizan el universo andino. Señalan, igualmente, que el entorno y las experiencias cotidianas sirven de soporte a procedimientos metafóricos por medio de los cuales se ordena la comprensión del mundo (capítulos 1, 2 y 3).

Los estudios que corresponden a la segunda sección examinan la relación entre discurso y sociedad. Uno de ellos se centra en la ideología que impregna la percepción y valoración social de las lenguas (capítulo 4). Otros se ocupan de discursos de la historia colonial: de inicios del siglo XVII, acerca de las formas de cortesía y discriminación (capítulo 5); y de fines del siglo XVIII, sobre textos que sirven de soporte a la rebelión anticolonial (capítulo 6). Otro, finalmente, discute aspectos metodológicos del análisis de la tradición oral andina (capítulo 7).

Los desplazamientos poblacionales y los intercambios socioculturales, con frecuencia caracterizados por relaciones asimétricas de poder, tienen su contrapartida lingüística en fenómenos de cambio y transferencia. Los estudios de la tercera sección dan cuenta de tales fenómenos, considerando la situación de contacto entre, por un lado, el castellano y, por otro, el quechua y/o aimara, ya sea en una perspectiva diacrónica (capítulo 8) o sincrónica (capítulo 9).

Los capítulos de la cuarta y última sección giran en torno de la educación y la política idiomática. En ellos se examina el papel de las lenguas y culturas en la educación, y se discuten temas como el de la enseñanza bilingüe y la interculturalidad, al mismo tiempo que se ponen de manifiesto los nuevos desafíos para la práctica educativa y la política lingüística. Primero, se aborda un ámbito regional, el del sur andino peruano (capítulo 10); luego, un espacio nacional y latinoamericano (capítulo 11); y, finalmente, se hace

un planteamiento pedagógico de carácter más conceptual, basado en el paradigma de ese juego de apelaciones y respuestas múltiples que es el diálogo (capítulo 12).

A excepción del capítulo 11, los otros capítulos tienen versiones que han aparecido como artículos de revistas o capítulos de libros². Todos han sido revisados, corregidos y actualizados; algunos, levemente (1-3, 5, 6, 8 y 9); otros, en cambio, de un modo bastante significativo (4, 5, 7, 10 y 12). Al final del volumen, figuran seis anexos; a ellos se hace mención en algunos de los capítulos para ilustrar lo expuesto o proveer información complementaria³.

Es de esperar que las páginas que siguen inviten, por una parte, a profundizar los estudios sobre la mediación lingüístico-discursiva de los complejos procesos socioculturales, políticos y educativos del país; y, por otra, a apreciar el privilegio y el riesgo que significa habitar cada día en medio del lenguaje, en tensión entre la solidaridad y la discordia. Cobrar conciencia de que se vive en las redes del lenguaje es llegar a saber que se dispone, en tanto seres humanos y ciudadanos, de un poder extraordinario para crear vínculos y reunir, pero también para distorsionar esos lazos y hacerlos fuente de división, violencia y destrucción. Michel Serres señala una clave orientadora en el camino hacia una sociedad plural y dialógica: «Gozar de un poder y no prevalerse de él, he ahí el comienzo de la sabiduría. De la civilización»⁴.

² El capítulo 1 apareció en *Apuntes*, Revista de Ciencias Sociales, No. 45, Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, 1999, pp. 97-106; el capítulo 2, en *Lexis*, Revista de Lingüística y Literatura, Vol. XIV, No. 1, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 1989, pp. 115-37; el capítulo 3, en *Apuntes*, No. 42, 1998, pp. 65-79; el capítulo 4 apareció en Juan Carlos Godenzzi (ed.), *El quechua en debate: ideología, normalización y enseñanza*, Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1992, pp. 51-81; el capítulo 5 es una versión ampliada del artículo «Formas de tratamiento en el discurso de Guamán Poma», aparecido en *Lexis*, Vol. XV, No. 2, 1991, pp. 179-93; el capítulo 6 apareció en César Itier (ed.), *Del Siglo de Oro al Siglo de las Luces. Lenguaje y sociedad en los Andes del siglo XVIII*, Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 1995, pp. 59-88; el capítulo 7, en *América Indígena*, Revista del Instituto Indigenista Interamericano, México, Vol. LIV, No. 4, 1994, pp. 189-208; el capítulo 8, en *Boletín de Lima*, No. 75, 1991, pp. 91-4; el capítulo 9, en *Signo y Señal*, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, No. 6, 1996, pp. 71-99; el capítulo 10 apareció en *Allpanchis*, No. 42, 1993, pp. 53-79; finalmente, el capítulo 12 es una versión ampliada del artículo que apareció en el *Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos* (IFEA), Vol. 28, No. 3, 1999, pp. 323-8.

³ En el capítulo 1, se remite a los anexos 1 y 2; en el 3, al anexo 1; en el 4, a los anexos 3 y 4; y en el 11, a los anexos 3, 5 y 6.

⁴ Michel Serres, *Le Tiers-Instruit*. París: Gallimard, 1991, p. 192.

Agradezco a las personas e instituciones que alentaron la investigación que subyace en cada uno de los capítulos de esta obra, así como a todos los que brindaron su apoyo generoso para que este volumen se pudiera publicar. De un modo particular, expreso mi gratitud a Marta Bulnes y a Jorge Wiese por su constante interlocución; a Rossana Pereda, por el trabajo de digitación; y al Colegio de las Américas (Organización Universitaria Interamericana), en la persona de su directora ejecutiva Patricia Gudiño, quien desde el primer momento creyó en el libro e hizo efectiva su contribución.

I LENGUA Y VISIÓN DEL MUNDO

1. Cognición y lenguas andinas

Lejos de reflejar el mundo (real o imaginario) y, por tanto, de expresar bajo formas variadas un sistema universal de conceptos, cada lengua construye, como se sabe, representaciones específicas del mundo.

Fuchs y Robert 1997: 1

Lenguaje y cognición son actividades estrechamente relacionadas. Cabe suponer que las categorías de un sistema conceptual, tal como se dan dentro de un grupo social particular, no son indiferentes a ciertas categorías de su lengua. Las lenguas andinas (quechua y aimara) poseen términos léxicos y categorías gramaticales que están en consonancia con ciertas categorías conceptuales capaces de organizar el mundo referencial. Como se verá, ciertos términos y procedimientos del quechua y el aimara resultan particularmente reveladores de lo que suele llamarse «cosmovisión andina».

1.1. Lengua y cognición

Fodor (1984: 19) señala que dos de las grandes enseñanzas de la llamada *ciencia cognitiva* son: (a) que los estados mentales tienen contenido; es decir, son *representacionales*; y (b) que los procesos mentales son «formales» o «sintácticos», es decir, *computacionales*. Sugiere, igualmente, que los procesos mentales pueden ser considerados como secuencias causales de estados mentales, y que estos pueden ser considerados como relaciones entre organismos y símbolos mentales («representaciones mentales», «ideas»). Así, «la mente cognitiva aparece como una máquina para manipular representaciones; una especie de ordenador, pero hecho de proteínas en vez de silicón» (Fodor 1984: 20).

La argumentación de Fodor va en este sentido: los procesos cognitivos son computacionales; la computación requiere un medio de computación, es decir, un sistema representacional; los organismos poseen un sistema

representacional; de lo que se trata (el objetivo de la investigación) es de describir ese sistema representacional. De eso se desprende que se da un «lenguaje del pensamiento» («lenguaje privado»), no verbal, prerequisite para la aparición de las lenguas particulares («lenguajes públicos», como el inglés, quechua o castellano). El lenguaje del pensamiento no se aprende; se sabe, es innato. Para entender los diferentes planos en que se mueven esos dos tipos de lenguaje, se recurre nuevamente a la metáfora computacional: «Los ordenadores suelen utilizar al menos dos lenguajes diferentes: un lenguaje de *input/output* en el que se comunican con su entorno y un lenguaje de máquina en que hablan consigo mismos (es decir, en el que realizan sus computaciones). Los *compiladores* median entre los dos lenguajes, especificando bicondicionales cuya parte de la izquierda es una fórmula en el código de *input/output* y cuya parte de la derecha es una fórmula en el código de máquina. Esos bicondicionales son, en todos los sentidos y para todos los objetivos, representaciones de condiciones de verdad para fórmulas del lenguaje de *input/output*, y la capacidad de la máquina para utilizar ese lenguaje depende de la disponibilidad de esas definiciones» (Fodor 1984: 83).

Sin embargo, ese modo de entender los procesos cognitivos conlleva limitaciones; deja de lado rasgos importantes de la actividad mental humana. Lakoff (1987: XIV-XV) da cuenta de los nuevos aportes de las ciencias cognitivas (Antropología, Lingüística, Psicología) y manifiesta que estas nos ofrecen algunos resultados decisivos: el pensamiento es *corporizado*; es decir, utiliza la experiencia corporal como fundamento de los sistemas conceptuales; es *imaginativo*, es decir, que los conceptos que no están directamente fundados en la experiencia emplean procedimientos figurativos como la metáfora y la metonimia; tiene una estructura *integral* y *ecológica* en el sentido de que los conceptos no son bloques aislados ni se limitan a ser la manipulación mecánica de símbolos abstractos. De esto se desprende que es preferible ir más allá del modelo computacional y recurrir a modelos cognitivos que integren las características señaladas. En ese sentido, son particularmente sugerentes las «morfologías arquetipo» de René Thom (1980: 213), surgidas en el terreno de la topología, pero aplicables a la Lingüística y a otros dominios del conocimiento¹.

¹ El modelo propuesto por Thom (1980) atribuye toda *morfogénesis* (proceso creador o destructor de formas) a un conflicto entre dos o varios «atractores». En otros términos, de las *catástrofes elementales* resultan las llamadas *morfologías arquetipo*, de las cuales se ofrece la lista parcial en el anexo 1. El mismo Thom hace uso de esas morfologías para dar cuenta de las estructuras sintácticas y de las categorías semánticas del lenguaje. Pottier (1987: 76-96) asume ese mismo modelo y lo desarrolla en el dominio semántico-conceptual.

Se tiene entonces que el «lenguaje del pensamiento», si bien se mueve en un ámbito no verbal, no permanece insensible a la lengua, la ecología y las prácticas socioculturales; estas influyen sobre, y se armonizan con, el sistema de representación conceptual (que no es meramente formal, sino también figurativo). En otros términos, la lengua desempeña una función importante en la explotación de los recursos del lenguaje del pensamiento.

Conviene aquí hacer una referencia a Whorf y a los lingüistas relativistas. No tienen razón al afirmar, por ejemplo, que la estructura mental del recién nacido sería vaga e informe, privada de un lenguaje o sistema representacional; sin embargo, sí tienen razón al argumentar que las lenguas particulares influyen en la composición de conceptos (Fodor 1984: 102). Whorf estuvo particularmente interesado en relacionar la lengua con aquellos conceptos que, en su opinión, configuraban sistemas conceptuales (espacio, tiempo, causalidad, aspecto, clasificaciones básicas de objetos), así como con el pensamiento metafórico (Whorf 1956, Lakoff 1987: 329).

Uno podría imaginarse cómo estaría organizado el código interno del sistema de representación conceptual: conceptos elementales (*primitivos*, *noemas*) a partir de los cuales se configurarían conceptos complejos o sistemas conceptuales (*combinación de noemas*). Los conceptos elementales serían innatos; los complejos, si bien innatos en su base, estarían ya orientados o modalizados por los hábitos o preferencias culturales, por la lengua del grupo, por las circunstancias de la comunicación, por el entorno ecológico, etc. En ese sentido, se tiene un fundamento para hablar de *etnovisión* (Fodor 1984: 111, Pottier 1987: 62-4).

1.2. Lenguas andinas y conocimiento del mundo

A continuación, se identifican formas lingüísticas del quechua y el aimara que se vinculan a categorías y procedimientos conceptuales considerados característicos de una visión andina del mundo.

1.2.1. Algunas claves léxicas

El término *pacha* tiene múltiples usos tanto en quechua como en aimara. Se asocia al espacio y al tiempo, así como a la idea de totalidad. En ese sentido, podría traducirse como 'universo', pero en este caso «el universo no se concibe como una totalidad indiferenciada que abarca todo, ni como un flujo primordial, sino como una composición, un encuentro de elementos

igualados y opuestos» (Harris y Bouysse-Cassagne 1988: 225). Así, *pacha* puede presentarse como las cuatro divisiones del mundo, siendo cada división un *suyu*, o como épocas del año, o una serie de edades; en suma, aparece como una división en el tiempo ligada a un espacio particular (ob. cit.: 226). El aun más conocido término *pachamama* podría definirse como «la abundancia o totalidad de arquetipos germinantes del suelo» (ob. cit.: 263), como la matriz que da nacimiento a los dioses de los cerros, los espíritus, y al hombre y a todas sus pertenencias (Gow y Condori 1982: 5)².

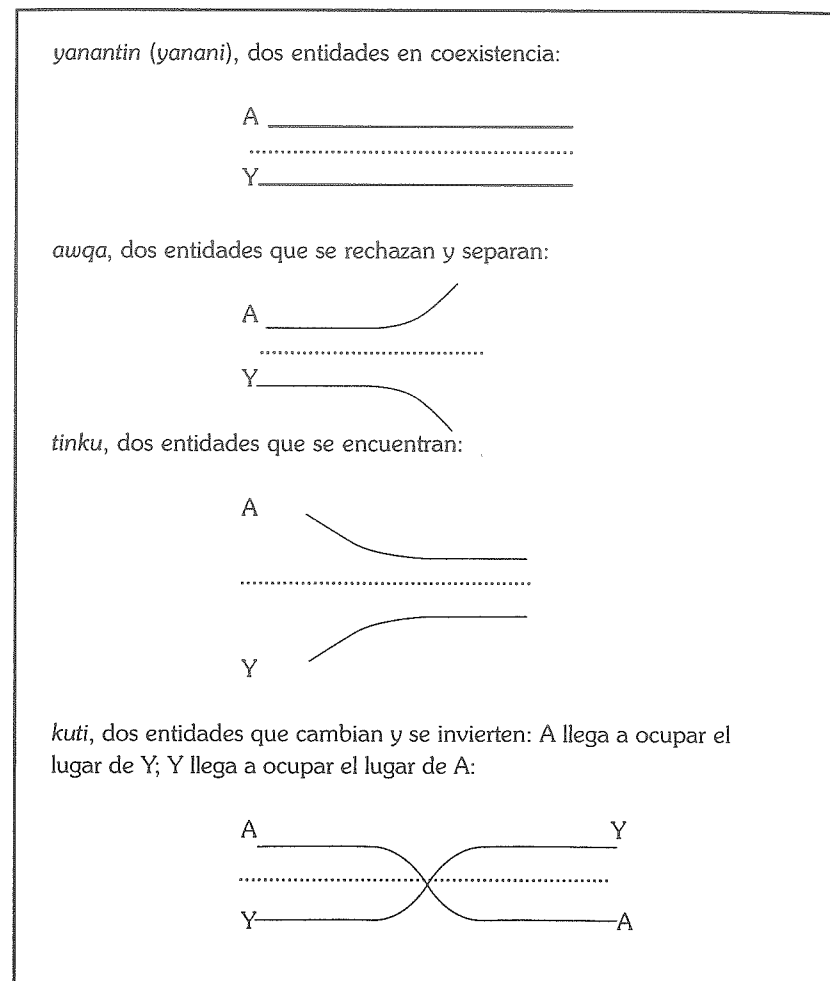
Cuatro términos cobran especial relevancia: *yanantin*, *awqa*, *tinku* y *kuti*. La palabra quechua *yanantin*, o su equivalente aimara *yanani*, indica un par de elementos simétricos, que van juntos como los dos ojos o las dos manos (Harris y Bouysse-Cassagne 1988: 240, Platt 1988). El término *awqa*, tanto en quechua como en aimara, se refiere más bien a elementos opuestos que se rechazan, anulan o contraponen, como el día y la noche o el agua y el fuego (ibíd.). La palabra *tinku*, en quechua y aimara, significa el encuentro de contrarios que, tras un intercambio de fuerzas, buscan restablecer el *yanantin* (*yanani*); tal encuentro suele manifestarse en la forma de peleas rituales. El término *kuti*, en quechua y aimara, alude a una inversión o vuelco en el tiempo y el espacio (Harris y Bouysse-Cassagne 1988: 240-4). A partir de esas nociones, e inspirado en algunas de las morfologías arquetipo de Thom³, se proponen las representaciones que aparecen en el cuadro 1.1.

Esa terminología sugiere que la experiencia andina del mundo se moldea preferentemente, y bajo múltiples manifestaciones, por esos procesos dinámicos «arquetípicos»: coexistencia complementaria, división, encuentro e inversión.

² Para la identificación semántica del léxico, se han tomado en cuenta vocabularios coloniales del quechua (González Holguín 1989 [1608]) y del aimara (Bertonio 1984 [1603]).

³ Para representar dos entidades en coexistencia, recorro dos veces a la morfología *ser*; para dos entidades que se rechazan, a la morfología *separar*; para dos entidades que se encuentran, a la morfología *unir*; para dos entidades que se invierten, recorro dos veces a la morfología *llevar a ser* (ver el anexo 1).

Cuadro 1.1
Representaciones conceptuales de los términos yanantin (yanani), awqa, tinku y kuti



Nota: la línea punteada representa el centro (quechua: *chawpi*, aimara: *taypi*). En torno de él, los elementos coexisten, se alejan, se acercan y se invierten.

Fuente: elaboración propia.

1.2.2. Principios de clasificación

Dietschy-Scheiterle (1989: 25-7), en su estudio sobre el aprendizaje de las ciencias naturales en niños del altiplano puneño, destaca la forma en que estos contestaron a la pregunta sobre cómo se agrupan los animales. Se obtuvieron siete grupos: a) vaca, chanco, llama (para vender); b) toro (para sembrar); c) gallinas, ovejas, chanco (para comer); d) llama, burro, caballo (para cargar); e) oveja, llama (para hilar); f) perro (para cuidar); y g) cuy (para curar a los enfermos). Si bien esta clasificación parece absurda a los ojos de las ciencias naturales, encuentra su coherencia si se restablece el criterio que la rige: la experiencia cotidiana del mundo doméstico.

Vokral (1991), en su investigación sobre las estructuras simbólicas en el altiplano peruano, llama la atención sobre la relación que se establece entre, por un lado, las oposiciones duales de la ecología (puna/costa), el clima (estación de lluvia/estación seca), la luminosidad (negro/blanco), la consistencia (seco/húmedo), el sabor (dulce/amargo); y, por otro lado, las oposiciones masculino/femenino y frío/caliente. Estas, a su vez, se relacionan con el sistema que se basa en la oposición fresco/cálido. Así, a través de esta última oposición, la gente percibe «la cualidad de los alimentos, comidas, bebidas, medicamentos, plantas e incluso la de algunos fenómenos naturales. El sistema fresco-cálido tiene una importancia preponderante en la medicina tradicional; cumple también un papel dentro del sistema preventivo de salud y es fundamental para la clasificación alimentaria» (Vokral 1991: 316).

Otro aspecto relevante es el de la organización de los diversos dominios de experiencia. La particularidad de las prácticas productivas y sociales de un pueblo tiene su correlato en el repertorio léxico de una lengua. Por ejemplo, si se considera el campo semántico agrícola correspondiente a la papa, se advierte que las lenguas andinas presentan una extraordinaria riqueza lexemática. A modo de ejemplo, en el anexo 2 se ofrece un extracto del léxico quechua de las variedades de papa que fue recogido por Chambi (1990) en el altiplano puneño (92 entradas). Los criterios para establecer las distinciones tienen que ver con la forma, el color, la consistencia, la resistencia a la helada o a la cocción, y el mayor o menor tiempo que emplean en el período vegetativo.

1.2.3. Reciprocidad

Tal vez el concepto que desempeña el papel más decisivo en las relaciones entre los seres humanos y en la relación ser humano-naturaleza es el de

reciprocidad, un «darse algo uno a otro». Este concepto puede manifestarse de diversos modos y en variados sistemas semióticos; por ejemplo, en el rito, en las prácticas de ayuda mutua o en la lengua.

Mannheim (1991: 89-92) destaca los términos léxicos y las marcas morfológicas del quechua que expresan la noción de reciprocidad. En lo que se refiere al léxico, pueden encontrarse *ayni*, 'reciprocidad simétrica'; *mink'a*, 'reciprocidad asimétrica'; *mit'a*, 'un dar algo (y recibir algo) de tiempo en tiempo, por turnos'. En el aimara encontramos esos mismos términos y con el mismo significado.

Utilizando nuevamente el modelo de Thom⁴, esos conceptos pueden representarse tal como aparecen en el cuadro 1.2. En el concepto *ayni*, se advierte que al DAR 1 le sigue el DAR 2, con la mediación de un tiempo *x*. En el concepto *mink'a*, se da una asimetría entre DAR 1 y DAR 2; y, por otro lado, no se da mediación temporal. En el concepto *mit'a*, el DAR 1 es recursivo, se da de tiempo en tiempo; el DAR 2 no es del todo evidente, considerando su uso histórico (sobre todo si se tiene en cuenta la retribución que se dio al trabajo en las minas durante la Colonia).

Entre las marcas morfológicas del quechua, se encuentran algunos sufijos de uso frecuente: *-paku-*, 'realizar una acción recíprocamente hacia un fin'; *-naku-*, 'uno a otro'; *-nachi-*, 'hacer que otros hagan algo recíprocamente'. Así, a partir de *llank'ay*, 'trabajar', y *maqay*, 'pegar, pelear', se obtiene *llank'apakuy*, 'trabajar juntos en beneficio de uno y otro'; *maqanakuy*, 'pegarse uno a otro'; *maqanachiy*, 'ser la causa de que otros peleen entre sí'.

Lo mismo vale para el aimara, donde el sufijo *-si-* significa al mismo tiempo 'hacer algo recíprocamente hacia un fin' y 'uno a otro'. Así, a partir de *lurasiña*, 'trabajar', y *nuwasiña*, 'pegar', se obtiene *lurasiña*, 'trabajar juntos en beneficio recíproco', y *nuwasiña*, 'pegarse uno a otro'.

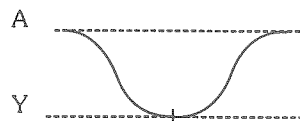
1.2.4. Metáforas cognitivas

El pensamiento tiene en los procedimientos figurativos uno de sus modos frecuentes de funcionar; en ese sentido, la metáfora resulta un elemento constitutivo de la actividad cognitiva. Para referirse al tiempo, las lenguas recurren a la gran metáfora del espacio. Así, a partir del espacio del *yo*, las lenguas distinguen entre el espacio que está *delante* y el que está *detrás* del

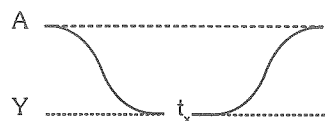
⁴ Para representar el concepto de 'reciprocidad' y sus derivados: 'reciprocidad simétrica', 'reciprocidad asimétrica', 'reciprocidad que se efectúa de tiempo en tiempo', se recurre al menos dos veces a la morfología *dar* (ver el anexo 1).

Cuadro 1.2
El concepto de reciprocidad

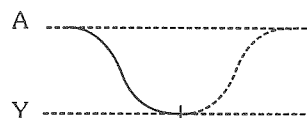
En general, para el concepto de reciprocidad:



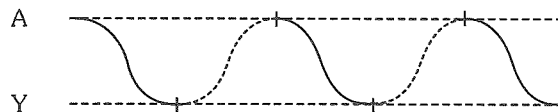
De este concepto se derivan otros un poco más específicos. Así, por ejemplo, en *ayni*, al DAR 1 le sigue el DAR 2, pero siempre con la mediación de un tiempo *x*. Así:



En el concepto *mink'a*, se da una asimetría entre DAR 1 y DAR 2; y, además, no se da mediación temporal:



En el concepto *mit'a*, el DAR 1 es recursivo y el DAR 2 no es del todo evidente:



Fuente: elaboración propia.

Cuadro 1.3
Distinción del espacio a partir del yo

	DETRÁS	YO	DELANTE
castellano:	detrás		delante
quechua:	<i>qhipa</i>		<i>ñawpa</i>
aimara:	<i>qhipa</i>		<i>nayra</i>

Fuente: elaboración propia.

Al «verter» el tiempo en esas posiciones espaciales, el castellano suele asociar el *pasado* con lo que está detrás y el *futuro* con lo que está delante. Se dice, por ejemplo, «tiene muchos años por delante» para significar 'tiene mucho futuro'. En el cuadro 1.4, se muestra la asociación del pasado con lo que está detrás y la del futuro con lo que está delante⁵.

Cuadro 1.4
Espacialización del tiempo: forma usual del español

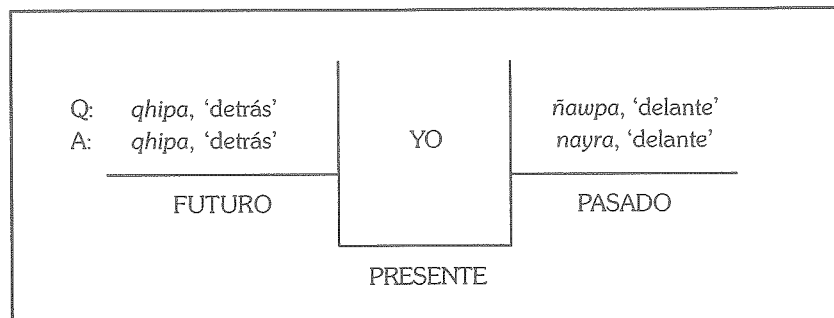
detrás	YO	delante
PASADO		FUTURO
PRESENTE		

Fuente: elaboración propia.

⁵ Lo mismo sucede en otras lenguas europeas. Pueden considerarse, por ejemplo, estas metáforas en inglés: «That is all *behind* us now», «Let's put it in *back of* us», «We are looking *ahead* to the future», «He has a great future *in front of* him».

En cambio, en quechua y en aimara, se da una preferencia por asociar el pasado con lo que está delante y el futuro con lo que está detrás. Así lo muestra el cuadro 1.5.

Cuadro 1.5
Espacialización del tiempo en quechua y aimara



Fuente: elaboración propia.

- Ejemplos en quechua:

Ñawpa timpuypiqa kimsa miryu t'anta karan.

'Antes, en mi tiempo, el pan era tres por medio.'

(La idea de 'pasado' está expresada por *ñawpa timpuy*, literalmente 'mi tiempo de delante'.)

Amá kunan asiychu, qhipa p'unchaymantaq waqawaq.

'No te rías hoy, mañana podrías llorar.'

(La idea de 'mañana' o 'futuro' está expresada por *qhipa p'unchay*, literalmente 'los días de atrás'.)

- Ejemplos en aimara:

Nayra pachanakaxa jach'a tatanakaxa lik'ichirinakaxata arukipt'stuxa.

'En los tiempos antiguos los mayores contaban sobre los sacasebos.'

(La idea de 'pasado' está expresada por *nayra pachanaka*, literalmente 'los tiempos de delante'.)

Qhipa pachanakasti lik'ichirinakaxa janiwa utjxaniti.

'Posteriormente ya no habrá sacasebos.'

(La idea de 'posterioridad' o 'futuro' está expresada por *qhipa pachanaka*, literalmente 'los tiempos de atrás'.)

Es interesante constatar que el término aimara *nayra* significa también 'ojos', reforzando así la idea de que el pasado (*nayra pacha*) está «delante de los ojos».

1.2.5. Construcción de figuras

En el dominio de la meteorología, la percepción de las estrellas se organiza por medio de figuras. Los trazos de la imaginación ponen un principio de orden al casi infinito universo de los astros. Los diferentes pueblos y culturas proponen sus propias constelaciones por medio de metáforas, utilizando para ello su experiencia y entorno cercano. Así, por ejemplo, los pueblos andinos recurren a la imagen del río (*mayu* en quechua, *jawira* en aimara) para hablar de la vía láctea. La gente de las comunidades aimaras de Quta, Warawarani, Waraya, Apachita y de la isla de Anapia, de donde Pedro Arias Mejía recogió los datos, traza diversas figuras en el espacio sideral: *asiru*, 'serpiente'; *chawlla*, 'pez'; *kuntur nayra*, 'ojo de cóndor'; *kuntur jipiña*, 'donde se echa el cóndor'; *paka*, 'águila'; *qawra nayra*, 'ojos de llama'; *wari kunka*, 'cuello de vicuña'; *phuju*, 'manantial'; *waja punku*, 'puerta del horno'; *alaxpachankiri punku*, 'puerta del universo'.

Conclusión

Los aspectos estudiados en las lenguas andinas muestran cómo ciertos conceptos clave (coexistencia complementaria, separación de contrarios, encuentro de contrarios, inversión) organizan un modo de percibir, dividir y unir el mundo referencial, teniendo como correlato lingüístico los términos *yanantin* (*yanani*), *awqa*, *tinku* y *kuti*. Se aprecia, igualmente, que el concepto de reciprocidad gobierna una serie de conceptos derivados como el de reciprocidad simétrica, reciprocidad asimétrica, reciprocidad que se efectiviza de tiempo en tiempo, teniendo como correlato lingüístico los términos *ayni*, *mink'a* y *mit'a*, así como un conjunto de morfemas gramaticales (*-paku-*, *-naku-*, *-nachi-*).

Del mismo modo, se advierte que no se da una aprehensión directa del mundo, sino una interpretación conceptual de él, donde el procedimiento metafórico (hablar de A en términos de B) desempeña una función decisiva. El entorno y las experiencias cotidianas del hombre andino, materializados en su lengua (A), le sirven para hablar de lo no cotidiano y de lo no experimentado (B), de ahí que se recurra, por ejemplo, al espacio que está delante de uno para hablar del tiempo pasado o al entorno agrícola cotidiano para hablar del espacio celeste. En suma, el quechua y el aimara proporcionan una llave para ingresar en el mundo simbólico conceptual, el cual se encuentra vigente, aunque sea de modo parcial o en coexistencia con otros sistemas conceptuales, en amplios sectores de la población de regiones andinas.

2. El pensamiento y sus figuras en el lenguaje cotidiano

Es opinión bastante compartida afirmar que el pensamiento popular indígena aparece fuertemente marcado por equivalencias que son del orden de la metáfora (Lévi-Strauss 1985: 11). Aunque parezca insólito, esa afirmación puede extenderse a todos los grupos humanos: el pensamiento en general alcanza su objetivo de comprensión estructurando un concepto (o un sistema de conceptos) en términos de otro; y esa operación no es otra que la que practican la metáfora y la metonimia. En ese sentido, el sistema conceptual es de naturaleza fundamentalmente figurativa (Lakoff y Johnson 1980: 3).

El propósito de este capítulo es mostrar, con ejemplos tomados del lenguaje cotidiano en la ciudad de Puno, que la metáfora y la metonimia, lejos de ser procedimientos privativos de la poesía, son parte constitutiva del lenguaje de todos los días. A partir de un inventario de elecciones léxicas, que se limitan al contexto de la vida social, se analizan los procedimientos figurativos que organizan el pensamiento de los hablantes y su modo de entender la vida social.

2.1. Elección de designaciones

2.1.1. Concepto, designación y dominio de experiencia

En la operación de «puesta en discurso» o enunciación, los hablantes siguen un recorrido onomasiológico: de lo conceptual a los signos. En un cierto nivel de esa operación, se eligen designaciones que permiten expresar conceptos bajo formas lingüísticas. Por /CONCEPTO/ se entiende un aglomerado sémico de intencionalidad (Pottier 1977: 36; Greimas y Courtés 1982: 224) que puede estar constituido por diferentes magnitudes susceptibles de organizar los datos de la experiencia (Greimas y Courtés 1982: 75). Por *designaciones* se hace referencia a «los elementos semánticos que pertenecen a un inventario abierto y no-finito» (Pottier 1977: 104) y que ayuda a resituar las designaciones en su marco semántico particular. Así, a partir de un /CONCEPTO/ reconstruido teóricamente, se presentarán las designaciones

que han elegido los hablantes dentro del dominio que corresponde a la /VIDA SOCIAL/¹.

2.1.2. Inventario

La cifra que figura después de cada designación indica el número de ocurrencias encontradas. En todo caso, el interés no está especialmente centrado en la cuantificación; esta solo importa a título indicativo por cuanto puede mostrar el predominio de una designación sobre las otras. Además del uso que pueda prestar para los fines del análisis semántico, el presente inventario resulta relevante para la dialectología, pudiendo ser comparado con inventarios de otros lugares (por ejemplo, Torres Martínez 1981).

1. /CLASE(S) SOCIAL(ES)/
 - clase social: 6
 - clase: 2
 - estrato social: 2
 - estratificación: 2
 - estratos: 2
 - capas sociales: 1
 - pirámide de clases: 1
 - posición económica: 1
 - grupos: 1
 - círculos: 1
2. /POBRES/
 - pobres: 10
 - gente pobre: 3
 - clase pobre: 3
 - estrato inferior: 1
 - bajos de economía: 1
 - personas de bajas economías: 1
 - personas de bajo nivel económico: 1
 - hombres de baja condición: 1
 - gente de condición bastante modesta: 1
 - gente de situación no digamos tan buena: 1

¹ Ese inventario de designaciones es parte del que presento en mi tesis doctoral (Godenzi 1985: 225-74) y que fue obtenido sobre la base de entrevistas.

- sectores populares: 1
 - proletarios: 1
3. /CLASES MEDIAS/
 - clase media: 8
 - sectores medios: 1
 - pequeña burguesía: 1
 - pequeña burguesía urbana: 1
 - estratos medios: 1
 - gente media: 1
 4. /RICOS/
 - gente que tiene plata: 6
 - ricos: 4
 - millonarios: 4
 - los que son de tener: 2
 - clases altas: 2
 - sector alto: 2
 - gente rica: 1
 - gente de alcurnia: 1
 - casta: 1
 - pituquitos: 1
 - la gente de poder: 1
 - clase explotadora: 1
 - la *high*: 1
 - las grandes lechugas: 1
 - haber nacido en cuna de oro: 1
 - clase acomodada: 1
 - personas de condición económica alta: 1
 - de economía: 1
 - de más solvencia económica: 1
 - altas capas de la sociedad: 1
 - grupos de familias cotizadas como las mejores: 1
 - los que tienen plata: 1
 - los grandes: 1
 5. /GENTE AIMARA Y/O QUECHUA/
 - campesinos: 9
 - aimaras: 9

quechuas: 7
 indios: 5
 cholos: 3
 gente del campo: 3
 gente aimara: 3
 pueblo aimara: 3
 indígenas: 2
 aimaristas: 2
 cultura aimara: 2
 gente de procedencia indígena: 1
 gente indígena: 1
 los cholitos: 1
 personas campesinas: 1
 hermanos campesinos: 1
 familias aimaras: 1
 hombres con sombreros: 1
 personita: 1
 quechuistas: 1
 las mujeres de pollera: 1
 tener sangre india: 1
 los de aimara: 1
 con apellido nativo: 1
 nacionalidad aimara: 1

6. /GENTE DE ORIGEN EUROPEO/
 misti: 5
 blancos: 4
 gringo: 3
 descendientes de los blancos: 1
 familias buenas: 1
 mejores caballeros: 1
 con apellido de origen español: 1
 los gringuitos: 1
 rubio: 1
 españoles: 1
 gente que es blanca: 1
 blanquiñoso: 1
 de tez banca: 1

7. /MESTIZO/
 mestizos: 7
 misti: 7
 gente mestiza: 2
 trigueño: 2
 criollo: 1
 gente que es trigueña: 1
 gente que es morena: 1
 de pigmento nativo: 1
 morenito: 1
8. /GENTE DE LA SIERRA/
 serranos: 6
 andino: 1
 lagarto: 1
 gente de la sierra: 1
9. /GENTE DE LA COSTA/
 costeño: 1
 gente costeña: 1
 familia que viene de la costa: 1
10. /GENTE DE LA CAPITAL/
 limeños: 6
 capitalinos: 1
 de la metrópoli: 1
 gente limeña: 1
11. /GENTE DE PROVINCIA/
 provincianos: 3
 gente de provincia: 2
 gente que viene de provincias: 1
12. /GENTE DE FUERA/
 del exterior: 4
 personas que vienen del exterior: 1
 de afuera: 1
 gente que viene de fuera: 1
 foráneos: 1

gente extranjera: 1
extraños: 1

13. /NATIVO DE PUNO/

puneño: 9
puneño puneño: 1
puneño neto: 1
collas: 1
puneñista: 1
el puneño número uno: 1
más puneño que no sé qué: 1

14. /SER AUTORITARIO/

gente prepotente: 2
como un caudillo: 1
gritonear: 1
mandonear: 1

15. /SER ORGULLOSO/

creerse superior: 2
bacán: 2
creído: 1
gente creída: 1
los menes: 1
personas que se creen que ya son superadas: 1
creerse decente: 1
creerse los papitos: 1
creerse la mamita linda: 1
tener un espíritu de superioridad: 1
hacerse el importante: 1
mostrar más de lo que son: 1
mejorar su apariencia: 1
altivez única: 1
gente que se considera de la alta sociedad: 1
los que se llaman de la sociedad: 1
estar siempre adelante: 1
irse por la altura: 1
distinguirse: 1
sobresalir: 1

ascenso: 1
orgullo: 1

16. /ALABARSE A SÍ MISMO/

dar prestancia a la persona: 2
dar gala de saber mucho: 1
vanagloriarse: 1
presumir: 1
creerse: 1
echarse algunos humos: 1
tirarse la pana: 1
ostentar lo mejor: 1
vanidad: 1

17. /SENTIRSE DESANIMADO/

estar super baja: 1
bajarse: 1
volcán apagado: 1

18. /SER ATREVIDO/

sinvergüenza: 2
malcriado: 2
grosero: 1
desgraciado: 1
satírico: 1
imponente: 1

19. /PERJUDICAR A ALGUIEN/

serrucharle el piso: 3
hundirlo: 2
joderlo: 2
meterlo en un lío: 1
pisarlo como cucaracha: 1
meterlo en un lodo: 1

20. /PASAR POR TONTO ÚTIL/

conejos de Indias: 1
ser conejillos de Indias: 1
cuyes: 1

tonto útil: 1
servir de banquillo: 1
pagar el pato: 1

21. /TRATAR MAL/
tratar mal: 3
discriminar: 3
humillar: 1
desechar: 1
tratar a patadas: 1
menospreciar: 1
criticar: 1
decir cholo indio: 1
basurear: 1
faltar respeto: 1
abusar: 1
mirar con desdén: 1
despreciar: 1
ofender: 1
22. /SER TRATADO MAL/
discriminación: 6
estar discriminado: 2
ir detrás del burro: 1
ser objeto de burla: 1
ser burlado: 1
ser despreciado: 1
humillación: 1
recibir malos tratos: 1
ser humillado: 1
estar fregado: 1
23. /ASTUTO/
achorado: 3
vivo: 2
despierto: 2
gente ahorada: 1
sapo: 1
avisado: 1

pendejo: 1
foraja: 1
majadero: 1
experto: 1
inteligente: 1
la muerte: 1
el que tira: 1
no se queda atrás: 1

24. /PERSONA TONTA/
tonto: 4
sonso: 2
bruto: 2
quedado: 2
idiota: 1
burro: 1
retrasado: 1
huevonazo: 1
cojudo: 1
25. /TENER ÉXITO/
abrirse cancha: 1
progresar: 1
surgir: 1
ligarle: 1
ser algo en la vida: 1
26. /SER CULTO/
personas que tienen alto nivel cultural: 11
leído: 1
personas que tienen una cultura superior: 1
un coloso de cultura: 1
persona docta: 1
docto: 1
tener un nivel cultural superior: 1
27. /SER TORPE/
ser una nulidad: 1
meter la pata: 1

- cometer errores: 1
 ser de aquellos que dan noventa y nueve golpes
 en el herraje y uno en el clavo: 1
28. /MUJER LIGERA/
 una malograda: 1
 esas de la vida alegre: 1
 muchachas que se entregan así ya está: 1
29. /PERSONA MALA/
 malvado: 2
 malo: 1
 malo, malo, malo: 1
 medio hitleriano: 1
 desgraciado: 1
 demonio: 1
 pobre tipo: 1
 el que viene con intenciones malignas: 1
30. /PELEA/
 pelea: 6
 choque: 3
 bronca: 2
 problema: 2
 trifulca: 1
 una de San Quintín: 1
 conflicto: 1
 discusiones: 1
 un intercambio de palabras: 1
31. /PELEARSE/
 pelearse: 3
 discutir: 2
 armar un lío: 1
 sacarle la mierda: 1
 mirarse como perro y gato: 1
 enemistad: 1

32. /GOLPEAR A ALGUIEN/
 golpearlo: 2
 sacarle la mierda: 2
 sacarle la eme: 1
 pegarle duro: 1
 castigarlo duro: 1
 masacrarlo duro: 1
 regalarse: 1
 darle una: 1
 hacerle comer tierra: 1
 maltratarlo brutalmente: 1
 golpes: 1
 sacarle la entretela: 1
33. /PONERSE TERCO/
 terquearse: 2
 ponerse macho: 1
 volverse loco: 1
 valiente: 1
 valentones: 1
 sin miedo: 1
34. /TENER MIEDO/
 tener miedo: 3
 entrarle a uno la timidez: 1
 chuparse: 1
 asustarse: 1
 achicarse: 1
35. /MOLESTARSE/
 amargarse: 3
 asarse: 2
 andar con cara medio seria: 1
 calentarse: 1
 de ira: 1
 de cólera: 1
36. /BURLARSE DE ALGUIEN/
 reírse: 3

- burlarse: 2
 hacerse la burla: 2
 cochinearle: 1
37. /SER FASTIDIOSO/
 fregar: 3
 joder: 2
 cargar: 1
 armar líos a granel: 1
 mandar la comisión: 1
 gente fregada: 1
 fregado: 1
 cargoso: 1
 fundido: 1
38. /ECHAR FUERA A ALGUIEN/
 mandar a rodar: 2
 largar: 1
 botar a patadas: 1
 mandar a la otra esquina: 1
39. /COMPRENDERSE/
 comprenderse: 2
 congeniarse: 2
 andar en onda: 1
 estar unidos: 1
 vivir mancomunadamente como hermanos: 1
40. /AYUDAR A ALGUIEN/
 ayudar: 11
 colaborar: 6
 apoyar: 1
 darle una manito: 1
 darle la mano: 1
 servirle de bastón: 1
41. /SER AMABLE/
 buena gente: 5
 bueno: 3

- un amor: 1
 noble: 1
 ser una persona muy buena: 1
 estar gallada: 1
 ser cariñoso: 1
 tratar con cariño: 1
 cariño: 1

2.2. Las figuras del lenguaje

Se adopta el término «figura» como término genérico para designar «todo enunciado caracterizado por la propiedad semántica de evocar una significación figurada» (Tamba-Mecz 1981: 28). Ese término subsume, en secuencia, el de metáfora y metonimia.

2.2.1. Metáfora

«La esencia de la metáfora es comprender y experimentar una clase de cosas en términos de otra» (Lakoff y Johnson 1980: 5). La metáfora es la relación *no inmediata* entre un /CONCEPTO/ y su designación: el concepto renuncia a la designación inmediata («propia») y su correspondiente semema (= conjunto de semas o rasgos semánticos), y opta por otra designación cuyo semema contiene al menos un sema en común con el semema dejado de lado¹. Así, pues, se obtiene una metáfora cuando un semema se sustituye por otro (Eco 1988: 177).

La sociedad como espacio

Al examinar el inventario, se advierte que para expresar el concepto 1 /CLASE(S) SOCIAL(ES)/, la mayoría de los hablantes, 10 sobre 19, recurre a soluciones metafóricas que tienen que ver con el espacio:

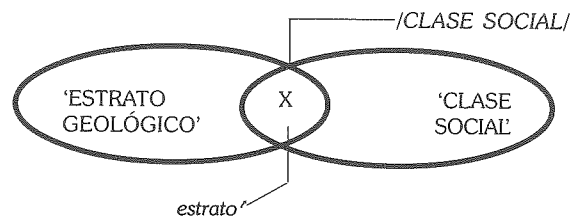
² *Sema* es la unidad mínima de significación, comparable al rasgo distintivo; como no es un elemento atómico y autónomo, «obtiene su existencia sólo gracias a la separación diferencial que lo opone a otros semas» (Greimas y Courtés 1982: 348-9). *Semema* «se define como el conjunto de semas que puede ser reconocido dentro del signo mínimo (o morfema)» (ob. cit.: 358).

CLASE SOCIAL ES ESTRATO GEOLÓGICO: *estrato(s)*, *estratificación*, *capas*.

CLASES SOCIALES SON FIGURAS GEOMÉTRICAS: *pirámide*, *círculos*.

CLASE SOCIAL ES POSICIÓN RELATIVA DENTRO DE UN CAMPO: *posición económica*.

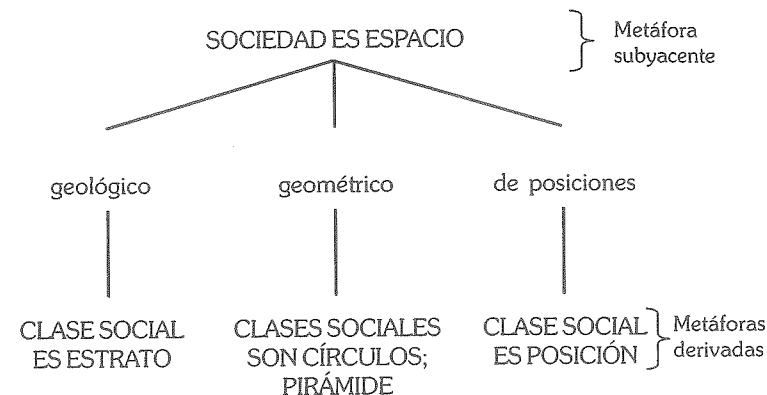
Cabe preguntarse qué procedimiento se ha puesto en acción. Tómese la metáfora CLASE SOCIAL ES ESTRATO GEOLÓGICO: el concepto /CLASE SOCIAL/ es expresado por la designación *estrato*. El semema 'ESTRATO GEOLÓGICO' contiene, entre sus semas virtuales, el de 'parte que ocupa una posición relativa dentro de un conjunto'. El hablante actualiza esa virtualidad y neutraliza los demás semas del semema (por ejemplo 'masa mineral', 'espesor próximamente uniforme', etc.). Una vez realizada esa operación, la designación *estrato* llega a estar disponible para expresar el concepto /CLASE SOCIAL/. Si se grafica ese procedimiento, se obtiene:



Si el concepto hubiera sido expresado por la designación *clase social*, no se estaría frente a una metáfora; esta exige que no se dé una relación inmediata entre concepto y designación. En efecto, el sema x (= 'parte que ocupa una posición relativa dentro de un conjunto') es igualmente compartido por los sememas 'CLASE SOCIAL' y 'ESTRATO GEOLÓGICO' y este hecho hace posible el «traslado» de un semema a otro. La misma operación se cumple con las otras metáforas. En el caso de CLASES SOCIALES SON FIGURAS GEOMÉTRICAS, el sema 'desigualdad relativa y continua' justifica la elección de posición, referida, en este caso, al campo económico.

Subyacente a estas metáforas, se encuentra una metáfora mayor, generadora de las primeras: SOCIEDAD ES ESPACIO. A la luz de esa metáfora subyacente se hacen coherentes las metáforas sobre las clases que conforman la sociedad. De ese modo, buena parte de los entrevistados concibe a la

sociedad en forma espacial, haciendo diferentes determinaciones, ya sea como estructura geológica, figura geométrica o campo de posiciones. En resumen:



Orientación espacial de la vida social

Puesto que la sociedad es concebida en tanto forma espacial, los grupos sociales aparecen ocupando posiciones dentro de ella. Esas posiciones espaciales están metafóricamente orientadas. Lakoff y Johnson (1980: 14) hablan de *orientational metaphors*, entendiéndolo por tales a las que organizan «un completo sistema de conceptos con respecto a otro», y que tiene que ver con una orientación espacial: arriba-abajo, delante-detrás, centro-periferie, etc. Ejemplos del inventario:

RICOS ESTÁN ARRIBA: POBRES ESTÁN ABAJO; NI RICOS NI POBRES ESTÁN EN MEDIO

Así, para el concepto 2, /POBRES/, se tiene *estrato inferior*, *bajos de economía*, *bajo nivel económico*, *baja condición*.

Para el concepto 4, /RICOS/: *clases altas*, *sector alto*, *la high*, *condición económica alta*, *altas capas de la sociedad*.

Para /CLASES MEDIAS/: *estratos medios*, *gente media*.

La experiencia que está en la base de estas metáforas es la de la fuerza física: el más fuerte derrota al más débil y el ganador aparece arriba. La postura erecta se asocia con la fuerza; la postura caída, con la debilidad. El

poder está arriba, la subordinación abajo. Sobre la base de esas metáforas se producen otras asociaciones: RICOS ESTÁN ARRIBA se asocia con BUENO y MEJOR; POBRES ESTÁN ABAJO se asocia con MALO y PEOR.

Así, para el concepto /POBRES/: *gente de situación no digamos tan buena.*

Para el concepto /RICOS/: *tener una buena condición económica, grupos de familias cotizadas como las mejores.*

Más aun, al tratarse del aspecto étnico-cultural de las poblaciones, se añaden otras asociaciones:

GENTE DE ORIGEN EUROPEO ES BUENA Y MEJOR (queda sobreentendido que GENTE AIMARA Y/O QUECHUA ES MALA Y PEOR)

Para el concepto 6, /GENTE DE ORIGEN EUROPEO/: *familias buenas, mejores caballeros.*

Se obtienen así asociaciones de metáforas vigentes en la sociedad puneña: LOS RICOS SON BUENOS, MEJORES, DE ORIGEN EUROPEO Y ESTÁN ARRIBA; LOS POBRES SON MALOS, PEORES, DE ORIGEN QUECHUA O AIMARA Y ESTÁN ABAJO. A eso habría que añadir que los primeros son GRANDES, mientras que los otros son PEQUEÑOS.

Para / RICOS/: *los grandes, las grandes lechugas.*
Para /GENTE QUECHUA Y/O AIMARA/: *personita.*

La productividad de las «metáforas de orientación» se manifiesta también en el terreno de las actividades y comportamientos sociales:

VANAGLORIARSE ES PONERSE ARRIBA

Para los conceptos 15 y 16, /SER ORGULLOSO/ y /ALABARSE A SÍ MISMO/, se tiene *creerse superior, tener un espíritu de superioridad, altivez única, irse por la altura, ascenso, echarse algunos humos, crecerse.*

PERJUDICAR O TRATAR MAL A ALGUIEN ES PONERLO ABAJO

Para los conceptos 19 y 21: *serrucharle el piso, hundirlo, pisarlo como cucaracha, meterlo en un lodo, tratar a patadas, basurear.*

SER MALTRATADO ES ESTAR ATRÁS

Para el concepto 22 tenemos *ir detrás del burro.*

SER ASTUTO ES ESTAR DELANTE; SER TONTO ES ESTAR ATRÁS

Para el concepto 23, /ASTUTO/: *no se queda atrás, el que tira;* mientras que para el concepto 24, /PERSONA TONTA/: *retrasado, quedado.*

Interacciones

La relación humana conflictiva puede transferirse al ámbito animal o físico, surgiendo entonces algunas metáforas:

CONFLICTO HUMANO ES CONFLICTO ANIMAL

Como expresión del concepto 31 se tiene *mirarse como perro y gato.*

CONFLICTO HUMANO ES CHOQUE FÍSICO

El concepto 30 tiene entre sus designaciones: *bronca, choque, trifulca.*

La acción violenta de golpear a alguien puede verse, de modo irónico, como la acción de dar un regalo. Los sememas 'GOLPEAR' y 'REGALAR' tienen en común el sema 'acción transitiva que va del uno al otro':

GOLPEAR A ALGUIEN ES DARLE UN REGALO

El concepto 32 tiene como una de sus designaciones *regalarle.*

Pero la misma acción puede ser vista, en vez de dar algo, como quitarle algo a otro:

GOLPEAR A ALGUIEN ES SACARLE ALGO

Para el concepto 32: *sacarle la mierda, sacarle la eme.*

La relación humana armoniosa puede ser vista en término de la física cuando se alude a las ondas electromagnéticas. Así:

COMPRENDER ES ESTAR EN LA MISMA ONDA

El concepto 39 tiene a *andar en onda* como una de sus designaciones.

Hacer algo en beneficio de otro puede imaginarse en función de la acción de dar la mano:

AYUDAR A ALGUIEN ES DARLE LA MANO

Entre las designaciones del concepto 40, /AYUDAR A ALGUIEN/, se encuentran *darle una manito*, *darle la mano*.

Entidades ontológicas, fuego y cuyes

El ámbito en que pueden moverse las metáforas es amplio e imprevisible; en principio, todo concepto o dominio conceptual puede constituir una metáfora o ser metaforizado. Así, por ejemplo, una emoción puede «reificarse» y convertirse en una sustancia o entidad:

MIEDO ES UNA ENTIDAD

Para el concepto 34, /TENER MIEDO/, se tiene la designación *entrarle a uno la timidez*.

La vida y el ánimo pueden ser vistos en términos del fuego. La muerte y el desánimo serán la ausencia de fuego. Se obtienen las metáforas:

ÁNIMO ES FUEGO; DESÁNIMO ES AUSENCIA DE FUEGO

El concepto 12, /SENTIRSE DESANIMADO/, es expresado por la designación *volcán apagado*.

El semema 'PASAR POR TONTO ÚTIL' es asociado con el semema 'CONEJILLO DE INDIAS', pues al menos comparten el sema 'ser utilizado para beneficio de otro' y se opera la transferencia:

PASAR POR TONTO ÚTIL ES SER CONEJILLO DE INDIAS

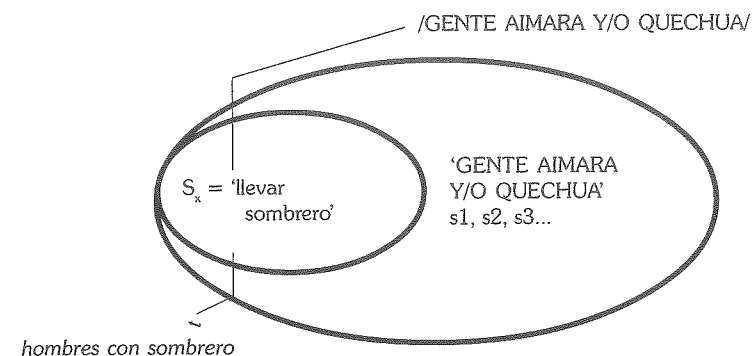
El concepto 20, /PASAR POR TONTO ÚTIL/, es expresado por *conejos de Indias*, *cuyes*.

2.2.2. Metonimias

En la metonimia se usa «una entidad para referir a otra que está relacionada con ella» (Lakoff y Johnson 1980: 35). Se da una relación *no inmediata* entre concepto y designación, como en la metáfora; pero esta vez el hablante actualiza solo uno de los semas del semema, neutralizando los otros, y encuentra una designación que se limita a expresar ese «pedazo» de semema. La metonimia aparece cuando se da «la sustitución de un semema con uno de sus semas» (Eco 1988: 173) o, también, cuando se da la sustitución «de un sema con el semema al cual pertenece» (ibid.).

Identificaciones

Para expresar el concepto 5, /GENTE AIMARA Y/O QUECHUA/, uno de los hablantes recurre a la designación *hombre con sombrero*. El hablante actualiza el sema 'llevar sombrero', contenido virtualmente en el semema. Neutralizando los otros semas, el hablante encuentra una designación que se limita a expresar solo este sema. Si se grafica el procedimiento, se obtiene:



Se está frente a un caso de metonimia, tradicionalmente denominado *sinécdoque*, en el que la parte es tomada por el todo (Lakoff y Johnson 1980: 36). Otros ejemplos:

LA PARTE POR EL TODO

El concepto 5, /GENTE AIMARA Y/O QUECHUA/, es expresado por *con apellido nativo*; *tener sangre india*; *mujeres de pollera*; *quechuistas*, *quechuños* (= *que hablan quechua*).

El concepto 6, /GENTE DE ORIGEN EUROPEO/, es expresado por *con apellido de origen español*, *de tez blanca*, *blanquiñoso*, *gente que es blanca*, *rubio*.

El concepto 7, /MESTIZO/, es expresado por *gente que es trigueña*, *gente que es morena*, *de pigmento nativo*, *morenito*.

Advertimos que la *parte*, sea el apellido, la lengua, el color de la piel, la sangre o la indumentaria, es tomada por el *todo*, la población en cuestión.

La operación inversa también es posible: en vez de designar la *parte* que interesa, se puede designar el *todo* en el cual está involucrada la parte. Se obtiene así la metonimia:

EL TODO POR LA PARTE

Para el concepto 13, /NATIVO DE PUNO/, en vez de *puneño*, uno de los hablantes elige la designación *collas*, la cual abarca a los habitantes de todo el altiplano y hace referencia a la historia andina anterior.

Uno de los procedimientos frecuentes para identificar grupos humanos es el metonímico.

Juicios y comportamientos

Los juicios y comportamientos sociales pueden, igualmente, expresarse por medio de metonimias. Ejemplos del inventario:

LA PARTE POR EL TODO

Una acción global puede ser designada por una acción parcial que forma parte de ella: el concepto 21, /TRATAR MAL/, es expresado por *mirar con desdén*, *decir cholo*, *criticar*.

El semema 'BURLARSE DE ALGUIEN' contiene entre sus virtuales semas el de 'provocar risa', pudiendo la designación limitarse a este sema. Así, el concepto 36, /BURLARSE DE ALGUIEN/, puede expresarse por *reírse*.

Igualmente, uno de los semas virtuales del semema 'MUJER LIGERA' es 'de fácil acceso' y, entonces, la designación puede limitarse a este sema, tal como aparece en el concepto 28, /MUJER LIGERA/: *muchachas que se entregan así ya está*.

Variaciones

Además de LA PARTE POR EL TODO o EL TODO POR LA PARTE, se pueden encontrar otros casos de metonimia:

EL LUGAR POR EL ACONTECIMIENTO

El concepto 30, /PELEA/, se expresa por *una de San Quintín*.

EL PROTOTIPO POR UN CASO

El concepto 29, /PERSONA MALA/, es expresado por *medio hitleriano*, *demonio*.

EL RESULTADO POR LA ACCIÓN

El concepto 32, /GOLPEAR A ALGUIEN/, es expresado por *dejarlo apachurrado*.

El concepto 35, /MOLESTARSE/, es expresado por *andar con cara medio seria*, *calentarse*, *asarse*.

Conclusión

El análisis muestra la profusión de los procedimientos metafóricos y metonímicos que se utilizan en la vida diaria. Esto revela que los modos de concebir a los grupos, las actitudes, los juicios y los comportamientos sociales recurren a mediaciones figurativas. La metáfora y la metonimia no son solo recursos retóricos; cumplen también una función cognitiva: constituyen modos de conocimiento, técnicas al servicio del pensamiento. Estudios semánticos de ese tipo, que se interesen por los procedimientos figurativos particulares bajo los cuales se manifiestan los sistemas conceptuales de diferentes grupos étnico-sociales, pueden brindar pistas novedosas para entender las variadas maneras de percibir y conocer el mundo.

3. Representaciones en quechua de los conceptos de descanso, barbecho y fertilidad del suelo*

Un hombre se propone la tarea de dibujar el mundo. A lo largo de los años puebla un espacio con imágenes de provincias, de reinos, de montañas, de bahías, de naves, de islas, de peces, de habitaciones, de instrumentos, de astros, de caballos y personas. Poco antes de morir, descubre que ese paciente laberinto de líneas traza la imagen de su cara.

J. L. Borges, *El hacedor*.

Imitando la formulación del epígrafe, se puede afirmar que las representaciones conceptuales, con las que se puebla el espacio humano, tienen su soporte en las formas del lenguaje; de ese modo, el laberinto de líneas con las que se dibuja el mundo acaba por trazar la imagen misma del lenguaje. En efecto, en su actividad lingüística cotidiana, el ser humano da forma a su relación con el medio que lo rodea. Su representación del mundo es inseparable de su lenguaje. Ese vínculo se da en una doble dirección: el lenguaje condiciona instrumentalmente al pensamiento, pero también algunos esquemas de organización conceptual del universo se hacen transparentes en la lengua (Hagège 1988: 26).

Sin perder de vista esas mutuas correspondencias, se busca explicitar el significado de formas lingüísticas quechuas que recubren los conceptos de descanso, barbecho y fertilidad del suelo. Eso se hará tanto desde una perspectiva histórica como contemporánea. En la exploración histórica, se han considerado las dificultades propias de la interpretación de vocabularios y textos coloniales que se presentan en contextos plurilingües y multiculturales. Entre esas dificultades, por ejemplo, está el hecho de que los autores de repertorios léxicos quechuas estaban más interesados en el modo de traducir conceptos cristianos que en hacer una minuciosa descripción léxico-semántica (Taylor 1976: 232); o, igualmente, la distorsión ideológica que suelen entrañar muchos textos coloniales, sobre todo al tratar temas religiosos (Itier 1992b: 1010). Por lo que toca al tiempo actual, se ha recurrido también a

* Elaborado en colaboración con Janett Vengoa Zúñiga. Una primera versión del presente estudio apareció en D. Hervé, D. Genin y G. Rivière (eds.), *Dinámicas del descanso largo de la tierra en los Andes*, La Paz: IBTA-ORSTOM, 1994, pp. 57-72.

diversos léxicos y diccionarios, así como a testimonios de campesinos quechuas del departamento de Cuzco.

El examen semántico de los términos quechuas *samay*, *chakmay*, *kamay* y *kallpachay* —que están relacionados con los conceptos de descanso, barbecho y fertilidad— permitirá descubrir las dimensiones relevantes de la relación entre el hombre andino y su entorno ecológico.

3.1. *Samay*

3.1.1. *Período colonial*

En los vocabularios coloniales, el término *samay* y sus derivados están relacionados con la idea de 'descanso', 'cesar de trabajar', 'tomar aliento', 'fiesta', 'recreo', 'dar vigor'. Ofrecemos algunos ejemplos tomados, respectivamente, de Domingo de Santo Tomás (1951b [1560]), Diego González Holguín (1989 [1608]) y el Anónimo (1951 [1586]):

- (1) «*Camay* 'descanso', *çamaynin* 'ociosidad', *çamay punchao* 'fiesta de guardar', *çamani* 'descansar o cesar de obrar'; *çamasca* 'cosa descansada'; *çamani* 'espirar, echar el huelgo'.» (Santo Tomás 1951 [1560]: 102)
- (2) «*Camani çamaccuni* 'descansar, o holgar, o cessar de trauajar'; *çamaycuni çamarini* 'descansar en el camino o trauajo vn poco, o aliuarse o recrearse'; *çamachini* 'permitir, o hazer descansar'.» (González Holguín 1989 [1608]: 75)
- (3) «*Zamani, zamacuni, zamaycuni, zamarini* 'descansar, recrearse, respirar, alentarse'; *zamaycuni* 'infundir al alma, darle vigor o insuflar'; *zamachini, zamacuchini* 'dar alivio y descanso'; *zamay punchau* 'día festivo'; *zamasca runa* 'hechicero'; *zamay* 'el aliento'.» (Anónimo 1951 [1586]: 29)

No solo el ser humano descansa; también lo hace la tierra, sobre todo aquella que no cuenta con riego. Consideremos la siguiente descripción hecha por Garcilaso:

- (4) «Sin las tierras del maíz que se regaba, repartían otras que no alcanzan riego, en las cuales sembraban de sequero otras semillas y legumbres que son de mucha importancia, como es la que llaman *papa* y *oca*

y *añus*, las cuales tierras también se repartían por su cuenta y razón, tercia parte a los vasallos, como al Sol y al Inca, y, porque eran estériles por falta de riego no las sembraban más de un año o dos, y luego repartían otras y otras, porque descansasen las primeras; desta manera traían en concierto sus tierras flacas, para que siempre les fuesen abundantes.» (Garcilaso de la Vega 1973 [1609]: 53)

Para referirse al descanso de la tierra, se utiliza el mismo término *samay*. Guamán Poma (1980 [1615]: 897), al hablar de las distintas clases de sementeras, menciona el *zamay chacara*, 'sementera en descanso'.

3.1.2. *Período contemporáneo*

Si se revisan vocabularios contemporáneos, nuevamente se encuentran definiciones parecidas a las dadas en los vocabularios coloniales; así, por ejemplo, Cusihuamán (1976: 132) registra 'aliento, respiración, descanso' para *samay*. Sin embargo, tenemos la impresión de que se explicitan significaciones que ya estaban implícitas en el uso del quechua colonial. Estas tienen que ver principalmente con 'reparar fuerzas', 'tomar merienda' y 'descanso de la tierra'. Veamos:

- (5) «*Samay* 'Hálito, resuello, aliento, aire que se arroja de los pulmones [...]. Descanso, holgura... Respirar [...]. Descansar, suspender el trabajo. Holgar un desahogo después de una labor, desfaticarse [...]. Estar la tierra sin cultivo'.» (Lira 1982: 259)
- (6) «*Samay* 'Cesar en el trabajo, reposar, reparar las fuerzas con la quietud. Descansar [...]. Tomar la merienda durante el descanso de mediodía [...]. Absorber el aire los seres vivos [...]'.» (Herrero y Sánchez de Lozada 1983b: 387)
- (7) «*Samay* 'descansar en medio de la tarea'; *Samasqa* 'terreno en período de rotación o en descanso (*samasqa chakra*)'.» (Beyersdorff 1984: 99-100)
- (8) «*Samasqa/allpakunap chakra rurasqa* ['terreno descansado'] Terreno no cultivado durante varios años. *Samasqa-allpa/purumiyasqa* ['terreno descansado'] Terreno apto para la rotación de los cultivos.» (Ballón, Cerrón Palomino y Chambi 1992: 65)

A continuación, se cita un fragmento de la conversación que, en Sicuani (Cuzco), en junio de 1993, sostuvieron Janett Vengoa (A) y Wilfredo Puente de la Vega (B), campesino originario de la región de Canchis (Cuzco). El

concepto de 'descanso de la tierra' va fuertemente asociado a la idea de 'tomar alimentos' y 'recuperar fuerzas':

- (9) A: *Aha. Chay Santo Tomás alturapi, ahinata laymipi llank'anku kumunidad uhupi. Kansi riki allpakuna kumunidadpa allpankuna [...]. Chaytaqa, imaynatataq samachinkuri chay hatun allpatari? hinaspapis huch'uy allpachata?*

'Sí. En las alturas de Santo Tomás trabajan los *laymi* dentro de la comunidad. Dicen que la comunidad tiene sus tierras [...]. Y, ¿cómo hacen descansar esas tierras de altura? ¿y los pequeños terrenos?'

- (10) B: *Qhawariy, mama, rikuwaq. Haqay pata llaqtakunapiqa, askha samayniyuqmi. Nuqaq llaqtaypipis qanchis samayniyuqmi. Sapa watapin qanchis samaypiraq hamun hallp'a ruwana; ichaqa manan qarpayniyuqchu, ch'aki hallp'a, qhata hallp'a parata mañakuspalla ruwana hallp'an. Chaymi chay samaykuna. Kay qarpay mayun nisqa chaninchaypiqa —mamita— sapa watan ruwanchis. Chayqa, kallpachana. Chay pata llaqtapi, qhatakunapiqa, chay qanchis muyuy, pusaq muyuy, wakinpiqa chunka muyuy pas kanmi. Askhan muyukuna. Sapa wataallapin chayqa muyukun imapis llank'anapaq, papapaq, cebadapaq, chayllapaq. Chayraykun, chayqa muyukunalla chayqa. Chaypaqqa samachinku; samasqa hallp'an. Kay mayunpiqa, nuqanchisqa, sapa watañataqmi, churanchis mihuyta. Chayqa, chaypaqqa, hallp'atapis imaynan runaman kallpachawankiku nuqaykumanpas mihuyta qarawankiku —mamita— chhaynaqa nuqaykupas llank'ayku, aknallataqmi Pacha Tierra mamapas llank'allantaq may pachachus allinta kallpachanchis chay pachaqa. Chaymi, mama.*

'Mira, mamá, verías. Allá en los pueblos de altura, tiene varios descansos. También en mi pueblo tiene siete descansos. Cada año se trabaja un terreno que haya descansado siete años; pero no tiene riego. Son tierras secas, tierras de ladera que son trabajadas pidiendo la lluvia. Esos son esos descansos. En cambio, en los terrenos con riego llamados *mayun* —mamita— todos los años trabajamos. Entonces, hay que fortalecerla. En las lomadas de los pueblos de altura, rota en siete años, en ocho años y, en algunas partes, hasta en diez años. Muchas rotaciones. Cada año

nomás eso rota para trabajar algo, para papa, cebada, para eso solamente. Por eso, eso es rotativo. Para eso hacen descansar; es tierra descansada. Aquí en el *mayun*, nosotros, anualmente ya también, ponemos los productos. Entonces, para eso, así como a nosotros los hombres nos sirves alimento —mamita— para fortalecernos, y nosotros trabajamos, así mismo la madre tierra también trabaja si le fortalecemos bien. Eso es, mamá.¹

3.1.3. Precisiones semánticas

Hecha esta indagación, se entiende la riqueza semántica del término *samay*. Puede definirse, en un nivel de mayor abstracción, como 'actividad de recuperación de fuerzas'. En niveles menos abstractos, esa definición se manifiesta como 'respiro', 'descanso', 'absorción de alimentos', 'recreación', 'festejo', etc. En el dominio particular de la agricultura, el concepto de descanso va íntimamente ligado a todo aquello que está relacionado con la reconstitución del suelo, con el fin de prepararlo para la siembra. Así, el crecimiento de pasto en los terrenos eriazos, el abono que reciben del ganado, las lluvias, el barbecho, etc., todo eso forma parte constitutiva del descanso. El 'descanso' no es, pues, un mero no hacer nada o un momento de pasividad; más bien, es una etapa esencial, de activo fortalecimiento y del cual depende, en última instancia, la cosecha.

Este concepto de descanso presupone una representación de la tierra como un 'ser animado' que, al trabajar, desgasta sus fuerzas y que necesita, como consecuencia, respirar, tomarse un tiempo de distensión, restituir sus energías con la comida y la bebida. Una metáfora está en acción: la tierra es un ser animado y, por tanto, la relación que se establece entre el *runa* ('ser humano') y la tierra ya no es la que se daría entre un sujeto y un objeto, sino la de una interacción entre entidades animadas que resultan mutuamente necesarias. Dentro de ese marco cobra sentido la analogía con la que se remata el texto que aparece en (10): así como el ser humano se fortalece —con la comida— para poder trabajar, la tierra necesita fortalecerse —por medio del descanso— con el fin de poder cumplir con su trabajo productivo.

A continuación, se aborda el concepto de barbecho. Al encontrarse subsumido en el concepto de descanso, tal como se ha sugerido, lo que se diga de aquel ampliará la comprensión de este.

¹ La traducción castellana se amolda a formas y construcciones del quechua.

3.2. Chakmay

3.2.1. Período colonial

En los vocabularios coloniales, el término *chakmay* (o *chaqmay*) y sus derivados tienen que ver con la idea de 'dar la primera reja', 'romper la tierra', 'desmontar o rozar', 'labrar o arar la tierra'. Con frecuencia, se da el mismo significado al término *yapuy*. Ejemplos:

- (11) «*Chacmaconi* 'rozar', *chacmacoc* 'rozador'; *yapuni* 'arar, o cavar como quiera', *yapococ* o *yapoc* 'arador, el que ara o cava', *yapona* o *taclla* 'arado o azadón para cavar o arar'.» (Santo Tomás 1951 [1560]: 203 y 299)
- (12) «*Chacmani* 'dar la primera reja, o desmontar o romper la tierra para sembrar o cualquier labrar'; *chacmaypacha* 'tiempo de romper la tierra o de labrarla'; *yapuni* 'arar la tierra'.» (González Holguín 1989 [1608]: 91 y 365)
- (13) «*Yapuni* 'arar la tierra, barbechar'.» (Ibíd.)

Sin embargo, algunos textos de Guamán Poma de Ayala (1980 [1615]) dan a entender que *chakmay* y *yapuy* no son términos sinónimos: el primero queda relacionado con la idea de 'romper la tierra virgen o no cultivada desde mucho tiempo', mientras que el segundo, con la idea de 'voltear la tierra inmediatamente antes de la siembra' (Dedenbach-Salazar 1985: 106). El cronista escribe:

- (14) «en este mes [febrero] an de romper tierra uirgen para mays o trigo o papas que ellos les llaman *chacmacuy quilla* [...]. Este mes de febrero y marzo es la fuerza de los ríos; los caminantes an de descansar las reguas y rescataidores y trageneadores y los que lleuan ganado a las ciudades. También an de hazer *minga* de hilar y de *chacma* de las tierras [...]. Es la gran fuerza de la agua del cielo que traspasa la tierra y acá se dize *chacmay quilla* [...]. Y se a de trauxar en casa este mes y no salir fuera por temoredad y pilguro de enfermedades y de rayos y de ríos y de aguazeros [...].» (Guamán Poma de Ayala 1980 [1615]: 1134)
- (15) «Este mes [de agosto] an de arrar y sembrar mays y de tenprana de trigo [...]. Y acá quiere Dios que entre el mays en su tiempo y ora que tiene para echar buen fruto y acá se llama *Chacra Yapuy Quilla*.» (Ob. cit.: 1152)

Chakma, pues, es una actividad colectiva y concertada de ayuda mutua: en el texto (14) se la relaciona con *mink'a*, 'colaboración colectiva y recíproca'. Y esa actividad es realizada en medio de cantos de alegría y en un ambiente festivo, tal como queda descrito en los siguientes testimonios de Garcilaso y Molina, el Cuzqueño:

- (16) «Cuando barbechaban [que entonces era el trabajo de mayor contento], decían muchos cantares que componían en loor de sus Incas; trocaban el trabajo en fiesta y regocijo, porque era en servicio de su Dios y de sus Reyes [...]. Los cantares [...] eran compuestos sobre la significación desta palabra *haylli*, que en la lengua general del Perú quiere decir triunfo, como que triunfaban de la tierra, barbechándola y desentrañándola para que diese fruto [...] el retruécano de todas sus coplas era la palabra *haylli*, repetida muchas veces, cuantas era menester para cumplir el compás que los indios traen en un cierto contrapaso que hacen, barbechando la tierra con entradas y salidas que hacen para tomar vuelo y romperla mejor.» (Garcilaso de la Vega 1973 [1609]: 55)
- (17) «Y así, todos, con gran contento y regocijo pasavan este día, en el qual empeçavan el canto y el bayle *yabayra*, lo qual durava dos días por la misma horden; concluydo lo qual, salían todos a vervechar sus chácaras, que llaman al barbechar en su lengua, *chacma*, lo qual durava doce días, que con los dos pasados hacían catorce, y a los quinze días, a la llena de la luna todos avían de estar de vuelta de sus heredadas [...] al Cuzco. Y aquella noche entendían en hacer el dicho bayle y *taqui* llamado *yaguayra*, por todas las calles y quadras del Cuzco [...].» (Molina 1989 [1574]: 112)

3.2.2. Período contemporáneo

Una primera fuente está dada por los vocabularios contemporáneos. En Cusihuamán (1976: 194), aparece *chaqmay* con el significado específico de 'barbecho hecho en la ladera'; de otro modo, aparecen *yapuy* y el hispanismo *barbichay* para el concepto más general de 'barbecho'. En Herrera y Sánchez de Lozada (1983a: 26, 1983b: 29), referido al quechua de Cochabamba, el concepto de 'roturar la tierra' ya no es expresado por *chakmay* —que ha pasado a significar 'recoger los productos que han quedado en la tierra'—, sino por los hispanismos *barbechay* o *warwichay*. En otros vocabularios, sin embargo, se registra el significado nuclear de 'roturación de terreno':

- (18) «*Chakkma* 'Roturación o roza de terrenos, roturación de tierras vírgenes, preparación de campos que fueron antes sembrados [...]. Barbechar un terreno nuevo'.» (Lira 1982: 43)
- (19) «*Chaqmay* 'Barbechar con *chakitaklla*; preparar el terreno para la siembra formando camellones cuyos terrones se colocan a manera de "trenzas" (Canchis, Chumbivilcas). Arar en ladera. Barbechar en los terrenos de rotación (*Muyuy allp'a*) en los sectores altos durante febrero y marzo. Barbechar en las laderas vírgenes. Marcar los límites de las parcelas'.» (Beyersdorff 1984: 22)
- (20) «*Chakmay/chakrapaq allpa hatarichiy* ['roturar'] Remover el terreno por primera vez, aflojando la tierra. /*yuntawan aray* ['barbechar'] Arar con yunta. /*talpunapaq trakla allichay, tiklay* ['aprestar la tierra'] Se llama así a la acción de remover la tierra para sembrar. En Huancayo se realiza en mayo y tiene por objeto "avinagrar" la tierra para la siembra de octubre.» (Ballón, Cerrón Palomino y Chambí 1992: 92)

Si se vuelve a la conversación de Janett Vengoza con Wilfredo Puente de la Vega (Sicuaní, junio de 1993), se pueden encontrar algunos pasajes de este último en el que se distingue entre *chakmay* —término aplicado a las tierras de altura y sin riego, tal como aparece en (21)— y el préstamo español *barbecho*, para referirse a las tierras con riego, tal como se expresa en (22):

- (21) *Ch'aki hallp'aaqa, kay napi [...]* ña pasarapunña, ña tiempun hatarirapunña [...] mana para kanñachu, chaypin barbecho nisqata, chaqmayta, t'ayayta nispa rimanchis sapankapis. *Chayqa chay t'ayaypi o chaqmaypi hallp'ata Pachamamata wikch'unchis sumaqta. Chaypin chay ch'akiy hallp'apaq.* 'La tierra seca, en esta [...] ya se pasó, ya se levantó el tiempo [...] ya no hay lluvias [...] allí, lo que llamamos barbecho, *chakmay*, t'ayay, diciendo decimos cada cual. Entonces en ese *chakmay* o t'ayay botamos la tierra, la Madre Tierra, con cuidado. Eso es para los terrenos sin riego.'
- (22) *unu yarqha kichaypaqtaqmi llipi sayana, llipi runakuna chakrayuq sayana, puririna llank'aaq, faena nisqaman. Chaymantaq, chay yarqha kichamuytaqmi, qarpay kamarikunqa, qarpaytan kamarisunchis; chaypitaqmi qarpasunchis barbecho nisqapaq. Qarpayta kamarisunchis barbechupaq kay junio killa yupaypi, julio killa yupaypi, agosto killataqa ñan mawaytaña tarpushasunchis.* 'para la apertura de la acequia deben estar presentes todos los hombres que tienen chacra, deben caminar a trabajar a la llamada faena. Des-

pués de la apertura de la acequia se procederá al riego, realizaremos el riego; y allí regaremos para el llamado *barbecho*. Vamos a empezar con el riego para el barbecho en este mes de junio, mes de julio; en el mes de agosto ya estaremos sembrando el *maway*.'

En ambos casos, los términos guardan una necesaria asociación con el agua, provenga de las lluvias, como en (21), o de las acequias, como en (22). El agua es el elemento que facilita la roturación de la tierra; y esta, a su vez, facilita el almacenamiento del agua en el suelo. Y todo eso, naturalmente, contribuye a la reconstitución de los terrenos.

El extracto que aparece en (23) vincula íntimamente la noción de barbecho con la de descanso: en realidad, la roturación y el volteo de la tierra forman parte del descanso. Igualmente, señala la función benefactora del viento en la recomposición de la tierra roturada, así como la del tiempo que transcurre entre el barbecho y la siembra:

- (23) *Hallp'ataqa samachinchis. Kunanpacha ña kusichata uqarishanchisña, chaypin barbecho nisqa kan, qarpaspa barbechasunchis, t'ikrasunchis watikmanta, chaytaqmi samanan chaypin chay hallp'a allinta kallpachakun wayrawan, ima munayta!, hinaspataqmi chay pataman tarpusun; chaymi allin kanqa. Manachus kaq ratu ruwanki chay hallp'ata ratuchalla, kunan p'unchaw ruwasunchis papa tarpunanchispaq barbechuta, paqarintaq papata tarpusun chayqa, manan kanmanchu papapis, ni sarapis, imapis. Chaymi chay hallp'a samachiy.* 'A la tierra hacemos descansar. Ahora mismo ya estamos levantando la cosecha. Allí se realiza el llamado *barbecho*, regando barbecharemos, voltearemos nuevamente y eso tiene que descansar. Allí esa tierra se fortalece bien con el viento, ¡qué bonito! Entonces, seguidamente, sembraremos; así, estará bien. Si es que haces el mismo rato esa tierra, rapidito, hoy día hacemos el *barbecho* para sembrar papa y mañana sembramos la papa, entonces no habría papa, ni maíz, ni nada. Eso es el descanso de la tierra.'

Puesto que ya se está nuevamente ante la idea de 'recuperación de fuerzas', no pueden estar ausentes los conceptos de comida y bebida en el ámbito de la ofrenda ritual. En (24) y (25) se habla de la *ch'alla* y la *t'inka*, donde no faltan la chicha, el ajiaco, los potajes; en (26) se habla del *pago* a la madre tierra, del trago y la masticación de la coca:

- (24) *chay hallp'a samachiyqa [...] sumaqta ñuqanchispas ch'allarispachis; chaypin kan aqhacha tomay, chaypin kan tragucha tomay, chaypitaqmi kan chiri hawas uchu mihuy. Chay patanmanmi, traguchaga kananpuni; mana chayqa wiksa nanaywanchá wañupusunman runakunaqa. Chaypitaqmi llipi llank'aqkunapas, huñurinakuspa munayta, llank'arispá tikranchis Pacha Tierra mamata samanapaq, hinaspá samayuqtintaq tarpunanchispaq.*
 'ese acto de hacer descansar la tierra [...] nosotros también *ch'allando* con respeto; allí se toma chichita, allí se toma traguito y allí se come el ajíaco frío de habas. Luego de eso, siempre debe haber el traguito; de lo contrario los hombres nos moriríamos con dolor de estómago. Y allí todos los trabajadores, trabajando bonito en unión, volteamos a la Madre Tierra para que descanse y para que, luego, cuando haya descansado, la sembramos.'
- (25) *Ñawpaqqa, ñawpaqqa —mamitay— karanmi qarakuy, qarakuy sutiyuq, comunidadkunapi. Chaypin, kay marzo killapi o enero killapi, qarakuyta kamariyku. Chaypin, chay wiraqucha autoridadkuna huñuspa chaqmachiranku [...] nata [...]hallp'akunata, lliwta t'ikrachiranku, chaypitaqmi riranku llipi autoridadkuna, wiraqucha qobrador, wiraqucha subprefecto. Chaykunan mink'asqa karanku. Chaypin chay qarakuykunapis karan, chaypitaqmi t'intaspa ch'allaspa munayta qallariranku, chay chakra munay t'ikranankupaq, chayman hina allin kananpaq. Hirq'a comunidadpin chay allinpis karqan. Chaykunataqa yachanin —mamitay— chayqa wakinqa manan chaykunata yachashankuñachu.*
 'Antes, antes —mamita— había el *qarakuy*², el llamado *qarakuy*, en las comunidades. Allí, en el mes de marzo o enero, se hacían los preparativos para la realización del *qarakuy*. Allí, esas autoridades, reuniendo, hacían barbechar las tierras, todo hacían voltear. Y allí iban todas las autoridades, el señor gobernador, el señor subprefecto. Ellos eran invitados. Allí se realizaban esos *qarakuy* y allí haciendo la *t'inka* y la *ch'alla* muy bonito empezaban a voltear con cuidado esa chacra, para que, de acuerdo a lo efectuado, resulte bueno. En la comunidad de *Hirq'a* eso era bueno. Esas cosas sé —mamita— algunos esas cosas ya no están sabiendo.'
- (26) *chaypin chay kukachata k'intuyunchis, hallp'ayunchis, traguchata ch'uayayunchis, aqhachata ch'uayayunchis chayman hina ch'uypataqmi*

² Servir potajes, dar alimento.

llank'anchis. Chaymi chay Pacha Tierra mamatapás t'ikranchis musuqman chayqa, allin cosecha, allin wata kananpaq. Chaytan yupaychana. Wakinqa manayá yupaychankuchu, chhaynayá chay. Chayraykun campesino runataqa ninku mayninpiqa «machaqlan kanku» nispa, manan chaychu. Maypachachus kupachata uhayunku, kukachata hallpayunku, llipt'achata k'utuyunku, hinaspataq llank'ayman kamarikunku. Chaymi allin llank'ay, chaywantaqmi chiqaq mihuyqa, kawsay kamarikun —mamitay.
 'allí (en el barbecho) se hace el *k'intu*³ de la coca, la masticamos, se hace la *ch'uya*⁴ con trago, con chichita y haciendo la *ch'uya* trabajamos. Y luego volteamos a la Madre Tierra, renovándola, para que haya buena cosecha, para que sea buen año. Eso se debe realizar con devoción. Algunos no creen, así es pues. Por eso a los hombres campesinos a veces les dicen: «solo son borrachos»; pero eso no es cierto. Si beben su copita, mascan su coquita, muerden su *llipt'ita*⁵, entonces se disponen a trabajar. Ese es el buen trabajo y con eso hay bastantes alimentos, la vida se expresa —mamita.'

3.2.3. Precisiones semánticas

En resumen, el término *chakmay* podría ser definido como 'roturación de tierra nueva o no cultivada con vistas a su meteorización y reconstitución', quedando fuertemente asociado a 'trabajo colectivo' y 'celebración ritual'. El hispanismo *barbechay* o *warwichay*, en cambio, se usa preferentemente para significar 'arar o labrar las tierras con riego'.

Chakmay, en consecuencia, presupone los elementos que favorecerán la reconstitución de la tierra: 'agua', 'viento', 'transcurso de tiempo' y 'ofrenda ritual'. En ese sentido, como ya se ha señalado, el concepto de *chakmay* queda integrado dentro del concepto, más abarcador, de *samay*. Una expresión de tal integración es la que se ha podido leer en el texto (23). Y, por tanto, la misma representación de la tierra como 'ser animado' que estaba subyacente al término *samay* lo está también para *chakmay*: como el ser humano, antes o después del trabajo, la tierra necesita recomponer sus energías.

³ Combinación de tres hojas de coca con fines ceremoniales (Cusihumán 1976: 71).

⁴ Ceremonia en que se derrama licor virgen (Lira 1982: 71).

⁵ *Lipt'a*: pasta de ceniza comestible que acompaña a la masticación de la coca.

3.3. Kamay y kallpachay

Para el estudio del concepto de fertilidad del suelo, se ha indagado por los términos *kamay* y *kallpachay*. El primero de ellos tiene un uso particularmente rico en el quechua antiguo, antes de haber sufrido manipulaciones semánticas por parte de los autores de vocabularios o evangelizadores (Taylor 1976: 232-3). El segundo es de uso más corriente en la actualidad.

3.3.1. Período colonial

Domingo de Santo Tomás ofrece varias entradas para términos con las raíces *kama-* y *kallpa-*. Se recogen algunas de ellas, respectivamente, en (27) y (28). Los términos tomados de González Holguín aparecen en (29) y (30); los del Anónimo, en (31) y (32):

- (27) «*Camani* ‘henchir’, ‘criar, o hazer algo de nueuo’, ‘rasar’, ‘caber en lugar alguna cosa’, ‘cumplir’; *camacuni* ‘ocupar o henchir algun lugar’; *camaquenc*, o *camaynin*, o *songo* ‘anima por la qual vivimos’; *camasca* ‘cosa ajustada, que viene justa’, ‘colmo de medida’; *camac* o *yachachic* ‘criador, o hazedor de nueuo de alguna cosa’.» (Santo Tomás 1951 [1560]: 245-6)
- (28) «*Callpay* ‘fuerças’; *callpani* ‘tener fuerças’; *callpachini* ‘dar fuerças a alguno’.» (Ob. cit.: 245)
- (29) «*Camak* ‘Dios, Dios criador’; *çara camak allpa* ‘tierra fértil de mayz’; *camani* ‘lleuar fructo, producir o criar’; *camani* ‘caber algo, o entrar bien’; *camay* ‘mi obligación’; *camayquincani* ‘yo te merezco, o ygualo’.» (González Holguín 1989 [1608]: 47)
- (30) «*Callpayacuni* ‘tomar fuerças el enfermo’; *callpa* ‘las potencias’; *callpachacuni* ‘esforçarse, animarse, cobrar brio, fortalecerse’; *callpachani* ‘dar fuerças, o animo a otro’.» (Ob. cit.: 45 y 527)
- (31) «*Camac pacha* o *camac allpa* ‘tierra fértil’; *camac* ‘criador’; *camachini*, *camachicuni* ‘mandar, ordenar’; *camachisca*, *camachicusca simi* ‘ley u ordenanza’; *camascaruna* ‘hechicero’; *camayoc* ‘oficial’.» (Anónimo 1951 [1586]: 21 y 145)
- (32) «*Callpa* ‘fuerza, vigor, trabajo’; *callpachacuni* ‘esforzarse, animarse’.» (Ob. cit.: 20)

Por su parte, Garcilaso define *kamay* como ‘animar’, tal como aparece en este texto:

- (33) «Pachacámac: es nombre compuesto de *Pacha*, que es mundo universo, y de *Cámac*, participio de presente del verbo *cama*, que es animar, el cual verbo se deduce del nombre *cama*, que es ánima. Pachacámac quiere decir el que da ánima al mundo universo, y en toda su propia y entera significación quiere decir el que hace con el universo lo que el ánima con el cuerpo.» (Garcilaso de la Vega 1973 [1609]: 72)

El rendimiento semántico de *kamay* (o el agentivo *kamaq*, o el participio *kamasqa*) se manifiesta en numerosas oraciones quechuas, pronunciadas en las ofrendas rituales. En todas ellas aparece con el significado de ‘animar’ o ‘transmitir la fuerza vital’. En (34)-(36), pueden leerse algunos extractos del «Manuscrito de Huarochirí», documento que data de inicios del siglo XVI. En ellos se hace referencia a la animación, sea de los seres humanos, la tierra o las llamas:

- (34) *porque kaytam runakuna ña muchaspapas «cuniraya viracocha, runakamaq pachakamaq, ima haykayuq qammi kanki; qampam cakrayki, qampaq runayki’ ñispa muchaq karqan».* (Taylor 1987: 50)
‘ya que los hombres, cuando adoraban [a Cuniraya], le dirigían [el rezo siguiente]: «Cuniraya Huiracocha, animador de la tierra y del hombre, todas las cosas son tuyas; tuyas son las chacras, tuyos son los hombres.»’ (Ob. cit.: 51)
- (35) *Chaysi wakinnin runakuna «ñuqam condorpaq kamasqa kani» ñispa ñirqanku. Wakinsi «ñuqam wamanpa kamasqa kani» ñirqan [...]. Chaysi chay runa wayanaypaq kamasqa runaqa wakinnin kamasqakunawan pichqa puncaullapi kutimuyupaq rirqanku. Chaysi wayanaypaq kamasqan ñataq ñawpaq cayarqan.* (Ob. cit.: 244)
‘Unos hombres dijeron que eran animados por el Cóndor. Otros se dijeron animados por el Halcón [...]. Así, el hombre animado por la golondrina se fue con los otros *camasca* [con la orden] de estar de vuelta en sólo cinco días. El *camasca* de la golondrina llegó el primero.’ (Ob. cit.: 245)
- (36) *Kay yacana ñisqanchik llamap kamaqin çielo ñiqta cawpikta purimun.* (Ob. cit.: 424)
‘La [constelación] que llamamos Yacana, el *camac* de las llamas, camina por medio del cielo.’ (Ob. cit.: 425)

Del mismo modo, en los procesos seguidos contra las idolatrías de la región de Cajatambo (1656-1663), aparecen textos rituales andinos primitivos

vos. Al examinarlos, se va a tomar la interpretación fonológica y la traducción hechas por Itier (1992b: 1019-49). En (37), se lee una oración al pucara, con ocasión de la ofrenda anual; en (38), se encuentra una oración recitada en un sacrificio a los *malquis huaris*:

- (37) *Qulqi pukara,*
qarwa pukara,
llacsa pukara,
runata kamay,
waynata kamay,
llamata kamay.
Qulqiyuq runa kachun.
Yunga markapita,
quca markapita
qulqita apamuchun,
qarwata apamuchun. (Ob. cit.: 1022)

'Pucara de plata,
 pucara de oro,
 pucara de llacsa,
 da fuerza vital a la gente,
 da fuerza vital a los hombres jóvenes,
 da fuerza vital a las llamas.
 Que la gente tenga plata.
 Que traigan plata,
 que traigan oro
 de los pueblos de los valles,
 de los pueblos de la costa.' (Ob. cit.: 1023)

- (38) *Yaya warikuna,*
mikuy kamaq,
puca kamaq,
tiqshi kamaq,
parquyuq,
cakrayuq,
kayta mikuy,
kaita upyay,
churiykikuna arpashunki,
allin cacra kachun,
allin mikuy kachun. (Ob. cit.: 1039)

'Padres huaris,
 que animan la comida,
 que animan los alimentos,
 que animan el suelo,
 dueños de las acequias,
 dueños de las chacras,
 coman esto,
 tomen esto,
 vuestros hijos les hacen un sacrificio,
 que haya buenas chacras,
 que haya buenos alimentos.' (Ibíd.)

3.3.2. Período contemporáneo

En los vocabularios contemporáneos, se advierte que el término *kamay*, bajo la influencia de la predicación misionera, ha sufrido cambios semánticos; deja de significar 'transmisión de fuerza vital' y pasa más bien a ser soporte de otros significados como 'crear' o 'hacer', tal como aparece en (39) y (40). En cambio, el término *kallpachay* sí toma en cuenta aquella significación prístina de 'animar' o 'fortalecer' y le sirve de expresión; así se puede apreciar en (41) y (42). En (43), se ve una aplicación particular del término al campo agropecuario.

- (39) «*Kamay* 'Creación, acción de crear. Crear, formar, modelar, plasmar, educir.'» (Lira 1982: 100)
 (40) «*Kamay* 'crear', 'hacer'.» (Cusihuamán 1976: 62)
 (41) «*Kallpachay* 'Animación, acción de animar o alentar. Animar, alentar, infundir energía, fortalecer, vigorizar, comunicar fuerzas'; *kallpachakk* 'fortalecedor, que da fortaleza o vigor'.» (Lira 1982: 99)
 (42) «*Kallpachay* 'Hacer más fuerte o vigoroso, fortalecer'; *kallpachakuy* 'cobrar fuerzas a base de alimentos'.» (Herrero y Sánchez de Lozada 1983b: 122)
 (43) «*Kallpachay* 'Abonar la tierra con wanu'.» (Beyersdorff 1984: 45)

Para los testimonios contemporáneos, se puede releer el último enunciado del texto (10), así como el texto (23); en ellos aparecen usos de *kallpachay* claramente referidos a 'animar o fortalecer' la tierra. La animación o fortalecimiento de los terrenos es esencial para tener una buena producción, de ahí la importancia de las ofrendas rituales a la *Pachamama* o al *Apu*, pidiendo que la

transmisión de la fuerza vital no se detenga u obstruya. Algo de eso se revela en el testimonio de José Quispe Valdivia, un *paqu* de la región del Cuzco:

- (44) *kay Santa Tierra mamaman haywanapaqmi, kay dispachutaqa tukuy sunqunchiswanmi haywarikuna; mana haywaqinichisqa, Santa Tierra maman phiñakuyninta apachimuwanichis. Chaymi mana kanchu mikhuyninchiskuna, qunqasqa chay Santa Tierra. May pachachus huk sumaq, hatun alkansita ruwarikunki lugarkunapaqwan chayqa, sumaqtan sunqunta kicharin. Sumaqtay mikhuynichis phuturimun, wachutaraq phatarichimun. Amayá qunqasunchischu Santa Tierra mamataqa.*
 'para alcanzar el despacho a nuestra madre Santa Tierra, hay que hacerlo con todo nuestro corazón; si no le alcanzamos, la madre Santa Tierra puede mandarnos su enojo. Por eso, cuando se olvida a la Santa Tierra, no hay alimentos. Si es que le haces un buen y gran «alcanzo», también para los «lugares», ella abre bellamente su corazón. Y las plantas producen sus mejores frutos, haciendo reventar hasta los surcos. No la olvidemos, pues, a la madre Santa Tierra.'

3.3.3. Precisiones semánticas

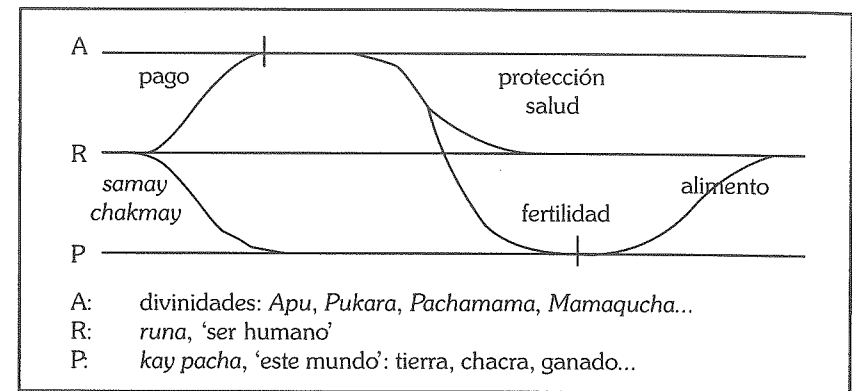
El término *kamay* contiene dos conceptos fundamentales: el de la globalidad (todo, total, llenar, etc.) y el de la orientación (hasta, incumbe a, merece, etc.) (Taylor 1976: 234), de ahí que Itier (1992b: 1023) pueda definirlo como 'adaptarse a un volumen', apoyado en la definición de Domingo de Santo Tomás, 'caber en lugar alguna cosa'. A partir de ese significado central, pueden generarse diversos efectos de sentido, como el de 'hacer que todo aquello que tiene un fin pueda cumplirlo a cabalidad' o 'transmitir la fuerza para que todo sea lo que debe ser'. Como dice Taylor: «El mundo animado de los Andes evoca un horizonte mucho más vasto que su equivalente occidental; toda cosa que posee una función o un fin está animada para que su función o su fin puedan ser realizados: los campos, las montañas, las piedras así como los hombres. Es interesante confrontar los dos modos de encarar el concepto de 'tierra' en tanto que 'fértil', 'productiva' y 'animante': *camac pacha* o como 'fertilizada' y 'animada': *pacha camasca*» (Taylor 1976: 235).

Puede postularse que, para el quechua contemporáneo, ese mismo valor semántico es expresado por el término *kallpachay*. Ambos términos —*kamay* y *kallpachay*— son utilizados para referirse a las interacciones de mutua animación en el mundo andino: el *runa*, 'ser humano', pide a las divinidades (*Pukara*,

Waka, *Apu*, *Pachamama*, *Mamaqucha*, etc.) la fuerza animadora, tanto para él mismo como para el mundo que lo rodea (terrenos, plantas, animales, etc.). Las divinidades otorgan esa fuerza animadora bajo la forma de 'salud', 'protección', 'fertilidad del suelo', 'abundancia de frutos', 'abundancia de ganado', etc. En correspondencia, el *runa* se dirige con afecto a las divinidades y les da una ofrenda (*pago*, *alcanzo*), la cual contiene también comida y bebida destinada a animarlos o fortalecerlos. Del mismo modo, el *runa* da fuerza vital a la tierra a través del descanso, el barbecho y los mil cuidados que requiere; la tierra, por su parte, fortalecida por el trabajo humano y la fuerza de las divinidades, otorga el alimento a los seres humanos. He aquí, pues, una admirable economía de la animación recíproca del mundo: cada elemento interactúa con otro, permitiendo la transmisión de la fuerza vital para que todos y cada uno de los elementos cumplan plenamente sus funciones.

El don y la reciprocidad (susceptibles de ser expresados unitariamente por términos como *qunakuy*, 'darse algo uno a otro', *ayni*, *mink'a*, etc.) presiden la dinámica de la animación del mundo. El gráfico 3.1, inspirado en las morfologías arquetipo de René Thom (1980), sintetiza todos esos conceptos y permite visualizar las representaciones andinas del descanso, barbecho y fertilidad del suelo: R (*runa*) da fuerza vital a P (entorno ecológico) por medio del *samay*, *chakmay*, etc., al mismo tiempo que da un 'pago' a A (divinidades); A, por su parte, da protección y salud a R, y fertilidad a P; finalmente, P da sus frutos a R.

Gráfico 3.1
Circuito de la fuerza vital y la reciprocidad



Fuente: elaboración propia, utilizando las morfologías 'ser' y 'dar' de Thom (1980: 213).

De ese modo, los tres conceptos estudiados quedan unidos: el descanso y, por tanto, el barbecho son actividades destinadas a la 'animación y fortalecimiento' de la tierra; es decir, son actividades que contribuyen a la fecundidad del suelo. Dicho de otra manera, *samay* y *chakmay* encuentran su sentido en ese gran circuito de la fuerza vital y la reciprocidad, presupuesto por los términos *kamay* o *kallpachay*.

Conclusión

Muchas incomprendiones, conflictos y fracasos se evitarían en la tarea del desarrollo si se aprendieran las grandes lecciones de las representaciones conceptuales y prácticas andinas: *permitir la animación* del conjunto del entorno ecológico e *interactuar recíprocamente* —desechando toda clase de exclusiones— con todos los actores y factores del desarrollo. Un relato ilustra los conflictos culturales y tecnológicos que suelen presentarse en el sector agrícola: «A simple vista, hay en el campo andino 'muchas tierras abandonadas'. Esta apariencia coincide en muy pocos casos con la realidad, porque el visible abandono corresponde a un ciclo de descanso de la tierra. En 1977, en la provincia de Andahuaylas (Apurímac), un grupo de funcionarios de la Dirección Forestal del Ministerio de Agricultura decidió plantar 10,000 eucaliptos en las faldas de un cerro en Toxama, entonces flamante cooperativa de producción, creada por la reforma agraria en 1975. Los campesinos se opusieron argumentando que las faldas de ese cerro estaban en descanso y que, si los ingenieros querían plantar eucaliptos, lo hicieran en otra parte. Los funcionarios no aceptaron el argumento y trataron de plantar sus eucaliptos apelando al principio de autoridad. Una movilización masiva de los campesinos, y el rapto de la camioneta en que iban los funcionarios durante 24 horas, fue el argumento de fuerza que finalmente resolvió el problema. Es elemental suponer que los ingenieros debían conocer ese saber campesino, pero allí donde domina el etnocentrismo de los euronorteamericanos, los campesinos son considerados como simples ignorantes» (Montoya 1992: 188-9).

II DISCURSO Y PODER

4. El recurso lingüístico del poder: coartadas ideológicas del castellano y el quechua

Un signo no existe simplemente como una parte de la realidad, sino que refleja y refracta otra realidad. Por lo tanto, puede distorsionar esa realidad o serle fiel, o percibirla desde un punto de vista especial [...]. Cada signo está sujeto a los criterios de evaluación ideológica (si es verdadero o falso, correcto, honrado, bueno, etc.). El dominio de la ideología coincide con el dominio de los signos. Son equivalentes entre sí. Donde quiera que está presente un signo también lo está la ideología. Todo lo ideológico posee valor semiótico.

Voloshinov 1976: 20-1

Además de su función cognoscitiva y comunicativa, el lenguaje cumple otra función igualmente esencial: la de ser un instrumento de poder. Los hablantes, y sus respectivos grupos entre sí, configuran en todo momento sus correlaciones de fuerza; de ese modo, en la interacción verbal «no se busca solamente ser comprendido sino también ser creído, obedecido, respetado, distinguido. De ahí la definición completa de la competencia (lingüística) como derecho a la palabra, es decir al lenguaje legítimo, como lenguaje autorizado, como lenguaje de autoridad» (Bourdieu 1977: 20).

El lenguaje constituye el lugar privilegiado de la conciencia y la ideología, como lo sugiere Voloshinov (1976: 21-26, *passim*). En efecto, el lenguaje es el instrumento de la conciencia; la conciencia «toma forma y vida en la materia de los signos creados por un grupo organizado en el proceso de su intercambio social»; y, puesto que el dominio de los signos coincide con el dominio de la ideología, el lenguaje funciona «como ingrediente esencial que acompaña y comenta todos y cada uno de los actos ideológicos» (Voloshinov 1976: 26).

Es comprensible, entonces, la importancia estratégica que todo poder otorga al lenguaje; le resulta útil para obtener legitimidad y justificar su complicado juego. Así, tareas aparentemente tan inocuas como normalizar una lengua o reformar su vocabulario constituyen verdaderos actos políticos y no dejan de estar exentas de peligro. Hagège (1985: 20-202) remite a los violentos enfrentamientos que se dieron por causa de la lengua en Grecia, India y Bélgica, y relata dos hechos sobrecogedores: el historiador y filólogo iraní A. Kasravi fue asesinado en 1946 por proponer desarabizar parte del léxico

persa; el lingüista E. D. Polivanov fue conducido ante un pelotón de fusilamiento en 1936, por orden de Stalin, al ser considerado demasiado favorable a las lenguas turcas y no aceptar los dogmas idiomáticos de la época.

Toda nuestra vida en sociedad podría considerarse, en realidad, como un campo lingüístico-semiótico en el cual se desarrolla una compleja red de interacciones de todo tipo, constituyendo cada una de ellas el lugar donde actúan y se expresan complejas y, a veces, ambivalentes opciones ideológicas. Teniendo como marco de referencia el proceso plurilingüe en los Andes, se van a señalar algunas de las conexiones entre discurso ideológico, y las lenguas castellana y quechua. Con ello se pretende hacer explícitos los prejuicios y las opiniones lingüísticas que suelen constituir trabas a las relaciones equitativas entre los diversos grupos de la sociedad.

4.1. ¿Una lengua única?

A lo largo de la historia, se ha dado una obsesión recurrente: hablar una lengua universal. El mito de Babel lo recuerda: en un tiempo primordial, cuando se tenía un mismo idioma y las mismas expresiones, la comunidad humana no estaba diseminada por el mundo y ningún obstáculo se oponía a sus designios. Luego de la gran confusión, se busca exorcizar y reducir la multitud de idiomas.

Se han dado numerosos intentos por crear esa lengua ideal. Citemos el nombre de algunos espíritus hechizados por esa utopía: el profeta Zefania, en el siglo VII antes de Cristo; Santa Hildegarda en el siglo XII; John Wilkins, quien propone en 1614 un alfabeto basado en notas musicales; J. F. Sudre, quien también propone una lengua musical en 1866; J. M. Schleyer, inventor del volapuk en 1879; L. Zamenhof, inventor del esperanto en 1887; Otto Jespersen, inventor del novial en 1928; los filósofos Leibniz, Ampère y Poincaré (Hagège 1985: 189-90, Harrison 1995).

Esos sueños surgen a partir de una realidad cuyos constreñimientos y tiranías resultan a veces insoportables: el lenguaje humano no se presenta de otro modo que bajo la vestimenta de la diversidad; la relación entre las palabras y las cosas se verifica como arbitraria; la interacción lingüística genera tensiones sociales y enfrentamientos violentos. Así, pues, la quimera de la lengua universal se subleva contra la naturaleza plural del lenguaje humano; no propone más que un modo de conocer el mundo referencial; y abandona el ámbito histórico de las relaciones sociales, sus conflictos y violencias. Se trata de un escape ilusorio, alentado por la creencia de que la

diversidad lingüística es causa de los males humanos; o, peor aun, de una coartada ideológica para justificar decisiones y prácticas que tienen que ver más bien con los intereses del poder.

Harrison (1995) sugiere que, en el contexto de los siglos XVI y XVII, el sueño de la lengua universal habría podido ser, en parte, una respuesta a la gran diversidad idiomática y cultural encontrada en el continente americano. Se desconfiaba de las lenguas indígenas, temiendo, por ejemplo, traducir conceptos cristianos en lenguas «diabólicas». En el discurso ideológico europeo, se alentó una jerarquía clasificatoria de lenguas, en la que la ausencia de escritura alfabética era indicio de la inferioridad de las lenguas y, por consiguiente, de sus hablantes. Buena parte de los relatos acerca de la fallida relación de Atahualpa con la escritura en la plaza de Cajamarca da cuenta del choque cultural-semiótico que se dio, sugiriendo que ese acontecimiento sirvió de pretexto justificatorio para iniciar una empresa sangrienta en los Andes (MacCormack 1989: 165, Salomon 2001a y 2001b).

En la retórica de la lengua única, se suele encontrar un presupuesto a veces no muy explícito: la racionalidad discursiva del enunciador de la propuesta (o de su grupo) es la que impone los criterios de lo universal, ocultando por ese mismo acto la pluralidad de racionalidades discursivas y de lenguas históricas particulares.

4.2. El plurilingüismo en los Andes

El territorio andino, como tantos otros en el mundo, constituye un escenario en el cual muchas lenguas conviven y entran en contacto; su particular configuración histórica es producto de procesos sociales particulares y de las políticas idiomáticas de grupos de poder de diversa índole. Antes de señalar los tratamientos ideológicos de los cuales han sido objeto el castellano y el quechua, se van a considerar algunos momentos del desarrollo del proceso multilingüe en los Andes. Con ese fin se va a recurrir, como fuente principal, a los trabajos de Torero (1974, 1986, 1987, 1989, 1990: 237-263, 2002) y también a los de Cerrón Palomino (1982, 1985, 1987b) y Mannheim (1991).

Se sabe poco sobre la situación lingüística andina en el largo período prehispánico. Al no tener acceso a un conocimiento directo de tal situación, los especialistas recurren a su reconstrucción sobre la base de la historia interna y externa de las lenguas, de la distribución idiomática actual, de la toponimia y la información proporcionada por las crónicas coloniales. Se calcula que el poblamiento del área andina habría comenzado hace unos 10

mil años. Los desplazamientos poblacionales, la sedentarización y el surgimiento de estados regionales a lo largo del tiempo y el espacio explicarían el particular proceso de las lenguas en los Andes. Unos mil años antes de nuestra era, se habría inaugurado una etapa de intercambios regionales cada vez más amplios, sin saberse qué lenguas los habrían vehiculizado. Hay ciertos indicios como para pensar que fueron lenguas pertenecientes a dos troncos lingüísticos de probable expansión en esa época: el arahuaco y el tupí.

Hacia el año 500 de nuestra era, se tendría la siguiente distribución geográfica de las lenguas: *cunza* (oasis de Atacama, Chile); *uruquilla* (alrededores del lago Poopó y salares de Coipasa y Uyuni); *puquina* (alrededores del lago Titicaca, extendiéndose hacia la ceja de montaña, el litoral del Pacífico y zonas en dirección al Cuzco); las lenguas aru, es decir, el *aimara*, el *cauqui* y el *jaqaru* (costa y sierra sur del Perú); *quechua* (costa y sierra centrales); *quingnam* (costa norcentral); *mochica* (costa norte); *tallán* (costa extremo norte); *culli*, *den* y *cat* (sierra norte); *bagua* (cuenca de Jaén-Bagua, en el nororiente peruano).

Siglos más tarde, el quechua se divide en variedades de la sierra (*quechua I*) y en variedades de la costa (*quechua II*). Las lenguas *aru* se extienden hacia la región de Ayacucho. El *puquina* acrecienta su predominio en el altiplano por obra de la sociedad Tiahuanaco. En el norte, varias lenguas se disputan la hegemonía, sin llegar ninguna a cubrir amplios territorios de costa, sierra o ceja de selva, como sí ocurrió en el centro y en el sur. Es probable que, durante los siglos VI y VII, período de intensos intercambios entre regiones, las lenguas quechua y aru hayan acentuado sus mutuas influencias y contactos.

Las poblaciones de la costa edifican ciudades (Pachacámac, Chanchán, Chíncha) y extienden sus intercambios, a través del comercio y la navegación, hasta Ecuador y, probablemente, Colombia, Centroamérica y México. El poder económico y político de Pachacámac y la costa central, a partir del siglo VIII, garantiza la propagación del quechua II, hacia la sierra norte (*variedad yungay*) y la costa sur (*variedad chinchay*), desplazando al aru de sus antiguos territorios. Las poblaciones de la costa sur, hablantes del *quechua chinchay*, establecen lazos comerciales e intercambios demográficos con el norte peruano y Ecuador, Ayacucho, Cuzco, el altiplano peruano-boliviano y, tal vez, el norte chileno y el noreste argentino. Ese protagonismo de Chíncha explica la amplia difusión de su lengua.

Al consolidar su poder, hacia el siglo XIV o XV, el imperio del Cuzco adopta el quechua chinchay, dada su gran expansión en los Andes y lo convierte en la lengua administrativa del Tahuantinsuyo. En 1470, Túpac

Yupanqui conquista el reciente reino de Chimor, el cual tenía bajo su control el territorio costero que iba desde Tumbes hasta Paramonga. La lengua de ese reino, la quingnam según Calancha, no tuvo tiempo de desplazar a las otras lenguas de la costa norte; más bien, fue desplazada por el quechua chinchay en su función de lengua general. La región amazónica fue integrada al Tahuantinsuyo solo en parte. La penetración inca en la selva se hizo a lo largo del río Urubamba, hacia el norte y en forma transversal. A pesar de su expansión, el quechua chinchay no llegó a constituirse del todo en una lengua hegemónica, coexistiendo con muchos de los otros grupos idiomáticos. El conjunto lingüístico del antiguo Perú se presenta, así, como un coro polifónico con múltiples y variadas voces.

A la llegada de los españoles, el panorama lingüístico andino vigente en el siglo XVI se alteró con la violenta irrupción del castellano, idioma del conquistador y expresión del nuevo poder colonial. El castellano y la escritura alfabética relegaron a un lugar subordinado a todas las otras lenguas y sus manifestaciones discursivas. Luego de constatar que el quechua (en sus variedades chinchay y en algunas de sus variedades yungay) constituía la «lengua verdaderamente general», los españoles se preocuparon por obtener nativos que hablasen esa lengua con el fin de convertirlos en «ladinos», como sucedió con los tres nativos navegantes de la «balsa de tumbesinos», capturados en 1527. En las primeras décadas del siglo XVI, las variedades chinchay se extendían desde el centro de Chile y el noreste de Argentina hasta Ecuador (y tal vez parte de Colombia), así como hasta las orillas del río Amazonas.

En 1560, Domingo de Santo Tomás imprime en Sevilla su *Arte* y su *Vocabulario* de la lengua general del Perú, teniendo como referencia principal las variedades dialectales de las sociedades nativas de la costa, las cuales en ese momento estaban a punto de desaparecer. A fines del siglo XVI, al haber sido eliminado el quechua en las zonas costeras, las variedades del quechua cuzqueño cobran mayor importancia. En la costa norte, entre los siglos XVI y XVIII, se hablaban varias lenguas: *tallán* (o *colán* o *catacaos*), *sechura*, *olmos*, *mochica* (o *yunga*), *quingnam* (o *pescadora*). En el incanato, el quechua general no llegó a asentarse y, en consecuencia, no resultó más que un instrumento de relación administrativa. Al consolidarse el poder español, el castellano asumió la función de lengua general, relegando al quechua. La fuerte presencia de españoles en esa región, atraídos por la riqueza de sus valles, y los consiguientes desastres para la población nativa (despojo de tierras, expulsión y enfermedades) explican por qué ahí se dio una rápida castellanización.

En cambio, en la sierra norte, las lenguas y costumbres ancestrales tuvieron mayor persistencia. Ahí quedan hasta ahora los nombres nativos de

los lugares. Sobre la base de esa toponimia, Torero (1986: 523-45) ha logrado delimitar áreas idiomáticas que habrían estado vigentes, desde hace un milenio, hasta que el quechua o el castellano las fueran ganando para sí. Esas áreas son *den*, *chacha*, *culle* y *cat*. En el altiplano surandino, en el siglo XVI, se hablaban cuatro lenguas: *puquina* (en torno del lago Titicaca y montañas vecinas), *uruquilla* (al sur del lago Titicaca y en torno del lago Poopó), *aimara* (amplias zonas del altiplano) y *quechua*. Más tarde, el puquina y el uruquilla fueron perdiendo importancia y vigencia.

En la Amazonía, la penetración militar española fundó ciudades: Sevilla del Oro, Zamora, Logroño, Jaén, Moyabamba. En el siglo XVII, las misiones evangelizadoras de franciscanos y jesuitas descubren nuevos y numerosos grupos humanos hablantes de diversas lenguas. Juan de Velasco, en su *Historia del reino de Quito* (1837), los menciona con estos nombres: aguanagas, aguanes, alaguates, aunaras, avigiras, chamicuros, chapas, chayavitas, chonchos, churitanas, cingacuchuscas, cocamas, cocamillas, coronadas, cutinanas, cuires, gaes, manamabobos, marapinas, mainas, mayorunas, miscuaras, muniches, oas, otanavis, pandaveques, paranapuras, romainas, ugearas, tivilos, zapas y zaparras (Ravines y Avalos 1988: 43).

A fines del siglo XVIII, la situación de muchos grupos étnicos se había modificado profundamente. Para numerosas personas, el contacto con los colonizadores significó la muerte cultural, idiomática y física. Así, pues, el panorama global que ofrecen las lenguas en el período colonial es el de la hegemonía del *castellano*; el uso y la expansión del *quechua*, orientados al control político-administrativo y a la evangelización; y, por último, la subsistencia de las otras lenguas, muy numerosas, que empezaron a ser relegadas, menospreciadas y excluidas, encaminándose muchas de ellas a la extinción.

En el momento actual, en el país conviven aún muchas de las lenguas ancestrales: el quechua, el aimara, el cauqui y el jaqaru, sobre todo en zonas de la sierra. En la región amazónica, además de ciertas variedades del quechua, existen alrededor de 40 lenguas agrupadas en estas *familias lingüísticas*: Arabela, Arahua, Bora, Cahuapana, Candoshi-Shapra, Harakmbut, Huitoto, Jíbaro, Pano, Peba-Yagua, Simaco, Tacana, Ticuna, Tucano, Tupi-Guaraní y Záparo (Pozzi-Escot 1997)¹.

¹ Ver el anexo 3; ahí se ofrecen dos cuadros que presentan las familias lingüísticas y las lenguas peruanas, al mismo tiempo que se indica el lugar donde son habladas y el número aproximado de sus hablantes. Para un mayor detalle estadístico de la población vernaculo-hablante, ver Chirinos 2001.

4.3. Intervención reguladora sobre las lenguas

Ese proceso plurilingüe no se ha dado al azar; ha seguido las pautas señaladas por una voluntad política, sea la de los gobernantes, la de los árbitros idiomáticos, pero también la de los diversos grupos que intervienen activamente en la sociedad, en busca de su sobrevivencia y/o afirmación.

La expansión del imperio incaico trajo el yugo de los tributos y la servidumbre para numerosos pueblos; la violencia y la muerte no estuvieron ausentes en las confrontaciones. El quechua o *runa simi* ('lengua del ser humano') empezó a servir de instrumento en esa empresa, a costa de otras lenguas del territorio andino. Sin embargo, el quechua no llegó a ser una lengua del todo hegemónica, tal vez porque a los incas les interesaba cierto nivel de coexistencia y reciprocidad con otras lenguas, o simplemente porque el proceso fue interrumpido por la llegada de los conquistadores españoles (Mannheim 1991: 80). En todo caso, es innegable que el desarrollo del quechua tuvo mucho que ver con la expansión territorial del Tahuantinsuyo y el poder de los incas, así como con el debilitamiento de algunas lenguas regionales.

En 1492, poco después de la rendición de Granada y estando Colón en plena travesía rumbo a América, apareció la *Gramática de la lengua castellana* de Antonio de Nebrija. En el prólogo de ese libro, dirigido a la Reina, el autor manifiesta que su obra está al servicio del proyecto imperial de la Corona: ayudar a que los vencidos, «pueblos bárbaros y naciones de peregrinas lenguas», aprendan la lengua del vencedor. Se explicita que la lengua castellana, «compañera del imperio», tiene que desempeñar una función muy importante en las relaciones de dominación sobre los territorios conquistados (Rivarola 1990a: 93-4)².

Inspirada en esa ideología, la política idiomática colonial oficial propugnó la castellanización de variados modos y con diversa intensidad; pero la realidad no se amoldaba fácilmente a ese designio: las poblaciones andinas continuaron hablando sus propias lenguas; el evangelizador (sobre todo el que pertenecía a alguna orden religiosa) solía aprender las lenguas indígenas; las *reducciones*, al aislar a un sector de la población, hacían que el uso del castellano no fuera tan necesario (Heath y Laprade 1982: 119).

² Hay que señalar, igualmente, que esta obra de Nebrija y, sobre todo, sus estudios del latín (*Introductiones latinae*, 1481; *Dictionarium latino-hispanicum*, 1492; *Introductiones in latinam grammaticem*, 1540) sirvieron de modelo para registrar las lenguas indígenas encontradas en América. También el plano de la descripción metalingüística contribuye a la «colonización de las lenguas nativas» (Mignolo 1990: 171-99).

Más atenta a la práctica comunicativa cotidiana, existió otra política idiomática promovida por algunas autoridades coloniales y amplios sectores de la Iglesia. En 1563, el Concilio de Trento encarga a la Corona que vele para que la catequesis sacramental se haga en las lenguas vernaculares (Schroeder 1950: 197-8, Heath y Laprade 1982: 122). De igual modo, los cinco concilios limenses, entre 1552 y 1601, se preocupan porque los clérigos, regulares y seculares aprendan las lenguas nativas. En suma, «las necesidades pastorales se acercan más a las características de los pueblos. La legislación eclesiástica, episcopal o sinodal, territorializa sus disposiciones, algunas de las cuales tienen relación directa con la cuestión de la lengua, con una esperanza en la convergencia pentecostal que no suprime la realidad originada en Babel. La legislación y la pastoral eclesiástica se habrían de contraponer varias veces a los designios seculares de dominación y explotación en el terreno de la política lingüística, aunque no faltaron personalidades de uno y otro bando que adoptaron la perspectiva contraria a su sector» (Carrión 1989: 57).

Esta práctica eclesial encontró un apoyo privilegiado en la universidad. Porras Barrenechea (1973 [1951]: 7-8) resalta la gran preocupación de la universidad colonial por descubrir y estudiar las lenguas indígenas, llegando a ser San Marcos, en el siglo XVII, «el foco principal de estudio de las lenguas sudamericanas». Desde esta posición, surge una crítica contra quienes denigran el quechua y lo consideran bárbaro con el fin de justificar sus abusos sobre la población andina, considerada de naturaleza inferior. Domingo de Santo Tomás (1951a [1560]: 10-1) revela que el quechua es una lengua pulida, abundante y delicada, y que si la lengua es así «la gente que usa della, no entre bárbara, sino con la de mucha policía la podemos contar». De un modo más directo, se dirige al Rey en estos términos: «Tenga pues Vuestra Majestad entendido, que los naturales de aquellos sus grandes Reynos del Perú es gente de muy gran policía y orden, y no le falta otra cosa, sino que Vuestra Majestad lo sepa: y entienda que los que otra cosa le dizen y persuaden, le quieren engañar, teniendo atención a solos sus propios y particulares intereses».

Los misioneros utilizaron el quechua para la evangelización y la catequesis. Algunos de ellos escribieron gramáticas, artes y vocabularios. Tuvieron que hacer frente a la dificultad de la traducción en contexto multicultural, resemantizando el léxico o creando neologismos quechuas para expresar conceptos ético-religiosos europeos. Se da, en conjunto, una inflexión del estudio lingüístico hacia la religión. Diego González Holguín (1607: folio 4), en los preámbulos a su *Gramática*, manifiesta que *el arte de las artes y la ciencia de*

las ciencias es el «saber reducir las almas a su criador de sus errores y mala vida» y que lo que más ayuda a ello es el «saber las lenguas, que tan necesarias son para la conversión de las almas».

Sin embargo, no todos buscaban la revalorización del quechua y sus hablantes desde el ámbito de la religión. Más allá de los propios objetivos de la evangelización, la religión se prestó muchas veces para la persecución y destrucción de las culturas nativas, así como para cometer abusos y arbitrariedades. El manuscrito quechua de Huarochirí, cuyo origen está probablemente relacionado con las pesquisas de supersticiones e idolatrías realizadas por Francisco de Ávila a partir de 1608, buscaba conocer los cultos y la ubicación de las *huacas* no solo para destruir los «ídolos», sino también para acaparar sus tesoros (Taylor 1987: 16-7).

Una reacción en contra de la predominante política idiomática eclesial, tendiente a restaurar la ideología oficial, fue la Cédula del 10 de marzo de 1770, bajo Carlos III. En ella se ordenaba una vigorosa castellanización que consiguiera «el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa». Obediente a esa legislación, el obispo del Cuzco, Juan Manuel Moscoso, durante la rebelión de Túpac Amaru escribe una carta al visitador Areche: «Si consideramos que el idioma permanece en los indios, sin alteración, y en algunas partes tan íntegro, que si no se ha perdido vos alguna del dialecto con que se manejaban aquellas rústicas gentes, es otro asunto digno de lástima a la nación española: Yo bien veo que se fatigan las prensas en darnos ordenanzas y establecimientos para quitar de los indios el lenguaje, y que en conformidad de los reales Rescriptos sobre esta materia, los Prelados celosos lo tienen mandado con grandes apercivimientos en las Visitas de sus Diócesis, prescribiendo se doctrinen en castellano los jóvenes. ¿Pero, qué aprovecha este connato? Quando siguen los naturales en su idioma, y por la maior parte tan tenazes, que hay población en que se hablan tres distintos totalmente opuestos entre sí, como son Quichua general, la Aymara y Puquina. Más de doscientos años he dicho tenemos de conquista, y cuando el sistema de todo conquistador es traer a su idioma la nación conquistada, nuestros españoles en nada más parece que han pensado que en mantenerles en el suyo, y aun es acomodarse con él, pues vemos le usan con más frecuencia que el propio. Los inconvenientes que de ellos se siguen son obvios al más ciego y mucho es lo que padecen, Dios, el Rey y la causa pública por esta reprobable práctica» (Rivarola 1990a: 108-9). Admirable testimonio de ideología sobre la lengua: el conquistador debe imponer su idioma y conseguir que la nación conquistada abandone su idioma propio; y, si esto no se lleva a cabo, se generan «inconvenientes» que hacen sufrir mucho a Dios, al Rey y

a la causa pública. ¿Qué mejor modo de atribuirse autoridad que teniendo a Dios de su parte?

Desde una vertiente diferente, advertimos otra tendencia: algunos miembros de las élites locales del Cuzco, desde fines del siglo XVII, se apropian del quechua como vehículo literario y como símbolo. Reclaman legitimidad invocando el pasado incaico, sin por ello dejar de explotar la mano de obra indígena. Los marqueses de Valle Umbroso son buenos representantes de ese grupo: se decían descendientes de los incas; vestían como incas; había que dirigirse a ellos con el título de *Apu*; hablaban quechua. Pero el uso ideológico que hacen del quechua y otros símbolos andinos queda al descubierto: frente a la autoridad colonial, esta clase terrateniente provinciana busca legitimar propiedades y riquezas, así como autonomía política, y todo esto a costa de los empobrecidos «indios» (Mannheim 1991: 71, 1992: 15-22). No está muy lejano ese proceder del que tuvieron algunos españoles en el período de la Conquista, quienes se hacían pasar por incas y se dirigían a los «indios» en quechua, tal como lo refiere Guamán Poma (1980 [1615]: 397): «Cómo los primeros españoles conquistó la tierra con sólo dos palabras que aprendió, decían 'Ama mancha. Noca Ynga', que no tenga miedo que él era Inga. Decía a boses a los yndios y se huyan de ellos por temor. Y no conquistó con armas ni derramamiento de sangre ni trauajo. Y los Canares y Chachapoyas y Yanaconas [criados de los señores y de los reyes] se metieron sólo a fin de rrobar y hurtar. Con los dichos españoles no se metieron por seruir a su Magestad. Dizen que un español con la cudicia del oro y plata mandóse llevarse en unas andas y ponerse orexas postisas y trage del Ynga. Entraua a cada pueblo, pidiendo oro, plata. Como uían Ynga barbado se espantauan y más se echaua a huyr los yndios, mucho más las mugeres en este rreyno».

Estos diversos tratamientos ideológicos que han moderado nuestro proceso plurilingüe colonial siguen vigentes hasta ahora. En la República, se hace la misma opción oficial por la castellanización, matizada de vez en cuando por cierta retórica indigenista. Pero, nuevamente, las condiciones históricas de la vida real hacen que lo que se ordena no se cumpla. En el período en que los señores terratenientes o gamonales controlaban al campesinado indígena, y recelosos aquellos de la participación de estos en la vida pública nacional, se prefería que los quechua o aimarahablantes permanecieran monolingües y analfabetos. La lucha por la escuela llega a ser una importante reivindicación campesina en la década de 1920.

Desde la década de 1950, se hacen más evidentes los cambios sociales de los Andes en general. Entre algunos de los factores desencadenantes de

ese proceso, podemos mencionar los siguientes: cambio del patrón de crecimiento económico nacional, modificación en el sistema de tenencia de la tierra y el consiguiente debilitamiento o desaparición de los gamonales, expansión de la instrucción pública, masiva migración de la población campesina hacia las ciudades. La política idiomática preponderante, ayudada por la escuela, consigue por primera vez una intensa castellanización en amplias zonas del sur andino.

El período del gobierno militar del general Velasco (1968-1975) se distingue por un cierto renacimiento indigenista, en el cual se dieron disposiciones legales a favor de las lenguas vernáculas. La Ley General de Educación (Decreto Ley 19326 del 21 de marzo de 1972) declaraba: «La educación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medios de comunicación y expresión de cultura y velará por su preservación y desarrollo». En el Decreto Ley 21156 del 27 de mayo de 1975 se decía: «Reconócese el quechua, al igual que el castellano, como lengua oficial de la República». Los resultados obtenidos fueron muy limitados. Cabe preguntarse hasta qué punto esas medidas no fueron más que recursos ideológicos, sin mayores fundamentos técnicos, al servicio de intereses políticos.

Un ejemplo contemporáneo de ideología idiomática local es el de la Academia Mayor de la Lengua Quechua, con sede en la ciudad del Cuzco. En los considerandos de su Resolución 01-90-PAMLQ, se expresa que «el Quechua Imperial del Cusco conserva el más genuino *runasimi*»; que «el Quechua imperial posee un apreciable número de elementos lexicales, morfológicos y sintácticos que demuestran que es una lengua más evolucionada»; que, por tanto, los académicos se sienten llamados a «velar por la pureza de la lengua quechua y su expansión idiomática». El «Quechua Imperial del Cuzco» constituye, en realidad, un sociolecto, es decir, una variante propia de un determinado estrato social, el del grupo de mestizos que se siente heredero, no de los «indios», sino de los incas, de los grandes y poderosos. De ahí se deriva que a esa variedad sociolectal se le llame *Inka simi*, 'lengua del Inca', o *Qhapaq simi*, 'lengua del poderoso', contraponiéndola al *runa simi* que significaría más o menos 'lengua de la gente común'. Las variantes sociolectales de las poblaciones que habitan en las comunidades campesinas serían entonces formas bastardas, incultas o impuras. Según esa ideología, todas las variedades del quechua que resultaran divergentes del Quechua Imperial quedarían descalificadas. Si bien dicha institución proclama una reivindicación de la más notable de las lenguas ancestrales, se advierten prejuicios localistas y posturas ideológicas imperiales que no favorecen la reflexión crítica ni contribuyen al desarrollo democrático regional.

4.4. El castellano glotocéntrico

Uno de los resultados de las diversas intervenciones reguladoras sobre el proceso de las lenguas en el espacio andino ha sido la legitimación del castellano, la cual se manifiesta a través de actitudes de abierto o sutil glotocentrismo en desmedro de las otras lenguas. Así, la exaltación del castellano y la pretendida inferioridad de las lenguas indígenas se convierten en rasgos que caracterizan el imaginario lingüístico nacional.

El mismo 12 de octubre de 1492, Cristóbal Colón escribe a los Reyes Católicos para comunicarles que llevaría consigo, de regreso a España, a seis indios cautivos con el fin de que aprendiesen a *hablar*. Bajo la sorprendente simplicidad de esa afirmación se esconde un prejuicio glotocéntrico: la facultad del lenguaje se equipara a la capacidad de hablar el idioma del conquistador. Así, a quien no habla el castellano se le considera mudo o incivilizado y se le desconoce su condición de interlocutor.

Pedro Cieza de León refiere que, en tierras de La Capullana, Pizarro pidió que se le diesen muchachos «para que aprendiesen la lengua y supiesen *hablar*». Más adelante, esta vez en Tumbes, Pizarro se resiste a dejar que Tafur se lleve a los indios intérpretes, pues estos «ya sabían *hablar* y convenía no yr sin ellos para tenellos por lenguas». Uno se vuelve a encontrar con que ‘saber hablar’ es igual a ‘saber hablar castellano’, elemental ecuación del conquistador.

Ese glotocentrismo colonial, testimoniado en estudios como el de Rivarola (1990a: 98-109), sigue vigente hasta la actualidad y circula por los diferentes grupos socioculturales, llegando a ser uno de los ingredientes constitutivos del «sentido común». A veces se manifiesta en una forma de abierta violencia, tal como lo refiere Kapsoli (1986: 13) a partir de su propia experiencia: «Cuando estudiábamos en la escuela Pre-vocacional de Pomabamba (Ancash) fuimos testigos de una ‘ingeniosa’ represión del quechua. El profesor impuso un castigo psicológico, con efectos violentos de apocamiento. Los alumnos sorprendidos hablando quechua eran conducidos al centro de la Plaza con una corona de papel rotulado *El Rey de los Quechueros*. Las víctimas, generalmente alumnos de las estancias y caseríos, eran pasto de burla y hazmerreír de los ciudadanos».

Pero a veces también el glotocentrismo del castellano se manifiesta de un modo más sutil, sin disminuir por ello la efectividad de su discriminación. El poeta cantor de América, Pablo Neruda (1974: 77-8), no se libró de sus efectos; en sus *Memorias* aparecen estas estupendas líneas: «Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y

bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo tanto las palabras [...] Persigo algunas palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... Las agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas... Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto... [...] Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Estos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo... Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas... Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras».

La belleza de ese texto no impide que advirtamos lo que el poeta da por supuesto: los conquistadores, a pesar de todas sus fechorías, nos dejaron algo extraordinario: el idioma, las palabras. Así de simple. Cabe preguntarse: ¿y antes no había lengua?, ¿no existían las palabras en la América precolombina? Ciertamente no las que ahora son hegemónicas. El linguocentrismo ha invadido también nuestras instituciones y costumbres. El organismo mismo que se ocupa de la lengua española en nuestro país se ha denominado «Academia Peruana de la Lengua»; hay que sobreentender una vez más la equivalencia: *lengua* igual *español*. Los 23 de abril de cada año, millones de estudiantes celebran el Día del Idioma. Uno podría pensar que se trataría de todos los idiomas hablados del país; pero no, se trata solo de la lengua castellana. Es magnífico tener una fecha para reflexionar sobre la lengua española y celebrarla, pero no para convertirla en velada negación de la pluralidad idiomática nacional. Tal fecha, ciertamente, recuerda la muerte de don Miguel de Cervantes Saavedra, acaecida el 23 de abril de 1616; pero no hay que olvidar que el autor de *Don Quijote de la Mancha* fue un humanista generoso, crítico de todas las intolerancias, que dio un lugar preferencial en su obra a los grupos subordinados y despreciados.

En suma, el castellano llega a ser, con frecuencia y de diversos modos, un arma con la que se hiere a numerosos connacionales que no saben esa

lengua o la hablan imperfectamente. Sacar esa constatación de su refugio escondido y exponerla al juicio público de la sociedad podría ser un paso que favorezca un cambio de actitud: pasar de la actitud glotocéntrica del castellano a una respetuosa convivencia plurilingüe.

4.5. La subordinación del quechua

Una de las consecuencias de lo expuesto anteriormente es el convencimiento, por parte de muchos, de que el quechua es una lengua de segundo orden y de estatus inferior, idea que contribuye a reforzar el hecho de que no haya una tradición ni una práctica extendida de la escritura en quechua. Una lengua impone su hegemonía no solo por la fuerza, sino también, y de un modo tal vez más decisivo, apoyándose en el consenso más o menos generalizado. No es de extrañar que amplios sectores de quechuahablantes hayan internalizado, al menos en parte, su sumisión y tengan una actitud de rechazo hacia su lengua.

Existen discursos indígenas andinos que abordan el problema lingüístico y sus consecuencias. En ellos también se dan posiciones ideológicas diversas, aunque con frecuencia se mezclan al mismo tiempo opiniones que van en sentido contrario; a la vez que se quiere reafirmar la lengua propia, no se deja de aceptar la superioridad del castellano.

Edgar Vera, originario de Urcos, Cuzco, ha puesto por escrito un relato escuchado en la comunidad de Pampachulla, en el cual se da un enfrentamiento verbal entre el «hombre de España» y el «hombre del Cuzco» a propósito de sus respectivas lenguas: el de España alaba su propio idioma, poseedor de un nombre: *castellano*, y descarta la lengua del otro, aduciendo que no tiene nombre; el hombre del Cuzco replica que su idioma sí tiene nombre (*la lengua del Inca Rey, la lengua de la gente*) y que, en realidad, el verdadero nombre del castellano, al ser una lengua incomprendible para él, es *allqu simi*, 'lengua del perro'. En esa contienda lingüística, advertimos diversos argumentos para dar base a una pretendida superioridad de las lenguas: el tener o no tener nombre; el ser comprensible para los seres humanos o no. Cada contendor hace la equivalencia: (humanidad = mi grupo particular), (lengua humana = mi lengua particular). En consecuencia, la lengua del otro es la no lengua, o la lengua no humana, o la 'lengua del perro'. Diversos argumentos ideológicos, pues, quieren justificar una jerarquía de lenguas, la cual a su vez es también recurso ideológico para legitimar la superioridad de un grupo humano sobre otro. Teniendo en cuenta el proceso histórico desde la llegada de los españoles

hasta el momento actual, la réplica del hombre del Cuzco puede ser interpretada como una defensa enérgica frente a la agresión del castellano. Esta posición, explicable en su extrema parcialización, puede sintetizar las diversas formas de estima y valoración de la propia lengua como una forma también de afirmar su propia dignidad (ver texto breve de apoyo en el recuadro).

Allqu simimanta willakuy
El cuento de la lengua del perro*
(Edgar Vera)

Unay pachas, kay Qusqu llaqtanchikman Ispaña runakuna chayamusqaku; tukuy manchay runas. Hinaspas huk kutinsi, kay Qusqu k'iklluta purichkaspas kay Ispaña runaqa, Qusqu runawan tupasqa, hinaspa parlata tupachisqaku. Ispaña runa Qusqu runata ñisqa: «Ñuqaykuqa allin, chanin, sut'i misti siminta rimayku, chaypa sutin kastillanu, qankunaqa mana sutiyuq simita, ima simitachá rimakunkichikpas». Hinaspas Qusqu runaqa suyakuqa Ispaña runap rimasqanta tukunankama, chayasi Qusqu runaqa allinta yuyaymanaspa ahinata kutichisqa: «Ñuqaykup simiykuqa Inkariypa, runakunap simin, llaqtap siminmi» ñispa, «ichaqa qankunap kastillanu ñisqa simiykichisqa sutinga *allqu simi*; manam pipas chay simitaqa yachanchu».

=====

Hace mucho tiempo, había llegado la gente de España a este nuestro pueblo del Cuzco; todos dicen que era gente que daba miedo. Y así se dice que una vez, caminando por las calles del Cuzco, el hombre de España se encontró con el hombre del Cuzco y entablaron una conversación. El hombre de España le dijo al hombre del Cuzco [en un quechua mal pronunciado]: «Nosotros hablamos un buen idioma, el justo, el verdadero, la lengua de la gente de la ciudad; su nombre es *castellano*. ¡Ustedes hablan una lengua sin nombre, qué lengua será la que hablan ustedes!». El hombre del Cuzco esperó hasta que el hombre de España acabase de hablar; y, entonces, pensando bien, le respondió de esta manera: «Nuestro idioma es la lengua del Inca Rey, el idioma de la gente, la lengua del pueblo. En cambio, la lengua de ustedes, que llaman castellano, tiene como nombre *lengua del perro*; nadie sabe esa lengua».

* A partir de la información de don Luis Haqqiwa Qarwarupay, quechuahablante de 85 años de edad, natural de la comunidad de Pampachulla, comprensión del distrito de Urcos, provincia de Quispicanchi, departamento del Cuzco. La escritura del quechua ha sido normalizada.

Sin embargo, la cruda realidad de la opresión vivida no ha podido dejar de generar discursos en los que se busca dar razón de la desigualdad y discriminación; y un modo de hacerlo es recurriendo precisamente al argumento de la escritura alfabética, aliada inseparable de la lengua castellana.

Gregorio Condori Mamani expresaba: «*Inkakunaqa manan papilta riqsirqankuchu, qillqata, taytacha papilta quyta munaptinpis paykuna richasasqaku; purki paykunaqa mana nutisyasta papilpichu apachinakurqanku, sinu wik'uña q'aytukunallapi* [los Incas no conocían papel escritura; cuando el *taytacha* quería darles papel, ellos rechazaron: porque se enviaban noticias no en papeles sino en hilos de vicuña]» (Valderrama y Escalante 1977: 50). Estamos frente a otra manifestación de la contienda idiomática, la de dos sistemas de escritura o registro, en la cual también salió perdedor el sistema andino. Los incas, se nos dice, rechazaron por voluntad propia el sistema 'superior' de escritura y, por ello, fueron superados por los españoles.

Otro relato, recogido también por Valderrama y Escalante (1992), equi-para el 'saber leer' a 'tener ojos'. Se explica, entonces, la derrota de los incas por su posición desventajosa, al enfrentarse, ciegos, contra los españoles que sí podían ver (ver texto breve de apoyo en el recuadro)³.

Inkakuna mana ñawiyuq kasqaku
Los incas no tenían ojos*
 (Wikturyanu Tarapaki Astu)

Paykunaqa mana lijiyta yachasqakuchu. Mana ñawiyuq kasqaku chay inkakuna. Chay ispañulkunaqa lijiyta yachasqaku. Hinaspañataq chay Inkakunata abansapuyta munasqa. Hinaspa mana pasamusqakuchu chay Inkakuna, sumaq llaqta phurmaqkuna. Paykunalla Qusquta rurasqa. Chayqa, Inkakuna mana ñawiyuq kasqakupas piru kartata apachinakusqaku, khipuspalla q'aytullapi: «kaymanta haqaykama apanki». Chay khipullapi yachanakusqaku. Imaynatachá khipurqanku q'aytuta. Chaymantaqa hukñataq trabisasqa huk llaqtaman. Aknallapi paykuna kuntata qunakusqaku. Chayqa, sumaq llaqtakunata rurasqaku. Chaypi yachasqaku kurriy hunt'alla: «Ama llullakuspalla, ama suwakuspalla, ama qillakuspa kutimunki. Maykama chayachispapas sut'inta willakunki kriyinkupaq, mana imata huk palabrata llullakuspalla», chay timpu willanakusqaku.

³ Para otros discursos o testimonios andinos concernientes a la escritura, ver Ortiz Rescaniere 1973: 143-49; Montoya *et al.* 1987: 311-2; Montoya 1990: 91-4; Rivarola 1990a: 102-5; Glava 1991: 450-87. *nassim*: Salomon 2001a v 2002b.

Kamachisqanku runakunapas hukllata willakuq. Llullataqa mana munaqchu, suwatapas mana munaqkuchu; ñinakuqku: «kamachisqataqa allinta ruray».

=====

Los Incas no tenían ojos, no sabían leer. Los españoles sí sabían leer. Con esto a los Incas les querían avanzar. Entonces, por aquí no pasaron los Incas que formaban hermosos pueblos. Ellos solo hicieron el Cuzco. Pero los Incas a pesar de que no tenían ojos, se enviaban cartas en unos hilos amarrados: «Llevarás de aquí hasta allá», decían. Por medio de estos hilos amarrados se comunicaban. ¡Cómo amarrarían esos hilos! De aquí ya también otro hacía llegar la información a otro pueblo. De este modo ellos rendían sus cuentas. Así hicieron hermosos pueblos y tenían información rápida y exacta. «Regresa sin mentir, sin robar, sin flojear; donde llegues avisa la verdad para que crean», así decían. En ese tiempo, hasta los runas que eran ordenados y que vivían sin mentir una sola palabra, avisaban. Porque al mentiroso y al ladrón no los querían. Se decían entre ellos: «Haz bien lo que se te ordena».

* Tomado de Valderrama y Escalante 1992: 3.

La escritura, «el gran poder de saber leer», otorga privilegios y superioridad a sus usuarios; por eso, los *mistis* hacen las cosas que a ellos se les antoja y Dios «les soporta los pecados». Así lo manifiesta el testimonio recogido en Urcos, Cuzco, por Marzal (1971: 65): «El hombre fue creado por Dios en tres categorías. Primero, los *qollas*, que habitan al lado del gran lago. Estos siempre llegan a estas tierras en busca de comida. Siempre andarán por el mundo, ya que los *qollas* fueron pecadores. Segundo, los *inkas*, que vivieron en la gran ciudad del Cuzco. Los *inkas* tenían un gran poder para hacer lo que ellos querían, ya que Dios los hizo así. Pero no les dio el gran poder de saber leer. Por el gran poder que Dios les dio, ellos pudieron hacer grandes cosas, como ciudades, caminos y fortalezas. Cuando llegaron los *mistis*, los *inkas* se fueron hacia Tayta Paytiti, y allí vivieron varios años. Otros, escaparon hacia los cerros, ocultándose con sus esposas en estas punas, lugar donde los *mistis* no pudieron llegar. Por eso estas gentes viven en las punas más solitarias e inhóspitas, como castigo de Dios por los pecados que los *inkas* cometieron en aquellos tiempos. Tercero, los *mistis*. Son los "chanas" de la creación y por eso tienen varios privilegios, por lo que hacen las cosas que ellos les antoja. Además saben leer. A los *mistis* los quiere Dios,

que es su padre, porque ellos son los hijos últimos y les soporta sus pecados. Como en la vida ordinaria el hijo menor es el más privilegiado y casi siempre es bien querido de sus padres». Según este discurso, el poder de los conquistadores y sus descendientes, debido a que estos «son los hijos últimos» y saben leer, cuenta con el beneplácito de Dios. Encontramos nuevamente que el poder, esta vez el de los mistis, queda autorizado nada menos que por la divinidad; ¿puede haber algo que otorgue mayor legitimidad?

Ese imaginario lingüístico hace que el poder de los *mistis*, del castellano y su escritura aparezca como invencible. Hablar solo quechua en el contexto social peruano equivale a estar privado de los derechos ciudadanos y condenado a la exclusión social, de ahí la ineludible necesidad de los quechuahablantes por acceder, aunque sea dolorosamente, al dominio del castellano. En el relato *Kastillanu rimayqa ancha karun kasqa/Hablar castellano cuesta caro*, recogido por Ortiz Rescaniere (1973: 176-83), más allá de la tomadura de pelo que se hace de los huantinos y de la ironía que atraviesa todo el discurso, se constata algo doloroso: la situación diglósica nacional excluye y, más aun, expolia a los que, por no saber castellano, ignoran sus derechos y son incapaces de hacerlos respetar (ver el anexo 4)⁴.

La lengua quechua no cumple funciones en el ámbito público, formal u oficial; está circunscrita a lo informal y doméstico. Resulta, pues, disfuncional para el aparato estatal e institucional. Los testimonios recogidos en Puno por Homberger (1989: 128) son elocuentes:

Munani kastillanuta kunwirsanaypaq may trawahukunapipis, may uphisina waykunapaqpis. 'Prefiero el castellano para conversar en cualquier trabajo, y para entrar en cualquier oficina.'

Kastillanu impurtanti, allin parlananchikpaq wardiyakunawan. 'El castellano es importante, para hablar bien con el policía.'

Kastillanu liyinaq, qhichwa parlanaypaq. 'El castellano es para que yo lea, el quechua es para que hable.'

Sin embargo, al mismo tiempo, se declara el aprecio hacia la propia lengua y la apertura al plurilingüismo por parte de la propia población

⁴ Harrison (1989: 85-6), Montoya (1990: 95-6) y Mannhein (1991: 82-5) han comentado también este relato. Otras versiones del mismo pueden ser encontradas no solo en el ámbito andino (Montoya 1990: 97), sino también en España (Serra i Boldú 1984: 82-4).

quechuahablante. Si bien es imprescindible adquirir una relativa competencia en el castellano, esto no significa renegar del quechua. Así lo manifiestan estos otros testimonios (Hornberger 1989: 131-2):

Mana munarqanichu [qhichwata qunqayta], mas wiyin kastillanuta parlayta munarqani, aswanta duminayta munarqani. 'No era lo que yo quería [olvidar el quechua], solo quería aprender mejor el castellano, quería dominarlo.'

Iskaynintan yachanan rimayta. 'Es necesario saber hablar ambos [idiomas].'

Qhichwa rasallay, qhichwa parlaqkuna chayta qhichwamanta rimapayani, kastillanu parlaqkunataq kastillanumanta parlapayanitaq. 'Con aquellos que son de mi raza quechua, con los quechuahablantes, hablo quechua; y con los que hablan castellano, hablo castellano.'

Lliwnintin allin, kastillanu, quechwa, inlis, latin, aymara. 'Todos son buenos, castellano, quechua, inglés, latín, aimara.'

4.6. La imaginación plurilingüe

El campo social de los signos del lenguaje resulta de esa compleja red de relaciones que se establece entre los hablantes de diferentes lenguas y normas lingüísticas; ellos, desde la posición que ocupan, ponen en juego diversas estrategias lingüístico-comunicativas para conseguir sus propósitos. Se ha podido ver cómo, en ese juego incesante, surgen variados discursos ideológicos cuyo contenido mismo son las lenguas quechua y castellana.

Una reflexión crítica del proceso de las lenguas y de las ideologías idiomáticas que lo sustentan se hace necesaria para no reificar jerarquías sociales y legitimar injustas asimetrías, pensando que es la misma lengua y la escritura las que fundan la distinción. El problema de las lenguas en las regiones andinas no es meramente técnico-lingüístico; hunde sus raíces en el terreno referente a la construcción de la sociedad y de las relaciones democráticas.

De algún modo herederos de tradiciones autoritarias, los distintos pueblos del Perú han interiorizado concepciones y actitudes que los alejan de la convivencia y la solidaridad. El campo de las ideas lingüísticas, tal como se ha visto, se ha prestado con frecuencia para defender intereses particulares y ejercer la violencia de la discriminación étnica y social. Un cierto nivel de

conciencia sociolingüística puede permitir superar creencias etnocéntricas que excluyen a los que hablan o se comportan de manera diferente; igualmente, puede ayudar a que uno se despoje de presiones y pasiones que exaltan poderes, añejos o nuevos, sustentados en la opresión.

No hay que sucumbir a la ilusión. Propugnar la desaparición del plurilingüismo no significará la solución a los conflictos interétnicos ni a los grandes desentendimientos nacionales. La imposición del castellano en detrimento de las otras lenguas del Perú empobrece la capacidad cognoscitiva del entorno e instaura un desequilibrio radical en la interacción.

El lenguaje ofrece una lección excepcional de tolerancia: sin dejar de ser una actividad creadora de signos, común a todo el género humano, admite en su seno la riqueza de su manifestación plurilingüe. En tanto sistemas semióticos, ninguna lengua es superior a otra; difieren en sus formas y mecanismos, pero resultan equivalentes. Del mismo modo, sin anular el recurso de la diversidad de lenguas y culturas, es posible forjar una sociedad plural y dialógica.

5. Cortesía y discriminación en la sociedad colonial: las formas de tratamiento en el discurso de Guamán Poma

Desde la irrupción española en América, el discurso en los Andes integra recursos de completa novedad a su ya variado y plurilingüe repertorio de formas expresivas: la lengua española y la escritura alfabética. *El primer nueva corónica y buen gobierno* de don Felipe Guamán Poma de Ayala, texto de fines del siglo XVI y comienzos del XVII, constituye el primer gran ejemplo de un discurso escrito desde un punto de vista interior a los Andes — si bien no excluyente de referencias culturales europeas— y por alguien que tenía al quechua como primera lengua; escrito en español, el texto integra igualmente algunas secuencias en otras lenguas, principalmente el quechua. Ese documento habla de la sociedad colonial y, al contener numerosos diálogos y actos directivos, registra diversas formas de tratamiento, según sean las personas involucradas en la interacción.

Las formas de tratamiento constituyen una de las expresiones lingüísticas en las que se revela de un modo privilegiado la calidad de las relaciones entre los seres humanos; dicen algo sobre las modalidades que reviste la relación: presencia o ausencia de respeto, jerarquización social o discriminación. En lo que sigue, luego de hacer algunas consideraciones lingüísticas sobre la segunda persona y sus expresiones en el español de la época colonial, se presentan las soluciones gramaticales y léxicas utilizadas por Guamán Poma¹. En seguida, se procede a un análisis lingüístico y discursivo de dichas soluciones.

5.1. Consideraciones sobre la segunda persona

Mientras que la primera persona remite a un ser único, el hablante, la segunda persona se aplica a todo destinatario de un mismo hablante. La segunda persona comporta, pues, cierta indeterminación con respecto a la

¹ Se ha utilizado el texto de Guamán Poma (1980 [1615]) en la edición crítica de John Murra y Rolena Adorno, pues en ella se conserva en lo esencial la ortografía original; las abreviaturas, como *V magd*, *ynos*, etc., son desdobladas manteniéndose siempre la ortografía típica del autor: *su Magestad*, *yndios*, etc. Para todas las citas que se harán del documento, se va a utilizar la paginación que aparece entre corchetes, por ejemplo [368].

primera, lo cual permite una mayor explotación de ella: puede remitir a todo destinatario particular, pero también a un destinatario general que evoque en sí mismo el conjunto de los destinatarios eventuales. De ahí surge la necesidad de compensar, por medio de marcas morfológicas, como el género y el número, la relativa indeterminación de la segunda persona (Schmidely 1983: 14).

Las formas que expresan la segunda persona en español provienen de los casos del latín (Pottier 1972: 141):

- Para las formas del singular:
Nominativo *TU* > *tú* (función sujeto): «*tú* sabes»
Acusativo *TE* > *te* (función objeto directo): «*te* veo»
Dativo *TIBI* > *ti*, utilizado después de preposición: «*a ti*»
- Para las formas del plural:
Nominativo *UOS* > *vos* > *vos-otros*, *vos-otras*: «*vosotros* sabéis»
Acusativo *UOS* > *vos* > *os*: «*os* vemos»

A partir de estas formas originarias, *tú* (para la segunda persona del singular) y *vos* (para la segunda persona del plural), se han ido dando cambios en el proceso histórico de la lengua. En el *Cantar del Mío Cid* (1140), por ejemplo, se usa *vos* como fórmula respetuosa y *tú* para dirigirse a personas de confianza o categoría inferior, pero ambas con el valor de formas en singular. Si bien *vos* fue originalmente una forma plural, luego se dio la especialización entre una forma amalgamada, *vos-otros*, para el plural, y *vos*, para el singular (Kany 1976: 81).

En el siglo XV, aparece una nueva fórmula respetuosa o culta de tratamiento: *vuestra merced*, *vuestra merced*, la cual desplaza gradualmente a *vos* en su uso con valor reverencial. En el siglo XVI, se da con frecuencia un intercambio indiscriminado de *vos* y *tú*, reservándose *vuestra merced* para el tratamiento de respeto (Kany 1976: 81-2).

Así, pues, la lengua española en la época de Guamán Poma tendría, en lo que respecta a las formas gramaticalizadas para referirse a la segunda persona, las siguientes características:

- Para la segunda persona del singular:
 - (1) el pronombre personal *tú* y/o sus diferentes marcas morfológicas concordantes (*te*, *ti*, *tu*, *tuyo*)
 - (2) el pronombre personal *vos* y/o sus diferentes marcas morfológicas concordantes (*vos/os*, *vos*, *vuestro*)

- (3) la alternancia de (1) y (2) y sus eventuales discordancias en las marcas morfológicas
 - Para la segunda persona del plural:
 - (4) el pronombre personal *vos* y/o sus diferentes marcas morfológicas concordantes (*vos/os*, *vos*, *vuestro*)
 - (5) el pronombre personal *vosotros* y/o sus diferentes marcas morfológicas concordantes (*vos/os*, *vos*, *vuestro*)
 - (6) la alternancia de *vos* y *vosotros*

Aparte de estas formas gramaticalizadas, se encuentran formas léxicas (*vuestra merced*, *vuestra señoría*, *vuestra excelencia*, etc.) concordantes con la tercera persona (*le*, *se*, *sí*, *su*), utilizadas en un registro que implica una relativa distancia en la relación con el destinatario.

Resumiendo:

- Formas gramaticales
 - 2ª pers. sing.: *tú*, *vos*, {*tú*, *vos*}
 - 2ª pers. plur.: *vos*, *vosotros*, {*vos*, *vosotros*}
- Formas léxicas
 - *Vuestra merced*
 - *Vuestra señoría*, etc.

5.2. Formas de tratamiento utilizadas por Guamán Poma

5.2.1. Soluciones gramaticales

Al examinar el uso que hace Guamán Poma de las formas gramaticales disponibles en la lengua de su época para dirigirse a la segunda persona, se han encontrado las siguientes soluciones:

- Para la segunda persona del singular:
 - (a) marcas morfológicas concordantes con *tú*
 - (b) *vos* y/o marcas morfológicas concordantes con *vos*
 - (c) alternancia de *tú/vos*, así como de sus respectivas marcas morfológicas

- Para la segunda persona del plural:
 - (d) marcas morfológicas concordantes con *tú*
 - (e) *vos* y/o marcas morfológicas concordantes con *vos*
 - (f) *vosotros* y/o marcas morfológicas concordantes con *vosotros*
 - (g) alternancia de *vos/vosotros*
 - (h) alternancia de *tú* con *vos/vosotros*

Resumiendo:

Soluciones gramaticales para dirigirse a la segunda persona							
2ª pers. sing.			2ª pers. plur.				
(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)
tú	vos	{tú, vos}	tú	vos	vosotros	{vos, vosotros}	{tú, [vos, vosotros]}

Ejemplos:

- SOLUCIÓN (a): «Has de saber, hijo, que corregidor, comendero, mayordomo y tiniente, padre, cacique, todos piden *daca* carneros, *daca* lana [...]» [638]; «matarte he o matarme *has*» [378]; «Qué nueva me *traes*, mal mensaje» [383]; «Y acá, *mira*, Dios mío, qué favor dan a *tus* pobres» [919]; «*Daca*, mitayo, *toma*, mitayo; *daca*, camarico, *toma* camarico» [546]; «*Dale*», «*Tray* dos güebos que falta» [810]; «*Confíesame*, padre, de todos mis pecados. No me *preguntes* de las uacas, ydolos, y por amor de Jesucristo y de su madre Santa María, me *apsólue*me y no me *eches* por la puerta. *Ten* misericordia de mi ánima» [649].
- SOLUCIÓN (b): «No *queríades* azeptallo y de ello *auíades* leuantado *bos* y los demás» [420]; «*Bos* me lo *pagarés* por estas [el cacique al corregidor]» [804]; «Le dixo al uno: ‘*Bos* *estáys* cargado de hierro por uellaco y borracho y tauaquero’. Y al otro le dixo: ‘Y *bos*, por muy fino ladrón y cimarrón *estáys* cargado de hierro’» [719]; «con *bos* se descarga su consencia y os tiene por buen jues [...]» [528]; «Hijo: Espantado estoy que un curaca como *bos* aya hecho una cosa tan mal hecha como *huyros* y hazer capítulos de mentiras contra *buestro* padre» [793].
- SOLUCIÓN (c): «O Dios todopoderoso que *tenéys* piedad y misericor-

- dia con *tus* pobres [...]» [1085]; «Cueua, no me *comáys*. *Hasme* dormir bien y *guárdame* esta noche» [278]; «*Mira*, companiero Fracico mío, *toma* *bos* una, *separa* y otra y picamos monte [...]» [732]; «*Págame* agora *buestras* oraciones» [716]; «*Dime*, autor, ¿cómo *queréys* que no se dé salario al dicho cura?» [979].
- SOLUCIÓN (d): «*Padres míos*, *mira* lo que manda Dios el euangelio [...]» [612]; «*Mira*, *saserdotes*, pues que se honrra este sacerdote mestizo» [613]; «Y acá, *cristianos*, *toma* destes santos hermitaños su humildad y caridad» [646]; «*has* limosna y caridad, penitencia [...] [el autor a los cristianos lectores]» [1087].
- SOLUCIÓN (e): «*Bos*, *curacas*, a *buestro* padre y comendero *aués* de oyrme» [727]; «Y el dicho alcalde le defienda con que *bos*, el dicho Domingo o Juana Timtama, yndia biuda, *acudirés* al oficio del servicio de Dios a misa y *confesaros* [...]» [516].
- SOLUCIÓN (f): «Pues ci *bosotros* soys Cristo ongido, ¿por qué no *conuerzáys* con los pobres [...]?» [601]; «Qué *hiciérades* *bosotros*? *Comiérades* vivo» [560]; «*bosotros* lo *tenéys* toda ynobediente a *buestro* padre y madre y perlado y rrey. Y ci *negáys* a Dios, lo *negáys* a pie juntillo», «Y *bosotros* *tenéys* ydolos en *buestra* hazienda y plata en todo el mundo» [369]; «*Bosotros* *salgáys* rreyendo, como se fue rreyendo el dicho corregidor [...]» [527]; «Y fuera de eso, *andáys* con mentiras y rrebueeltas y testimonios, perjuros, quitando honrra, uida, hazienda *bosotros* como los *saserdotes* y justicias» [1085].
- SOLUCIÓN (g): «Ací soys *bosotros*, que me espanto que *queráys* *ahorcaros* y *quitaros* *bos* propio *buestra* cauesa y *quartesaros* y *ahorcaros* como Judas y *echaros* al ynfierno» [439]. Se dan numerosos ejemplos donde, al no figurar explícitamente el pronombre, queda la ambigüedad, pues las marcas morfológicas concordantes son las mismas y no sabemos si Guamán Poma las está haciendo concordar con *vos* o *vosotros*. Veamos: «Y acá *allegaos*, señoras, a estas santas y *prended* de ellas para el cielo» [648]; «Y acá os aconsejo, padres y curas, que os *umilléys* y *tengáys* caridad» [609]; «Más *procuráys* para hazer mal y sacar plata y no os *hartáys*, cristianos letores [...]» [751].
- SOLUCIÓN (h): «Todo quanto *aués* de hazer, cristianos padres, es encomendar a Dios [...]. Y ci de todos los daños alguna persona se quexara o que os maltratara y *te* diera de palos, con tanto os *quedárades* y los dichos jueses que os *faboreciera* fueran necios» [673]; «*Mira*, cristianos letores, y *lee* estos dichos capítulos y *mete* las manos en el seno y meneal de *buestro* corasón y *hablad* primeramente con Dios atenta-

mente» [573]; «*Calla*, hijos, que no *sauéys* nada. *Soys* tontillo [...] *aués* de ser dotrinante y rico y *aués* de uerbos con mucho tesoro» [550]; «*Bosotros* caciques, mandoncillos, *oyme* bien: [...]. *Obedese* al tiniente y al alcalde mayor» [726]; «*Lee* estos capítulos y *enfrenaos* con ella. Y no *tengáys* soberbia como *sueles* tenella» [560]; «*Mira* cómo *perdéys* *buestra* honrra, asentándole a un borracho ydúlatra en *tu* mesa» [792]; «*Nos* *espantéys*, mugeres [...]. *Armaos* con la *crus* y *rreza* el Padrenuestro y el Auemaría [...]» [144].

5.2.2. Soluciones léxicas

Además de las soluciones gramaticales, encontramos igualmente soluciones léxicas para referirse a la segunda persona. Presentamos un inventario de estas formas, especificando de quién provienen y hacia quién van dirigidas:

/DEL AUTOR A DIOS/

Dios mío: [919]
Dios del cielo: [1111, 1120]
gran Dios mío: [1112]

/DEL AUTOR AL PAPA/

Vuestra Santidad, Vuestra Sanctidad: [4]
Muy alto sancto padre: [4]
llaue del cielo y llaue del ynfierno: [4]
monarca selestial: [4]
poder de Dios en el mundo sobre todo los emperadores y rreys: [4]

/DEL AUTOR AL REY/

Sacra Católica Real Magestad: [5, 7, 8, 974, 976-8, 980, 982, 985-8, 991, 993-8, 1177]
Vuestra Magestad: [5, 7, 10, 418, 501, 531, 944, 945, 947, 948, 974, 976-8, 981-8, 1177]
Sacra Magestad: [947, 979]
Sacra Católica Magestad: [992]
Sacra Real Magestad: [418]
Vuestra Sacra Magestad: [418]

/DEL AUTOR A LOS OBISPOS/

vuestra señoría: [673, 674, 714, 715]
señoría: [621]

/DEL AUTOR A LOS SACERDOTES/

cristianos padres: [673]
padres y curas: [609]
padres míos: [612]
saserdotes: [613]
padre: [613]
soberbio padre: [615]

/DEL AUTOR AL LECTOR ESPAÑOL/

cristiano letor: [13, 56, 62, 369, 528, 560, 573, 716, 751]
cristianos letores: [52, 62, 527, 573, 751]
cristiano: [369, 454, 543, 557, 919, 920, 923, 925-72, *passim*]
cristianos: [471, 517, 518, 646, 917, 1136, 1178]
cristiano soberbio: [452]
tontos y encapases y pucilánimos pobres de los españoles: [439]
soberbios como Lusefer: [439]
hermanos míos: [954]
cristianos del mundo: [1178]
señoras: [648]

/DEL AUTOR AL LECTOR INDIO/

yndios, yndias: [922]
ermanos, ermanas: [922]
cristianos letores: [832]
cristiano letor: [833]
mugeres: [144]
muger: [144]
hijo: [1119]

/DE CURA ESPAÑOL A INDIOS/

hijo: [638, 793]
yndio pleytista: [605]
churillaycona (/churillaykuna/), 'hijitos míos': [626]
churiconna (/churiykuna/), 'hijos': [624, 625]
churi, 'hijo': [625, 641]
Ø: [624]

/DE INDIO A CURA ESPAÑOL/

padre: [625, 649]

/DE INDIA A MONJA ESPAÑOLA/

señora santa monja: [647]

/DE AUTORIDAD ESPAÑOLA A INDIO COMÚN/
Ø: [525]

/DE INDIO COMÚN A AUTORIDAD ESPAÑOLA/
cino [señor]: [520, 523, 525]

/DE AUTORIDAD ESPAÑOLA A INDIOS PRINCIPALES/
caciques: [726]
mandoncillos: [726]
curacas: [727]
ermanos míos: [734]

/DE INDIO PRINCIPAL A AUTORIDAD ESPAÑOLA/
señor corregidor: [804]

/DE ESPAÑOL A INDIO/
perro yndio: [523, 545]
perro borracho yndio: [883]
yndio pleytista: [605]
mitayo: [546]
camarico: [546]
puto: [397]
Ø: [397]

/DE INDIO A ESPAÑOL/
cino [señor]: [883]
señor: [1116]
vuestra merced: [1119]

/ENTRE AUTORIDADES INDIAS/
señor: [668]
don: [793]
señor don...: [793]

/DE INDIO PRINCIPAL A INDIO COMÚN/
uaccha (/wakcha/), 'pobre': [855]
paya (/paya/), 'vieja': [900]
hijo: [1119]

/DE INDIO COMÚN A INDIO PRINCIPAL/
yaya (/yaya/), 'señor': [855]
señor: [1121]
vuestra merced: [1121]

/ENTRE ESPAÑOLES: DE MARIDO A MUJER/
señora: [550]

/ENTRE ESPAÑOLES: DE MUJER A MARIDO/
señor: [550]
señor mío de mis ojos: [550]

/ENTRE ESPAÑOLES: DE PADRES A HIJOS/
hijos: [550]

/ENTRE ESPAÑOLES: DE HIJOS A PADRES/
señor padre: [551]
señora madre: [551]

/ENTRE CURAS ESPAÑOLES/
vuestra merced: [584, 738, 729]
señor: [729]

/ENTRE AUTORIDADES ESPAÑOLAS/
vuestra merced, uuestra merced: [728, 729, 732, 734, 737, 740]
señor: [728, 729, 732, 734, 737, 740]
señor don...: [729]

/ENTRE SEÑORAS ESPAÑOLAS/
señora: [731]
vuestra merced: [731]

/ENTRE NEGROS ESCLAVOS/
companiero: [732]
Ø: [732]

5.3. Análisis lingüístico

Las soluciones lingüísticas utilizadas por Guamán Poma son tributarias tanto del español hablado por los conquistadores como de la influencia sustratística del quechua, lengua materna del autor.

Del conjunto de las soluciones gramaticales, las soluciones (a), (b), (c), (e), (f) y (g) reflejan el estado de la lengua española en el período colonial, donde las formas *tú* y *vos*, para el singular, y *vos* y *vosotros*, para el plural, coexisten, generándose en el primer caso interferencias entre los dos trata-

mientos². La solución (c) es favorecida por la pérdida de la *d* intervocálica en la desinencia de la conjugación verbal concordante con *vos* (*debedes* > *debees* > *debés*), resultando formas bastante parecidas: *tú debes/vos debés* (Schmidely 1983: 41). Guamán Poma no utiliza dicha *d* intervocálica, excepto en ciertas conjugaciones. Así, puede encontrarse *rrobáys, quitáys, teméys, pagáys, days, faboreséys, etc.*, pero también: «No queríades azetallo y de ello auíades leuantado» [420]; «¿Qué hiciérades bosotros? Comiérades bibo!» [560].

La solución (g) alterna *vos* y *vosotros* para el plural. En su origen, *vos* fue una forma para el plural, aunque también fue usada como forma singular de respeto. En el siglo XVI, el plural *vos* ya casi había perdido vigencia debido a la generalizada adopción de la forma amalgamada *vosotros* (Kany 1976: 81). Por ejemplo, en el *Diálogo de la lengua* (1535) de Juan de Valdés, la forma *vos* ya no tiene valor de plural (Schmidely 1983: 46). Sin embargo, las sustituciones en la lengua no son inmediatas ni totales, dándose un período más o menos largo de coexistencia, de ahí que Guamán Poma recurra con mayor frecuencia a *vosotros*, pero no excluya *vos* como forma del plural.

Las soluciones (d) y (h) de Guamán Poma, en cambio, no se dan entre los hispanohablantes maternos. Para explicarlas, hay que recurrir al sustrato quechua, lengua en que la concordancia de número no es obligatoria. En efecto, en esta lengua es el propio contexto discursivo o situacional el que determina el significado de 'singularidad' o 'pluralidad', de allí que encontremos con frecuencia en Guamán Poma enunciados donde no hay concordancia de número entre el sujeto y el núcleo del predicado: «En este tiempo tenía mucho pleyto los yndios del pueblo de Gran Canaria [...]» [20]; «unos dansauan, otros baylaba, otros cantauan con tanbores y múcicas [...]» [141]. Así, pues, no es extraño que, estando sobreentendida la pluralidad de la segunda persona, Guamán Poma recurra a la forma singular *tú* o la interfiera con las formas *vos* o *vosotros* y sus correspondientes marcas morfológicas.

En lo referente a las soluciones léxicas, se advierte el uso frecuente de formas de cortesía: *vuestra Santidad, vuestra Magestad, vuestra señoría, vuestra merced*³. Estas fórmulas de respeto contribuyen a desplazar al *vos* con

² Lapesa (1984: 582) ofrece algunos ejemplos: «vos, que eras tan bueno», en la *Demanda del Santo Grial*; y el primer ejemplo americano conocido: «*façéte lo vos*», en Bernal Díaz del Castillo.

³ *Vuestra merced* todavía no había procesado su contracción a *usted*. Este será un proceso de posterior generalización, tal como lo sugiere Lapesa (1984: 392): «la repetición originó el paso de *vuestra merced* a *vuesa merced, vuesarced, vuesarced, etc.*, y finalmente a *voacé, vucé, vuced, vusted, usted*; en el siglo XVII estas últimas formas eran propias de criados y bravucones; sólo después hubo de generalizarse *usted*».

valor singular de su connotación reverencial; en su uso, sin embargo, no están ausentes las interferencias. En efecto, las formas nominales, de por sí concordantes con la tercera persona, suelen aparecer también relacionadas con marcas de la segunda persona. Así: «Y le bezamos [a vuestra Santidad] umilmente los sanctos pies y manos y nos ahumillamos a *buestra sancta yglesia católica* [...]» [4]; «Le dé vuestra Magestad esta prouición sobornadas y rremitada a la corte de *uuestro rreyno* adonde precide *bueso bizzorrey* [...]» [945].

Otras soluciones léxicas aparecen en pasajes escritos en quechua, como ese fragmento en el que Guamán Poma reconstruye parte de un sermón del padre Cristóbal de Molina:

«Curi chipchec yllaripa cancharispa, ynquil panchic cizac. Achancaray, amancay, mayua, cantot ynquilcona panchiccho? Ynti quilla citoc laurac Jesús sutiyo. Cayta ynisun, apo capac hanac hapa pachapi cac. Quimzantin, zapamanta runa cayninpi, suella Dios. Citoc, laurac, canchac Trinidad cayninpi yninghicho? *Churillaycona, yayallaycona, mamallaycona, panallaycona* alli oyarillauay Diosrayco.» [625-6]
 'El oro reluciente, brillando y despidiendo luz. Un ramo de flores que brota y que florece. ¿Ramos que brotan, compuestos de begonias, azucenas, lilas y *kantutas*? Hay alguien, llamado Jesús, como el sol y la luna, que resplandecen y arden. En él creemos que es Señor y poderoso y que está en el cielo. Los tres, todos juntos, son un solo Dios, siendo personas individualmente. ¿Creen ustedes en el hecho de la Trinidad, brillante, ardiente y resplandeciente? *Mis hijos queridos, padres queridos, madres queridas y hermanas queridas*, óiganme, por Dios.'

O también ese diálogo entre el padre Aluadán y un indio [625]:

Churicono, moraya cancho?
 'Hijos, ¿hay moraya (chuño blanco)?'
Manam, padre.
 'No, padre.'

Chiche cancho?
 '¿Hay pescados?'
Manam, padre.
 'No, padre.'

Los sacerdotes tratan a los indios principalmente con la forma *churi*, 'hijo', o sus variantes *churicona*, 'hijos'; *churillaycona*, 'mis queridos hijos'. Por su parte, los indios recurren a un préstamo del español para dirigirse a los sacerdotes: *padre*.

En la interacción entre un indio principal y un indio común [855], se recurre a las formas de tratamiento *uaccha*, 'pobre', y *yaya*, 'señor, padre', las cuales hacen evidente la asimetría de la relación entre integrantes de la misma «nación india»:

Caymi Diosrayco, uaccha.
 'Aquí lo tienes, por Dios, pobre.'
Dios pagarasunki, yaya.
 'Dios se lo pagará, señor.'

En ciertas circunstancias, los españoles recurren a préstamos del quechua para tratar a la población indígena. Así aparece en el siguiente segmento en el que un español, al mismo tiempo que apalea a los indios, les apostrofa impositivamente: «Daca, *mitayo*, toma, *mitayo*; daca, *camarico*, toma *camarico*» [546].

5.4. Análisis discursivo

Si se considera el rendimiento expresivo que esas soluciones cumplen en tanto estrategias al servicio de los propósitos del autor, habrá que señalar, ante todo, que se da el recurso frecuente a la interpelación a la segunda persona, sea como exhortación directa a los eventuales lectores (enunciación) o en la reproducción de diálogos, más o menos imaginarios, entre diversos personajes (enunciación enunciada). Un discurso en tercera persona tiene al mundo como referente; una interacción en primera y segunda persona, en cambio, no remite más que a su propia instancia discursiva (Benveniste 1966: 255). Guamán Poma utiliza ambos procedimientos. Al hacer uso de la tercera persona en las secuencias narrativas, imprime «objetividad» a su texto; en cambio, al hacer uso de la primera y la segunda persona, deja las huellas testimoniales de una tragedia vivida «cara a cara» y en el «aquí» y «ahora» de cada día. Ambos efectos de sentido se necesitan mutuamente, otorgándose uno a otro mayor validez. Con esos procedimientos, Guamán Poma logra construir un discurso que se quiere, al mismo tiempo, conmovedor y objetivo.

Para dirigirse a sus supuestos lectores, el autor utiliza la segunda o tercera persona, dependiendo de la jerarquía del destinatario y del grado de proximidad o distancia que quiera otorgar a su relación. Así, al dirigirse al Papa, la confianza particular que deposita en él y la veneración con que lo considera hacen que se combinen formas de la segunda y tercera persona: «*enbíanos los sanctos jubeleos y perdones de la mano de vuestra Santidad [...] le besamos umilmente los sanctos pies [...] y suplico me eche su bendición [...]. Enbíanos vuestra Santidad en bueso nombre a bueso nuncio carta*» [4]. En cambio, al dirigirse al Rey, predomina la tercera persona, sugiriéndose así una relación más ceremoniosa y distante: «*Sacra Católica Real Magestad, comunicaré con vuestra Magestad [...]. Porque unos le enforma mentira y otros uerdades [...]. Y ancí que por lo escrito y carta nos veremos. Y ací vuestra Magestad me uaya preguntando, yo le iré rrespondiendo [...]*» [976].

El narrador Guamán Poma elabora «un simulacro de narratario» (Cuculiza 1987: 242), el *cristiano letor*, y define los términos de su relación con él: instaura una relación de proximidad e, incluso, de cierta complicidad favorable a la persuasión, con el fin de crear en él una conciencia y un sentimiento que lo conduzca al cambio de actitud y comportamiento. Por otro lado, el autor entiende que no existe ninguna razón para que él se sienta inferior a sus narratarios españoles ni para tratarlos como al Rey, en tercera persona; más bien, sugiere su igualdad de estatus, su autoridad e, incluso, su superioridad moral. Por eso, Guamán Poma nunca se dirige a su lector en tercera persona, ni recurre a la fórmula *vuestra merced*; más bien, invocando la fe común, lo llama *cristiano* y lo trata con formas de la segunda persona. Algunos ejemplos: «*Ues aquí, cristiano, toda la ley mala y buena; agora, cristiano letor, partí a dos partes: lo malo apartaldo para que sean castigos y con lo bueno se cirua a Dios y a su Magestad*» [369]; «*Más procuráys para hacer mal y sacar plata y no os hartáys, cristianos letores [...]*» [751].

En las formas gramaticales o léxicas de tratamiento se revela todo un juego de relaciones de solidaridad o dominio, de familiaridad o distancia, de respeto o desprecio; asimismo, se nos descubre un campo de posiciones jerárquicas desde donde emerge la violencia simbólica. Cuando los «indios», incluido Guamán Poma, se dirigen a Dios con gran intimidad y veneración, pidiendo su compasión y misericordia, se apela preferentemente a la segunda persona del singular *tú* y a determinadas formas léxicas de respeto: «*Lléuame, señor Dios, presto de esta uida con más brevedad porque me uiene tanta carga sobre mí*» [750]; «*Y ací, mira, Dios mío, qué favor dan a tus pobres*» [919].

Entre españoles, y en discurso formal respetuoso, se tratan en tercera persona de don/doña⁴, señor/señora y vuestra merced: «Señor don Alexandro Farfán, vuestra merced, ¿quántos mayordomos echa vuestra merced en los yndios que tiene?» [729]. De otro modo, si existe o se pretende familiaridad, se recurre a la segunda persona. Al surgir una desavenencia, se puede dar un distanciamiento abrupto y volver a la tercera persona. El diálogo que se produce entre un escribano sinvergüenza y un honrado corregidor se da en estos términos: «Mira, señor corregidor, haze lo que os manda el padre y no nos tomemos con el señor padre ni con los comenderos, que nosotros que no uenimos a faboereser a yndios. Aunque le ahorquemos media dozena de yndios y le desollemos, mañana o ese otro día nos yremos [...]». A lo cual responde airado el corregidor: «Uáyase con Dios. Uáyase enoramala. Que el rey me paga porque faboerisca y haga justicia a los pobres» [663]. Cuando los españoles se enfrentan por la codicia y sus relaciones se degeneran, recurren al «tuteo»: «matarte he o matarme has» [378].

La injusticia instaurada por el régimen colonial hace que se discrimine a los «indios» y se abuse de ellos sin límite alguno; por eso, el trato que reciben lleva el sello de la inferioridad: «Puri, perro yndio!» [545]; «anda, puto» [397]; «Dízime la doctrina, Uillay doctrina, yndio pleytista» [605]. Se recurre al «tuteo», a la ausencia de fórmulas de respeto y, más bien, a formas nominales despectivas. La desigualdad en la distribución del poder hace que, a pesar de ser mal-tratado, el indio responda con respeto: «Daca la manta, perro yndio!»; «Ama quichouaycho, cino [no me la quites, señor]» [523, también 883]. Se advierte, pues, que las relaciones de dominación de la sociedad colonial tienen su correlato en el plano del lenguaje. En suma, el principal motivo del discurso de Guamán Poma es «la protección y la preservación del pueblo andino» (Adorno 1989: 44); y hacia ese fin se ordenan los diversos procedimientos discursivos, gramaticales y léxicos empleados por Guamán Poma en sus formas de tratamiento.

⁴ Al tratamiento de don/doña también tenían derecho, según Guamán Poma, los indios príncipes y principales; no así los mandones de menor categoría o la gente común: «don Francisco de Ayala, don Martín de Ayala, don Juan de Ayala, don Melchor de Ayala: son casta y generación y sangre rreal deste rreyno» [754]; «Y no se llame don ni su muger doña [...]» [762]. También pueden confrontarse las páginas [758-62].

Conclusión

El estudio de las formas de tratamiento en el extenso texto de Guamán Poma ha permitido identificar algunos procesos de la lengua española en el período virreinal: unos pertenecientes a la evolución general de la lengua y otros, más bien, surgidos del contacto del español con una de las lenguas amerindias. A partir de las formas de tratamiento disponibles en dicha lengua, se han reconocido las soluciones particulares practicadas por Guamán Poma, algunas de ellas marcadas por la interferencia del quechua sobre el español.

En el nivel del discurso, se ha podido advertir que tales soluciones constituyen medios expresivos que el autor Guamán Poma utiliza para producir los efectos de sentido necesarios a su discurso: las formas de tratamiento de la segunda persona, tanto las de orden gramatical como léxico, constituyen el soporte de su interpelación impugnadora de la sociedad de su tiempo, de su enérgica defensa del oprimido, de sus consejos al Rey y de su invocación a la conversión de los «cristianos lectores». Igualmente, el análisis de tales formas de tratamiento ha permitido explicitar la jerarquía y la discriminación presentes en la red de relaciones y en las interacciones comunicativas de la sociedad colonial.

6. Discurso y actos de rebelión anticolonial: textos políticos del siglo XVIII en los Andes

Lejos de ser depósito de contenidos sin contexto, el lenguaje es primordialmente acto creador de significados construidos en las interacciones sociales particulares. Por ello, es acto pleno de consecuencias en la vida cotidiana y la historia, y de ahí que el acercarse al estudio del lenguaje de una época determinada requiera no perder de vista el aspecto pragmático del discurso.

En el siglo XVIII, el lenguaje en los Andes se resuelve en una diversidad de actos discursivos plurilingües, de acuerdo con una clara pauta diglósica: la marginación y el desprecio creciente de las lenguas indígenas, y el encumbramiento progresivo del castellano como lengua oficial y expresión de la nueva sensibilidad moderna, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XVIII. El conjunto de esos actos discursivos jerarquizados teje los hilos de esa agitada época.

Luego de ofrecer un rápido panorama lingüístico del siglo XVIII, se abordan algunos discursos que son, en sí mismos, actos de insurgencia política. Se trata de textos cuyo *decir* es también un *hacer* la rebelión: pasquines, memoriales, cartas, edictos, bandos, etc.; documentos todos que, una vez interpretados por sus destinatarios, resultan actuantes y producen una transformación en el curso de los acontecimientos. Para el análisis textual, se recurrirá a algunos elementos tanto de la semántica estructural (Greimas 1970 y 1979, Blanco y Bueno 1989) como de los actos de habla, en el sentido desarrollado por Austin (1962) y Searle (1975).

6.1. Panorama lingüístico-discursivo del siglo XVIII

El siglo XVIII está lleno de revueltas y rebeliones. Sin pretender la exhaustividad, O'Phelan (1988: 297-307) ofrece una tabla cronológica donde registra 140 levantamientos o movimientos rebeldes, que van desde 1708 hasta 1783. Solo ese inventario es ya una clara muestra del descontento social generalizado, que se iría intensificando hasta la gran rebelión de 1780-1782 en contra de las presiones fiscales, los repartos y la explotación abusiva de la mano de obra en obrajes, haciendas y minas.

6.1.1. Diglosia y escritura

Resulta interesante señalar que, en la cadena de asonadas y rebeliones, no está ausente una cierta literatura «alternativa», escrita principalmente por caciques e indios notables (Lienhard 1992b: 73, Rowe 1976). Así, por ejemplo, Vicente Mora Chimo Capac, cacique del valle de Chicama, escribe numerosos memoriales entre 1722 y 1732; los caciques de Paita, en 1736, escriben una denuncia contra las vejaciones de que eran objeto (Medina 1958-1962, VI: 262-3, 323-4). Hacia 1750, fray Calixto de San José Túpac Inca hizo imprimir la «Representación» o «Exclamación» (Túpac Inca 1969: 19-35), memorial dirigido al rey Fernando VI y donde se hacen graves denuncias y se exigen radicales reformas. Entre 1780 y 1782, José Gabriel Túpac Amaru produce gran cantidad de cartas, edictos, bandos, etc.; estos y otros textos referidos a su rebelión pueden ser consultados en diversas colecciones y libros (Durand Flórez 1980-1982, Colección Documental de la Independencia del Perú 1971, Lewin 1967: 718-902). Todos esos documentos constituyen discursos que preceden y/o acompañan a los alzamientos y rebeliones.

Una característica invariable llama la atención: ¿por qué, teniendo los caciques su propia lengua materna, no escriben los documentos en su idioma, por lo menos en el caso en que los destinatarios son quechua o aimarahablantes? Probablemente porque los eventuales lectores no tenían el hábito de leer en quechua o aimara; pero esa situación no es gratuita, sino más bien consecuencia del carácter fuertemente diglósico de la sociedad virreinal: el quechua, el aimara y, más aun, las otras lenguas ancestrales del Perú son descalificadas de la vida oficial y siguen el mismo destino que sus hablantes indígenas: la marginación y discriminación social. Conscientes de esa división diglósica, la aristocracia indígena (caciques y principales) establece oralmente sus interacciones con los indios en quechua; pero, cuando se trata de relacionarse con las autoridades o de escribir sus cartas o memoriales, recurre indefectiblemente a un castellano libre de interferencias y de cambios de código, acatando las prescripciones de la cultura dominante.

Tal como lo sugiere Lienhard (1992a: 40), la «escritura impecablemente occidental» de algunos miembros de la aristocracia neoinca «se extiende también a la apariencia —por lo menos— de los aspectos temáticos: las cartas de Túpac Amaru, los memoriales de fray Calixto de San José Túpac Inca y de otros notables andinos, no contienen ninguna reivindicación 'étnica' andina». Por otra parte, ese «purismo» del lenguaje también tiene su expresión en la escritura de textos religiosos y artísticos en quechua; por ejemplo, en los catecismos y en los dramas. Se evitan, pues, los contactos y transfe-

rencias lingüísticas y culturales tan frecuentes en los discursos de los primeros momentos de la Colonia.

6.1.2. Nuevas actitudes ante el lenguaje

En ese mismo siglo, empieza a crecer, entre los grupos criollos cultivados, una nueva actitud frente al mundo, representado por el neoclasicismo y modernismo, en sustitución del conceptismo barroco. Esto se expresa en los diversos ámbitos de la vida colonial. En el caso de la arquitectura, por ejemplo, el estilo barroco colonial, predominante hasta mediados del siglo XVIII, empieza a ser gradualmente reemplazado por el rococó, tendencia modernista de origen francés. Más tarde, a fines del siglo, surge el neoclásico como un intento de mayor simplicidad (Rodríguez Cobos 1983: 19). En lo referente a las festividades religiosas, esto se traducirá en la prohibición de la música popular y profana en las iglesias, de las manifestaciones excesivas en las procesiones, entierros e, incluso, en los toques de campanas por parte de las iglesias de las órdenes religiosas (Estenssoro 1992: 184).

En sus *Júbilos de Lima en la dedicación de su Santa Catedral* (1755), Francisco Ruiz Cano y Sáenz Galiano resume los ideales estéticos y lingüísticos de la cultura moderna en el Perú colonial: la sobriedad, el acuerdo entre las partes, la sencillez (Macera 1977: 15-26). El barroco quedaba asociado con el prejuicio, la oscuridad, el artificio y una visión decadente del mundo; mientras que el modernismo era ligado a la razón, la ciencia, la luz, la naturalidad y una percepción nueva de las cosas.

Así, en el terreno de la oratoria sagrada, a partir de 1750 surge una crítica a la afectación, la confusión de temas sagrados y profanos, la profusión de citas marginales y la pedante erudición (Macera 1977: 26). Del sermón barroco se decía que era mala prédica, que iba en contra de la religión, que transmitía herejías y se le achacaba mal gusto. Para ejemplificar el «deplorable estado de la predicación en los comienzos del siglo XVIII», Vargas Ugarte (1942: 32) ofrece un texto de 1735, perteneciente al padre Pedro Rodríguez Guillén: «De aquella esfera de plumas quedó preso, por casualidad, en la red de este púlpito el cisne nevado en el traje y canoro en la voz, que son las más conocidas prerrogativas del cisne, en pluma de Picinelo: *Candidus et canorus*. Y si el cisne entonces canta más dulce, cuando está para morir, el mercedario cisne cantó con más dulzura, por estar para ausentarse, que ya declaró el derecho por media muerte a la ausencia de la patria: *media capitis diminutio*. Cantó el cisne y como un *Bermudez* mudamente cantó, formando los compases de su armonía no en la garganta ni en los sauces sino al movimiento de las alas de

su amante corazón [...]. Cantó, vuelvo a decir, el Cisne, y se hizo visible su canto, al desprender de su pico aquel triunfal carro de la gloria de Solano que estribó sobre cuatro ruedas de incendios [...].»

La reforma en la predicación significaba abandonar las acrobacias del pensamiento y las frases enmarañadas y, más bien, utilizar un lenguaje acorde con la simplicidad de las tradiciones cristianas y la pureza evangélica (Vargas Ugarte 1942: 20, Macera 1977: 26-42). Ese proceso va ligado a un cambio de las ideas lingüísticas; se critica al latín en su supuesta condición de idioma científico y paradigma de todas las otras lenguas, así como por su preeminencia en la predicación y la cátedra. En contraste, se revalora la lengua vernácula, aquella que se utiliza en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Sin embargo, en nuestro caso, esa crítica solo llegó hasta la mitad del camino; se logró que el castellano ingresara en el púlpito y las universidades, constituyéndose en idioma moderno; pero no ocurrió lo mismo con las otras lenguas vernáculas del Perú (Macera 1977: 50-77).

6.1.3. Política del lenguaje

La política idiomática del siglo XVIII sigue arrastrando la ambigüedad entre las disposiciones oficiales peninsulares, que propugnaban la castellanización de todos los vasallos, y la práctica más concreta y eficiente, sobre todo por parte de la Iglesia, en el sentido de no extinguir al menos alguna de las lenguas indígenas (el quechua, principalmente). La gran mayoría de la población indígena permanecía ajena al castellano y su escritura; solo su élite, los caciques y principales, al tener acceso a colegios especiales, llegaban a ser competentes en el uso oral y escrito del castellano.

En el contexto de las crecientes rebeliones, se intenta dar un nuevo impulso para lograr la más amplia y rápida castellanización de la población indígena. Ejemplo de ello es la Cédula del 10 de marzo de 1770, dada por Carlos III, en la que se ordenaba a las autoridades que dispusiesen todo lo necesario «para que de una vez se llegue a conseguir el que extingan los diferentes idiomas de que se usa en los mismos dominios, y sólo se hable el castellano, como está mandado por repetidas leyes» (Guardia Mayorga 1973: 11).

Se considera un peligro, atentatorio a la seguridad del régimen virreinal, el que se sigan hablando masivamente lenguas distintas del castellano. Por ello, en la sentencia del visitador José Antonio de Areche contra Túpac Amaru, del 15 de mayo de 1781, se encuentran pasajes en los que se expresa desconfianza hacia los quechuahablantes: «[las poblaciones] siendo de indios, no se gobiernen por tales caciques, sino que las dirijan los alcaldes electivos anua-

les que voten ó nombren estas: cuidando las mismas comunidades electoras, y los corregidores preferir a los que sepan la lengua castellana [...]. Y para que estos indios se despeguen del odio que han concebido contra los españoles, y sigan los trages que les señalan las leyes, se vistan de nuestras costumbres españolas, y hablen la lengua castellana, se introducirá con más vigor que hasta aquí el uso de sus escuelas bajo las penas más rigurosas y justas contra los que no las usen, después de pasado algún tiempo en que la puedan haber aprendido» (Colección Documental de la Independencia del Perú 1971, II: 771-2).

El obispo del Cuzco, Juan Manuel Moscoso, tenaz detractor de Túpac Amaru, se queja del poco éxito de la campaña castellanizadora¹. Sin embargo, ese mismo obispo, apremiado por la rebelión de Túpac Amaru, no solo no dudará en hacer entrenar a sus clérigos en el uso de las armas de fuego, sino también en disponer se «fulmine» al alzado y sus secuaces con las armas de la palabra: la excomunión y la prédica en quechua: «he dado providencia para que se repita en mi Catedral en el idioma índico, por Religiosos Mercedarios de apostolico celo, a fin de que soliden a los fieles en la fidelidad al Soberano, y los aparten de las perniciosas sugerencias, que por todas partes y de todos modos ha sembrado el Rebelde» (Colección Documental de la Independencia del Perú 1971, II: 367).

6.2. Literatura pasquinesca

Podemos encontrar numerosos pasquines publicados en diversas recopilaciones y libros, como la Colección Documental de la Independencia del

¹ En una carta que escribe en 1781 al visitador Areche, Juan Manuel Moscoso dice: «Yo bien veo que se fatigan las prensas en darnos ordenanzas, y establecimientos para quitar de los indios el lenguaje, y que en conformidad de los Reales Rescriptos sobre esta materia, los Prelados celosos lo tienen mandado con graves aspersiones en las Visitas de sus Diócesis, prescribiendo se doctrinen en castellano a los jóvenes. ¿Pero qué aprovecha este connato? Quando siguen a los naturales en su idioma, y por la maior parte tan tenazes, que hay poblacion en que se hablan tres distintos totalmente opuestos entre sí, como son la Quichua general, la Aymara, y Puquina? Mas de doscientos años hé dicho tenemos de conquista, y quando el sistema de todo conquistador és traer á su idioma la nación conquistada, nuestros españoles en nada mas parece que han pensado que en mantenerles en el suyo, y aun es acomodarse con el, pues vemos le usan con mas frecuencia que el propio. Los inconvenientes que de ello se siguen son obvios al mas ciego, y mucho es lo que padecen, Dios, el Rey, y la causa publica por esta reprobable practica» (Comité Arquidiocesano del Bicentenario Túpac Amaru (ed.), *Túpac Amaru y la Iglesia: antología*. Lima: Banco de los Andes, 1983, pp. 270-8, tomado de Mannheim 1991: 255).

Perú (1971, II: 106-35, 155-6, 163-4; XXIV: 3-33, *passim*); Galdos Rodríguez 1967; Lewin 1967, 1970 y 1972. Lewin (1967: 142) afirma que «La vasta literatura pasquinesca, en general, y, en particular, la de la segunda mitad del siglo XVIII hasta ahora no ha sido estudiada, ni ha llamado la atención de los investigadores e historiadores del pasado colonial». Con justeza, enfatiza la importancia de estos escritos anónimos en las sublevaciones y el proceso emancipador de las colonias americanas. En un rápido recorrido, correspondiente a la segunda mitad del siglo XVIII, puede considerarse la presencia gravitante de esos escritos subversivos. Tanto para la relación de los acontecimientos como para la cita de los extractos de pasquines, hechas en esta sección, remito a Lewin 1967: 142-188, *passim*.

Protestas en Chile: el 5 de noviembre de 1766, aparecieron en Santiago varios pasquines en contra del establecimiento del estanco del tabaco, lo que suscitó el temor de las autoridades. Uno de ellos comenzaba así: «Gracias a Dios llegó el tiempo de Sacurdirnos el Yugo de las Injustas pensiones: ¡Fuera el estanco tan perjudicial y nocivo, que así es la intención del Rey!». En 1776, otros pasquines en verso y en prosa atacaban los nuevos gravámenes fiscales, haciendo que el recaudador principal accediera a las demandas.

Sublevación de La Paz: un pasquín encontrado en La Paz el 4 de marzo de 1780 empezaba así: «¡Viva la Ley de Dios y la pureza de María, y muera el Rey de España, y se acabe el Perú!». Varios otros pasquines precedieron el motín del 12 de marzo de 1780, en los que los conspiradores obligaron a las autoridades a prometer la suspensión del establecimiento de la aduana; otro pasquín, del 14 de marzo, enviado al Corregidor, exigía que se quite «por última resolución la aduana». Pasquines del mismo tipo fueron encontrados el 15 de marzo, día del cabildo abierto. El resultado fue que los cabildantes, atemorizados, acordaron suspender la aduana.

Rebeldía arequipeña: ante el aumento de gravámenes, especialmente el establecimiento de la aduana el 1 de enero de 1780, no tardaron en aparecer los pasquines. El primero de ellos, aparecido el 2 de enero en la puerta de la catedral, decía: «Quito y Cochabamba se alzó, / y Arequipa ¿por qué no? / la necesidad nos obliga / a quitarle al aduanero la vida / y a cuantos le den abrigo». El 5 de enero, apareció uno similar en la puerta de la Iglesia de Santa Marta, dirigido al corregidor Baltasar Sematnat. Un pasquín, del 12 de enero, ataca a la aduana y, al mismo tiempo, se pone a favor de Inglaterra en un momento en que esa nación estaba en guerra contra España: «Que el Rey de Inglaterra / es amante a sus vasallos, / al contrario el de España / hablo del señor Don Carlos». El 13 y 14 de enero, los rebeldes violentaron el edificio de la aduana. El 15 de enero, el Corregidor publicó un bando en el que se suprimía la aduana.

Conspiración de Farfán de los Godos en el Cuzco: en el Cuzco se formó un núcleo de rebeldes, dirigidos por Lorenzo Farfán de los Godos. La primera manifestación de su actividad fue la fijación de un pasquín, el 14 de enero de 1770, que comenzaba así: «¡Víctor Arequipa! ¡Víctor Arequipa! Arequipa habló primero que el Cuzco, cabeza de este Reino, por no haber en ella quien oiga los clamores de los pobres; pero ya llegó el tiempo en que a porfía griten: ¡Viva el Rey y muera el mal Gobierno y Tiranía!».

Otros pasquines, violentos y separatistas, hicieron luego su aparición. La persecución a sus autores no tuvo éxito sino cuando, llegada la cuaresma, se obtuvo información a través de las confesiones. El grupo rebelde fue apresado y condenado a muerte.

Alborotos de Cochabamba: los movimientos se iniciaron el 6 de abril con la aparición de tres pasquines. Uno de ellos comenzaba así: «Viva el Rey, y muera el mal Gobierno. ¿Hasta quando hande durar amados Paisanos mios, hasta quando hande durar las violencias que sufrimos? ¿Hasta quando dormiremos en este confuso abismo, de tropelías y agrabios de robos, y Latrocinios? ¿Habeis olvidado á caso, que somos Cochabambinos y que savemos dar Leies, a quien pretende abatirnos? ¿Porque hemos de ser nosotros menos que nuestros vesinos?».

Los pasquines se acompañaban de amontonamientos de gente y bulla. El cabildo abierto del 7 de abril suspendió la aduana.

Protestas en la Audiencia de Charcas: en marzo de 1780, apareció en la ciudad de La Plata un pasquín que comenzaba así: «Ya el Cuzco y Arequipa / Con La Paz y Cochabamba / Al ver tanto latrocinio / Con pretexto de Aduana, / Esforzados han resuelto / Defenderse con sus Armas / Potosí lo ha intentado, / Y en su lealtad tan rara, / Ha sido por esperar / Que dé un grito Chuquisaca».

Protestas en ciudades y pueblos peruanos: aparecieron pasquines subversivos, contra impuestos y gabelas, en Moquegua, Huánuco, Huancaavelica, Huaraz y Pasco. En uno de los pasquines de Pasco, aparecido el 8 de marzo de 1780, se trata de «condenado» al visitador José Antonio de Areche: «El Condenado nos ha enviado / la alcabada que han publicado; / sal que a la Corona ha mantenido, / los mismos efectos y pagamos el todo».

Protestas en Buenos Aires: en marzo de 1779, aparecieron pasquines en contra de la elevación de la tasa de las alcabalas, algunos de ellos ilustrados con figuras grotescas del intendente y el contador. Un pasquín posterior (¿1781?), luego de 56 versos amenazantes, remata con estas líneas en prosa: «¡Oh! Señor, no aspiramos a otra cosa que a aliviar el pesado yugo, que de tanta contribución nos oprime. Resuélvase V.E. a disipar toda nueva imposi-

ción. Corte del orgullo a un Intendente, ruina de la Corona y sus Vasallos, y de este modo logrará V.E. la satisfacción de que todos nos sacrificaremos gustosos en la lamentable tragedia que se le prepara. *Salta, Córdova y Buenos Aires*».

Pasquines de la rebelión de Túpac Amaru

Las protestas de los criollos contra los gravámenes y aduanas no siempre significaron un apoyo al movimiento desencadenado por Túpac Amaru. Uno de los pasquines puestos en Lima en el palacio del Virrey expresa el estado de ánimo de los criollos: «El regente es botarate / El virrey un elemento / Cada oidor un zumento / y el acuerdo un disparate. No hay quien ate, ni desate / Ningún con juicio sospeche / todo con cursos de leche / y para decirlo más claro / Se cagará Tupac Amaro / En ellos, Lima y Areche [...] / Si vence Tupac Amaro / Malo, malo, malo / Si el Visitador / peor, peor, peor / y en aquesta indiferencia / El virrey y la ciudad / paciencia, paciencia, paciencia [...] / Exmo. Señor / A Vuestra Excelencia toca / declarar quién es peor / ¿Si Tupac Amaro / O el visitador?» (Archivo General de la Nación, VI-XIII-10-6, tomado de Lewin 1967: 402).

Otro pasquín, colocado también en el palacio del Virrey, destaca por su concisión: «Tinta en sangre / Cuzco en pena / Lima en armas / por mar y tierra» (Lewin 1967: 403). Un pasquín encontrado el 5 de enero de 1781, en el Cuzco, dice así: «O Rey Don Carlos III, por la gracia de Dios, si supieras en el grande riesgo que se halla tu Reino del Perú, causa de las tiranías de los corregidores, el Visitador y demás inventores de la tiranía, desenvainarías la espada contra quienes son la causa de esta perdición [...] aunque muera Tupac Amaru no faltarán otros que defiendan esta intentada tiranía con la muerte del cruel Visitador y Lagos, como perseguidores del Reino» (Archivo General de la Nación, VI-XIII-10-6, tomado de Lewin 1967: 403).

Ante comunicaciones dirigidas por Túpac Amaru a los vecinos de la ciudad de Arequipa, en el sentido de ayudarlos a liberarse de las perversas imposiciones hechas por el «reino de Europa», apareció un pasquín como réplica: «Y pues el Indio ha exhortado / a criollos, atrevido, / a seguir el vil partido / que alevoso se ha fraguado / para que entienda el alzado / que a todas luces se engaña / criollo es el que desengaña / y exhorta a la necia plebe / que sólo conocer debe / por Padre y Rey al de España» (Lewin 1967: 417).

El 25 de diciembre, apareció en la puerta de la iglesia de Yauli (provincia de Huarochirí) este pasquín: «Sepan todos los agraviados de las alcabalas y de los nuevos impuestos, como el señor Emperador Tupac Amaru nos tiene

notificados a todos sus amigos de esta provincia de Guaroquirí, como tenemos ya armas en las pascanas de Chicoxira, a cuatro leguas del pueblo de Yauyos, donde se les habilitará de armas; pues ya no falta nada para el día citado en los dos vocablos de la seña. Valor, amigos, y... ¿quién sabe?» (Lewin 1967: 425). Los tres indios que fueron acusados de fijar este pasquín fueron ahorcados.

A principios de abril de 1781, apareció en Oruro este pasquín: «Ya en el Cuzco con empeño / quieren sacudir, y es ley, / el yugo del ajeno Rey / y coronar al que es dueño / ¡Levantarse americanos! / ¡Tomen armas en las manos, / y con osado furor, / maten sin temor / a los ministros tiranos!» (ibíd.).

El 22 de marzo de 1782, apareció en la puerta de la Audiencia de Chuquisaca el siguiente pasquín: «El General Inca viva / jurémosle ya por Rey, / porque es muy justo, y de ley, / que lo que es suyo reciba. / Todo indiano se aperciba / a defender su derecho / porque Carlos con despecho / los aniquila y despluma, / y viene a ser todo en suma / robo al revés y al derecho / Tanto daño penetrado / Vengarse a gusto cumplido / Pues españoles han sido / Autores del mal causado / Morirán con el soldado / Alcaldes, Corregidores / Ricos, pobres, y Oidores. / O no he de ser Tupac Amaru» (Biblioteca Nacional, Buenos Aires, Sección Manuscritos, No. 2158, tomado de Lewin 1967: 426).

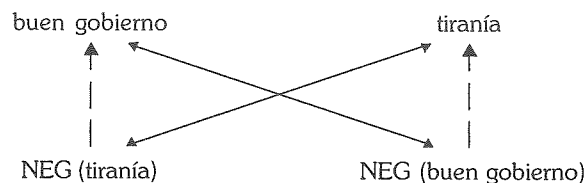
Análisis

Desde un punto de vista *formal*, los pasquines son escritos breves, en prosa o en verso (generalmente octosílabos), que utilizan un lenguaje sencillo, claro y conciso. Con frecuencia, en el léxico mismo que se utiliza, se marca la voluntad de transgredir las normas del buen uso del lenguaje (coprolalia, expresiones irreverentes, insultos, etc.), como acompañamiento necesario de los contenidos rebeldes y los efectos subversivos de estos textos. Algunos ejemplos: «y para decirlo más claro / Se cagará Tupac Amaro / En ellos, Lima y Areche [...]» (Lewin 1967: 402); «Me ca...igo en la buena unión / de españoles y franceses; / me caigo trescientas veces / en la gran expedición; / me caigo en el espadón / y en la trinchera también / Me caigo en todo ese tren / de morteros y cañones; / y me caigo en los mandones, / por siempre jamás, amén» (Lewin 1967: 164); «Aduaneros tenemos / con nuevas pensiones / que las sufran aquellos / que son sin calzones» (Lewin 1967: 157); «Dos limeños ¡qué baja! / y un vizcaino zaramullo / que parece ojo de c... / persisten en esta empresa» (Vargas Ugarte 1951: 120-1, tomado de la Colección Docu-

mental de la Independencia del Perú 1971, XXIV: 12). Algunos de los pasquines eran acompañados de dibujos que, por ejemplo, representaban de un modo grotesco a autoridades españolas, sentadas sobre burros y en camino a la horca (Lewin 1967: 185).

Desde un punto de vista *semántico*, se da una estructura elemental que organiza el significado de los diversos pasquines y sus variantes: la unidad semántica 'tiranía' resume esa situación colonial constantemente denunciada en tales escritos y que se expresa como imposición de nuevos gravámenes, alcabalas, quintos, establecimiento de aduanas, estancos, etc. Como toda unidad semántica, el sema 'tiranía' tiene una naturaleza relacional (no sustancial) y, por tanto, instaura una relación con al menos otro término de un mismo eje semántico, es decir, su contrario; así, 'tiranía' se opone a 'buen gobierno'. La categoría semántica que integra ambos términos es la de /ORGANIZACIÓN POLÍTICA DE LA SOCIEDAD/.

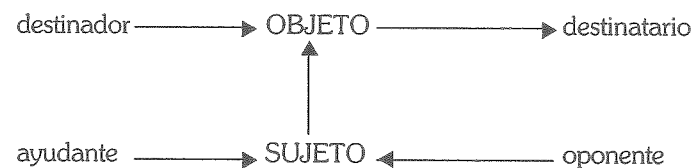
A partir de los mencionados términos, se puede construir el «cuadrado semiótico» (Greimas 1970: 137, 1979: 29), generándose, además de las relaciones de contrariedad ('buen gobierno' - 'tiranía'), las relaciones de contradicción ('buen gobierno'/'negación de buen gobierno', 'tiranía'/'negación de tiranía') y las relaciones de implicación ('buen gobierno' implica 'negación de tiranía', 'tiranía' implica 'negación de buen gobierno'). Así:



El espacio que corresponde al 'buen gobierno' y a la 'negación de la tiranía' es el ámbito del derecho y la justicia. Por el contrario, el espacio que corresponde a la 'tiranía' y a la 'negación del buen gobierno' es el ámbito de los abusos y arbitrariedades.

Dentro de esa organización semántica, los «actantes» cumplen o soportan una acción. Pueden hacerse las siguientes precisiones: el *sujeto* es el conjunto de la población subyugada que persigue un objeto; el *objeto* es lo deseado por el sujeto, es decir, el 'buen gobierno'; el *destinador* o fuente de donde proviene el 'buen gobierno' es, según el caso, el Rey o una autoridad suprema nativa (el Inca); el *destinatario* es el conjunto de la población no

peninsular; el *ayudante* es el grupo revolucionario que opera clandestinamente y que anima a la población a conseguir su objeto; el *oponente* es el conjunto de las autoridades coloniales injustas que persigue y castiga al sujeto en su afán de alcanzar el 'buen gobierno'. Un modelo da cuenta de las diferentes relaciones actanciales:



La 'negación del buen gobierno' y la instauración de la 'tiranía' tienen sus promotores: el visitador, los corregidores, los aduaneros y demás autoridades coloniales que introducen cargas insoportables para sus súbditos; son los *oponentes del sujeto*. El *destinador* del 'buen gobierno' es o bien el Rey de España, a quien se supone defensor de sus vasallos y dador de leyes justas, o bien un soberano de estas tierras (un nuevo Inca), quien protegería los derechos de todos sus «paisanos» americanos. Por eso, algunos pasquines se presentan como «fidelistas» y otros como «separatistas».

En toda esa organización semántica y actancial, aparece una trayectoria: a partir de un estado de tiranía, hay que intervenir activamente para abolirla y, así, tener acceso a la posibilidad del buen gobierno. Negar la tiranía significa rebelarse contra tales autoridades, desconocer su legitimidad e intentar su eliminación si persisten en sus injusticias, de ahí la insistente exhortación de los pasquines para dejar de lado la pasividad e indolencia y empezar a desencadenar acciones concertadas que estremezcan y transformen la sociedad. Existe, pues, subyacente al discurso pasquinesco, un programa narrativo (PN), es decir, un sintagma elemental en el que se propone un cambio de estado (de la 'tiranía' al 'buen gobierno'), efectuado por un sujeto operador (S1) que afecta a un sujeto asociado a un estado (S2):

$$PN = S1 \longrightarrow [(S2 \cup O) \longrightarrow (S2 \cap O)]$$

donde:

- S1 = la población avasallada y su grupo revolucionario como vanguardia
- S2 = el conjunto de la población (criollos, mestizos, negros, indios, etc.), incluida su vanguardia

- O = el objeto de valor, el 'buen gobierno'
 ∪ = disyunción
 ∩ = conjunción
 → = función de hacer (transformación)

Es decir, la misma población, conducida por su vanguardia, es la que debe obrar la transformación: pasar de un estado en el que la población está privada o disjunta del buen gobierno ($S2 \cup O$) a otro estado en el que la población esté conjunta al buen gobierno ($S2 \cap O$). Ese es el programa narrativo de base, subyacente en la producción pasquinesca; cada texto particular puede generar, a partir de ese, otros programas narrativos de uso, más específicos, pero siempre inscritos dentro del de base; por ejemplo, pueden proponer pasar de un estado con demasiada carga de gravámenes a otro con menor carga impositiva, o de un estado de indiferencia a otro de acción revolucionaria.

Desde un punto de vista *pragmático*, interesa identificar los actos inlocutivos², los actos perlocutivos³ y sus respectivos medios de expresión. A modo de ejemplo, puede tomarse uno de los pasquines aparecidos en Arequipa, el 5 de enero de 1780, en contra del corregidor Sematnat (citado por Palacio Atard, tomado de Lewin 1967: 155):

- (1) vuestra cabeza guardad
- (2) y también tus compañeros
- (3) los señores aduaneros
- (4) que sin tener caridad
- (5) han venido a esta ciudad
- (6) de lejanas tierras extrañas
- (7) a sacarnos las entrañas

² Por *acto inlocutivo* se entiende el acto ejecutado por el hablante al decir algo; por ejemplo, al decir *¡anda al colegio!*, se ejecuta el acto de *dar una orden*; al decir *mañana te pagaré mi deuda*, se ejecuta el acto de *prometer*. Una clasificación de los actos inlocutivos, propuesta por Searle (1975), es aquella que distingue *asertivos* (afirmar, atestiguar, asegurar, informar, etc.); *directivos* (solicitar, pedir, ordenar, mandar, exhortar, etc.); *comisivos* (prometer, comprometer, jurar, ofrecer, hacer votos, etc.); *expresivos* (agradecer, felicitar, disculparse, condolerse, etc.); y *declarativos* (acreditar, nombrar a alguien para algo, vetar, declarar la guerra, excomulgar, amenazar, rebelarse, etc.) (Akmajian *et al.* 1987: 338-40).

³ Por *acto perlocutivo* se va a entender el acto ejecutado por el hecho de decir algo y que produce «efectos» en el destinatario. Son actos perlocutivos intimidar, persuadir, irritar, impresionar, inspirar, poner en un aprieto, defraudar, despistar, etc. (Akmajian *et al.* 1987: 316).

- (8) sin moverles a piedad
- (9) a todos vemos clamar:
- (10) Porque es cierto y es verdad
- (11) que si no hay un ejemplar
- (12) de matar estos ladrones
- (13) nos tienen de desnudar
- (14) Y así nobles ciudadanos
- (15) en vuestras manos está
- (16) el que gocéis sin pensión
- (17) todas vuestras posesiones
- (18) quitándoles la vida a estos
- (19) ruines infames sayones

Los versos (1)-(3) constituyen, de un modo directo y literal, un *acto directivo*: se dirigen a una segunda persona para ordenarle a ella y a sus compañeros que cuiden su vida; pero, de un modo indirecto, constituyen un *acto declarativo* de amenaza: lo representado por la expresión produce un cambio en la relación de al menos un sector de la población con las autoridades; el escrito provoca el inicio de un enfrentamiento.

Los versos (4)-(9) constituyen un *acto aseverativo*: representan un estado de cosas en la ciudad; pero, al mismo tiempo, resultan un *acto expresivo*, pues están teñidos de un estado de ánimo de condena y rechazo de tal situación. Lo anterior no impide que tales versos sean, igualmente, un *acto declarativo* de denuncia: ya no es ningún secreto saber quiénes son los que producen los sufrimientos de la población; y estos son expuestos al juicio público y categórico de la ciudadanía.

Los versos (10)-(13) son, de un modo literal y directo, un *acto aseverativo*: se afirma como cierto y verdadero que, si no se da una dura lección a las autoridades, seguirán con sus abusos; pero, de un modo indirecto, resultan también tanto un *acto comisivo*: se promete un escarmiento contra las autoridades, como un *acto declarativo*: se amenaza de muerte a los aduaneros ladrones.

Los versos (14)-(19) constituyen un *acto directivo*: se exhorta a los ciudadanos arequipeños a que maten a esos seres ruines, infames y feroces que son los aduaneros con el fin de poder gozar de sus bienes sin tener que pagar pesadas alcabalas; pero, igualmente, tales versos son, indirectamente, un nuevo *acto declarativo* de amenaza de muerte a las autoridades y aduaneros.

Se advierte que los diferentes *actos inlocutivos* contenidos en el pasquín tienen todos su mordiente *declarativo*, sea de denuncia, amenaza de muerte o

declaratoria de confrontaciones violentas. En relación con los *actos perlocutivos*, se puede decir que, por el hecho de haberse escrito y fijado el pasquín en un lugar público para que llegue a sus destinatarios, se está ejecutando una serie de actos perlocutivos: *agitar, persuadir, entusiasmar* a la ciudadanía; *irritar, poner en un aprieto, atemorizar* a las autoridades. Las consecuencias de esos actos pueden ser la persecución, la detención y, eventualmente, la eliminación de los autores de los pasquines; o la retractación de las autoridades y la suspensión, coyuntural, de los gravámenes o pagos de aduana.

Lewin llama a los pasquines «auténticos manifiestos revolucionarios» (1967: 143, 151), «escritos subversivos» (156), «señal subversiva» (177), «escrito ilícito, de evidente contenido subversivo» (188); y afirma que la presencia de los pasquines es «signo inequívoco de la existencia de un núcleo revolucionario» (177). Todo eso es innegable, pero se ha pretendido explicitar y completar los diversos elementos que están implicados en esos escritos. Los pasquines no solo son anuncios, señales o signos de situaciones revolucionarias; resultan también, tal como se ha visto, actos inlocutivos (de condena, amenaza de muerte, declaratoria de acciones violentas) y actos perlocutivos (de agitación, persuasión; o enfurecimiento, puesta en aprietos, intimidación). Cada pasquín, en suma, llega a ser un verdadero *acto de rebelión*.

6.3. Cartas, memoriales y edictos

Las cartas, memoriales y edictos de significación política se escriben en castellano y siguen los cánones literarios dominantes de la época. Se generan recíprocas influencias entre insurrección, literatura y el surgimiento de una nueva conciencia. En palabras de Lienhard (1992a: 40): «En el contexto de la toma de conciencia 'andina' que supone la cadena de movimientos insurreccionales del siglo XVIII surge, finalmente, una 'literatura' (compuesta fundamentalmente por cartas y memoriales de 'caciques y principales') que vuelve a plantear críticamente, en términos temáticos, la relación entre la 'República de los Indios' y la de los españoles».

6.3.1. El memorial de fray Calixto

Como señala Bernales (1969: 5), fray Calixto era un «fraile trashumante, igual fidelista que revolucionario, misionero y pretendido procurador de indios, su obsesión de la libertad y reformas le valieron más tarde la prisión y muerte en premio aciago de sus subversivas actividades en pro de un mejor

trato al indio humillado». La «Representación» o «Exclamación» (Túpac Inca 1969: 19-35) que hizo imprimir y poner en manos del rey Fernando VI, en 1750, no fue probablemente de su autoría, sino más bien de otro fraile franciscano, Antonio Garro. Sin embargo, asumió como suyo ese documento y en él jugó su destino.

El título del documento es una excelente catáfora: anuncia con justeza lo que luego desarrollará: «Representación verdadera y exclamación rendida y lamentable que toda la nación indiana hace a la majestad del señor rey de las Españas y emperador de las Indias, el señor don Fernando VI pidiendo los atienda y remedie, sacandolos del afrentoso vituperio y oprobio en que estan de doscientos años». Y a continuación se añade: «Exclamación de los indios americanos, usando para ella de la misma que hizo el profeta Jeremias a Dios en el capítulo 5º y ultimo de sus lamentaciones».

El texto se inspira en el modelo bíblico de las lamentaciones; cita, en latín, algunos de sus versículos y los relaciona con la situación de los indios. El lenguaje utilizado es una muestra del barroquismo de la época: recursos alambicados, utilización de figuras literarias, tendencia latinizante. A continuación, se citan algunos extractos sobre la situación indígena: «*Haereditas Nostra Versa est ad alienos domus nostrae ad estranios*. Vuestra herencia, Señor, que como a hijo mayor de la Catholica Iglesia, Mayor Monarcha, Mayor Catholico, os cupo en suerte, se ha pasado a los extraños, vuestra casa a los extrangeros: Señor, nosotros los Indios en este Nuevo Orbe, somos vuestros vassallos [...] los Españoles (que de nosotros viven segregados, separados, y distinguidos) sólo son los que ocupan todos los puestos, Dignidades, Judicatorias, assí Eclesiásticas, como Seculares, assí Clericales, como Religiosas, y se han extrañado de Nosotros, teniéndonos por extraños, siendo naturales Vuestros [...]. *Pupilli facti sumus absque patre*. Estamos pupilos, y huérfanos sin Padre: Señor, ¿no es así? Si Soys Vos Señor nuestro Padre, ¿dónde está la honra para Vuestros hijos, y tales hijos, obedientes, rendidos, mansos, y humildes? No parece que tenemos Padre tal, pues tal nos maltratan los christianos Españoles, siendo los Indios Christianos: Los Christianos, dize el apóstol San Pedro, son una generación Real y Sacerdotal; ¿Cómo pues, Vuestros hijos, y Vasallos, los Indios christianos están desterrados de la honra Regia, y sacerdotal, en la Iglesia, y Religiones, y en las Dignidades seculares? [...]» (Túpac Inca 1969: 19-20).

Los siguientes son extractos en los que se formulan peticiones: «Lo *Primero* que se cumplan con los Indios Christianos, las leyes, y Cánones de la Santa Madre Iglesia Cathólica Romana. *Segundo*, que se practiquen las Cédulas, y Leyes de los Señores Reyes Cathólicos de España, expedidas para

aliviarlos, libertarlos, y honrarlos. *Tercero*, que se derogen las leyes, que en otros tiempos parecieron convenientes, pero ya no lo son [...]. Lo *Quarto*, que los dexen poseer libremente sus vienes, tratar, y comerciar con ellos, como el español maneja los suyos [...]. *Quinta*, que los dexen pacíficamente tratar, y contratar, sin alterarlos con la nueba pensión de alcabalas [...]. *Sexto*, que les abran las escuelas, como Su Majestad manda, en todas las Ciudades, Villas, y lugares para que aprendan a leer y escribir, y contar libremente. *Séptimo*, que se les dé lugar, y posesión en los colegios reales, y seminarios, para que estudien las ciencias. *Octavo*, que sean admitidos según su mérito, legitimidad, suficiencia y virtud, a las religiones, y beneficios eclesiásticos [...]. *Noveno*, que habilitados los Indios [...] sean provistos para las Dignidades eclesiásticas, y seculares [...]. *Décimo*, que se quiten las mitas, y servicio personal [...]. *Once*, que siendo los Corregidores españoles los que mas daño han hecho, y hazen al Reyno, en especial a los Indios, con sus exorbitantes extorsiones, y continuos agravios, con que por cerca de docientos años, los tienen ostilizados, consumidos y peores que esclavos, sean quitados absoluta y totalmente y se pongan Juezes o corregidores Indios [...].» (Túpac Inca 1969: 33-4).

El efecto retórico de «ortodoxia» creado por el recurso a la sagrada escritura y al latín no suprime en nada la fuerza de la denuncia contra los abusos de las autoridades virreinales ni la demanda de grandes reformas, las cuales fueron también exigidas por otros medios y actores en el levantamiento de Huarochirí de 1749. El memorial, lejos de ser considerado solo como una muestra de retórica colonial, debe ser visto como proceso que integra una serie de actos *inlocutivos*: de aseveración, al testimoniar un injusto estado de cosas; de dirección, al solicitar reformas; de declaración, al reprobar a los gobernantes virreinales y declararles su hostilidad; así como actos *perlocutivos*: de admiración e impresión en la corte del Rey, de enfado e irritación entre las autoridades coloniales y de agitación entre la población indígena. Son efectos de ese documento el que se dispusiera la admisión de los indios al sacerdocio, el que los gobernantes locales persiguieran a los propugnadores del memorial, y el que fray Calixto haya sufrido el destierro y la prisión.

6.3.2. Cartas y edictos de Túpac Amaru

El desarrollo de las acciones de la «gran rebelión», iniciada en noviembre de 1780, necesitaba actos discursivos que propagaran la noticia del levantamiento, que aclararan malos entendidos, que dieran órdenes e indicaciones a

los caciques según una estrategia militar, y que ganasen la simpatía y el apoyo de toda la población no peninsular. Para entretrejer esas redes comunicativas, José Gabriel Túpac Amaru escribe cartas y promulga edictos.

Las cartas van dirigidas a algunas autoridades civiles, como el visitador Areche, y eclesiásticas, como el obispo Juan Manuel Moscoso o curas doctrineros; a caciques, como Diego Chuquihuanca, Bernardo Sucacagua, Tomasa Titu Condemayta; o a su esposa, Micaela Bastidas. A modo de ejemplo, consideremos la carta que Túpac Amaru dirigiera a Bernardo Sucacagua el 15 de noviembre de 1780:

Señor D. Bernardo Sucacagua:

Muy Sr. mio: Tengo orden superior para extinguir corregidores, la que comunico á Vd. para que haga lo mismo que yo. Se impondrá Vd. de la copia que va adjunta, y en su virtud publique Vd. personalmente en forma de bando, en todos los pueblos, y que se planten horcas para todos los renitentes. Hecha esta diligencia, en voz del Rey, nuestro Señor, convoque Vd. toda la provincia y los que fuesen necesarios, y habiéndolo preso al corregidor presente, como al pasado, pondrá Vd. sus bienes en buena guardia y custodia. Esta orden no es contra Dios, ni contra el Rey, sino contra las malas introducciones. Deseo que Dios guarde la vida de Vd. muchos años.
Tungasuca, Noviembre 15 de 1780. Besa las manos de Vd. su mas amante primo.

José Gabriel Tupac-Amaru

Mande Vd. sacar copia del edicto original, para que se fijen en los pueblos de esa provincia y puertas de iglesias, para que llegue á noticia de todos, y ninguno alegue ignorancia, poniéndolo el original en la capital de la provincia.

José Gabriel Tupac-Amaru

(Colección Angelis, 1ra. ed., tomo V, tomado de la Colección Documental de la Independencia del Perú 1971, II: 271).

El estilo de este tipo de cartas es preciso y directo; no se detiene en florilegios verbales. Su función es imperativa. El interés del autor reside en que su documento constituya efectivamente una *orden*, a la cual siga la obediencia. Por ello, utilizará algunas tácticas que contribuyan a reunir las condiciones de tal obediencia; por ejemplo, encabezar sus cartas con la frase

«por orden superior» o «tengo orden superior». El asunto no es discutir si tenía o no dicho mandato por parte del Rey; el sentido de tales frases reside en ser parte de una estrategia de persuasión que, en este caso, apunta a reforzar su autoridad. A ello también contribuye su apelación a Dios: «Esta orden no es contra Dios» o «Deseo que Dios guarde la vida de Vd. muchos años». Otros recursos de persuasión son ponerse del lado de la justicia y el buen gobierno, atacando «las malas introducciones» (alcabalas, gravámenes, aduanas, etc.); adoptar un trato respetuoso y cortés hacia su destinatario («Muy Sr. mio», «Vd.»); o, de un modo un poco distinto, disponer «que se planten horcas para todos los renitentes».

Hay otras cartas, menos formales, como las que intercambian Chepe (Túpac Amaru) y su esposa Mica (Micaela Bastidas). Además de las informaciones e instrucciones, en ellas tiene cabida la expresión de afectos y estados de ánimo. Túpac Amaru la trata de «Hija», «Hija mía», «Hija Mica», «Hija de mi corazón» y se despide con la fórmula «Tu Chepe». En carta del 30 de noviembre de 1780, Chepe le dice: «Sé que estás muy afligida, y tu compañía lo mismo, y así no seas de poco ánimo. Si está de Dios que muéramos, se ha de cumplir su voluntad; y así, conformarse con ella». Mica, en carta del 6 de diciembre del mismo año, le dice: «Chepe mío: Tú me has de acabar de pesadumbres, pues andas muy despacio paseándote en los pueblos, y más en Yauri, tardándote dos días con grande descuido, pues los soldados tienen razón de aburrirse e irse cada uno a sus pueblos. Yo ya no tengo paciencia para aguantar todo esto, pues yo misma soy capaz de entregarme a los enemigos para que me quiten la vida, porque veo el poco anhelo con que ves este asunto tan grave que corre con detrimento la vida de todos [...]. Tú me ofreciste cumplir tu palabra, pero desde ahora no he de dar crédito a tus ofrecimientos, pues me has faltado a tu palabra [...]».

Los discursos epistolares pueden ser vistos como actos de información, de mandato, de promesa (no siempre cumplida, como lo dice Micaela Bastidas a propósito de Túpac Amaru), de expresión de estados de ánimo e, igualmente, como actos de persuasión o intimidación.

Los *edictos* o bandos son mandatos publicados y fijados en sitios públicos. Uno de ellos, de particular importancia, trata de la libertad de los esclavos:

Don Joseph Gabriel Thupa Amaro Indio de la Sangre Real de los Ingas y Tronco Principal.

Bando del 16 de Nvbre. de 1780
pa. el Cuzco pa. qe. desamparen

los chapetones, ofreciendo
libertad á los esclavos.

Hago saber por este á los Peruanos vecinos estantes y havitantes de la Ciudad del Cuzco Paysanaje de Españoles y mestizos, Religiosos de todas las que contiene dicha Ciudad, Clerigos y demas personas distinguidas que hayan contraido amistad con la Gente Peruana concurran en la distinguida empresa que hago favorable al bien comun de este Reyno, por constarme las [h]ostilidades y vejámenes que se experimenta de toda Gente Europea, quienes sin temor á la Magestad Divina ni menos obedecer Reales Cédulas de nro. Natural Señor enteramente han preparado los limites de la Paz y quietud en nuestras tierras haciendo vejámenes y agravios, aprovechandose del bien comun, dejando aun perecer á sus natibos. I como cada de por si tiene experimentado el riguroso trato Europeo, en esta virtud han de concurrir sin excepción de personas á fortalecer la mia, desamparando totalmente á los chapetones y aunque sean Esclavos á sus Amos con aditamento de que quedaran libres de la servidumbre y esclavitud en que estaban y faltando á la ejecución de lo que aqui se promulga, experimentarían los contraventores el rigor mas severo que en mi reservo á causa de la desidia, indefectiblemente sean Clerigos, Frayles o de otra cualquier calidad y caracter. I para que ninguno alegue ignorancia, mando se fijen estos carteles en los lugares publicos de dicha Ciudad. Es fecho en el Santuario de Tungasuca, Provincia de Tinta en 16 de Noviembre de 1780.

[fdo.] Joph. Gb. Thupa Amaro Inca
[una rúbrica].

(Archivo General de Indias, Audiencia del Cuzco, legajo 33, tomado de la Colección Documental de la Independencia del Perú 1971, II: 271-2).

Ese discurso constituye un acto declarativo de promulgación o decreto. Al ejecutarse el acto discursivo, se realiza la liberación de los esclavos, al menos en la zona de influencia de las fuerzas tupacamaristas. Con el fin de que ese acto se cumpla sin dificultades, se busca reunir algunas condiciones:

- El texto se ajusta a las normas convencionales exigidas en su forma de redacción, su promulgación y fijación en lugares públicos.
- El texto proviene de alguien que tiene autoridad para hacerlo, de ahí el recurso de Túpac Amaru a su condición de heredero legítimo de los soberanos indígenas («Indio de la Sangre Real de los Incas y Tronco Principal») y a su fidelidad a «la Magestad Divina» y a las «Reales Cédulas».

- El texto se adscribe en la empresa del «bien común» y en contra de las «hostilidades y vejámenes» de la gente europea, procurando así ganarse la voluntad general de la población.
- El texto promete «el rigor más severo» a los contraventores.

Como el movimiento tupacamarista pretendía ir más allá de las reivindicaciones indígenas, se requería con urgencia el apoyo de los «españoles americanos» o criollos. Ellos resultaban competentes en el manejo de las armas de fuego y en las de la palabra. Se hace una campaña oficialista atribuyendo a Túpac Amaru la intención de liquidar a los criollos con el fin de atemorizar a estos. Varios escritos de Túpac Amaru apuntan a desmentir ese argumento. En el edicto del 23 de diciembre de 1780, dirigido a los moradores de la provincia de Chichas, se lee: «después de haber tomado por acá aquellas medidas que han sido conducentes para el amparo, protección y conservación de los españoles criollos, de los mestizos, zambos é indios, y su tranquilidad, por ser todos paisanos y compatriotas, como nacidos en nuestras tierras, y de un mismo origen de los naturales, y haber padecido todos igualmente dichas opresiones y tiranías de los europeos, —ha tenido por conveniente hacerles saber á dichos paisanos criollos, que si eligen este dictámen, no se les seguirá perjuicio ni en vidas ni en haciendas [...]» (Colección Documental de la Independencia del Perú 1971, II: 374).

Los edictos y bandos constituyen también actos en los cuales sobresale la fuerza inlocutiva declarativa del *promulgar*: lo que se dice se hace; el mundo debe ajustarse a la palabra. Se promulga la liberación de los esclavos, el fin de la mita y los tributos, la exterminación de los corregidores y la confrontación directa contra el régimen colonial.

6.4. El Elogio de Baquíjano y Carrillo

El 27 de agosto de 1781, se realiza, por parte de la Universidad Mayor de San Marcos, la recepción del virrey don Agustín de Jáuregui, quien reemplaza en el cargo a don Manuel Guirior. El discurso estuvo a cargo del limeño José Baquíjano y Carrillo, Conde de Vista Florida, catedrático de la Universidad e intelectual ilustrado.

El discurso es una pieza de retórica académica, cuyo mensaje es anticolonial. Es un alegato a favor de los españoles americanos y su derecho a gobernarse a sí mismos; y no podía dejar de tener como velado telón de fondo los sucesos de la rebelión, sobre todo la ejecución de Túpac Amaru y

los otros líderes. El lenguaje es erudito, y recurre a numerosas referencias y citas. El mensaje no es directo; se lo acicala con un ropaje verbal culto y elegante, tal como se aprecia en estos extractos (Baquíjano y Carrillo 1980: 3, 19, 21-2, 25-6):

La gloria y la inmortalidad, señor excelentísimo; esa sólida recompensa del héroe; esa vida de honor que anima en el sepulcro a sus cenizas; esa memoria augusta de su nombre, no se afianza ni apoya en los elogios e inscripciones públicas que le consagran y tributan la dependencia y el temor. Son éstas las infelices conquistas del poder, a quien siempre acompaña de auxiliar en sus triunfos la lisonja. [...]

[...] el acero sacrilego del conquistador ofreciendo por víctimas en los santos asilos de la religión al pálido anciano, y al débil sacrificador, el tiempo infante salpicado en el rubio y blanco licor de la llorosa madre, que esparcido el cabello se acoge a las aras bañadas en sus lágrimas, inútil freno contra el furor y la barbaridad; la hambre, los fierros, y la muerte, la desolación, el horror, y la calamidad; todo se une, y degradan ese esplendor fundado en los destrozos. El hombre no ensalza, sino lo que es útil a la humanidad. Registra cuidadoso el secreto principio del militar aliento; descubre con placer que los brillantes acontecimientos de la guerra pueden ser obra del momento, de aquella convulsión, de aquellos síntomas con que la naturaleza une sus fuerzas para evitar el riesgo. Virtud violenta y pasajera, que infecta en su origen, no aspira a la constante inmortalidad. Esta se reserva a el genio superior, que en todas sus acciones forma paralelo, no contraste; y ésta es la que a V.E. augura por mi boca la academia, pues igualmente admira esos sublimes talentos con que V.E. ilustra sus destinos, y esa felicidad con que hace florecer el nuevo continente, a esta parte del mundo manchada aun en los nombres con una injusticia, y un error [...].

¿Mas de qué modo serena V.E. la inquietud, ahuyenta la consternación, y fuerza a la ferocidad? La sangrienta política aconseja que el ultraje ha de tener término, pero no su castigo; que el perdón autoriza la ofensa, que es flaqueza ceder a la piedad. Se complace viendo al indio abatido luchar con los horrores de su suerte, e implorar el cuchillo por fin de sus tormentos. Pero V.E. desprecia esos partidos. Prudente considera que la vida del ciudadano es siempre preciosa y respetable: que destruir a los hombres no es ganancia, ni aquella paz apreciable a que debe aspirar la guerra, el combate, y la victoria, que las pérdidas igualan y equilibran vencedor, y vencido; que las armas que sólo rinde el miedo, en secreto se afilan, brillan y esclarecen en la ocasión primera, que promete ventajas [...]. Por ellos no extenderá V.E. bajo su apacible y suave gobierno las lágrimas el disgusto, y descon-

suelo. Su grande alma contempla que el bien mismo deja de serlo, si se establece y funda contra el voto y opinión del público; que cada siglo tiene sus quimeras y sus ilusiones, desdeñadas por la posteridad, disipadas por el tiempo, y que esta luz brillante ha convencido que mejorar al hombre contra su voluntad ha sido siempre el engaño pretexto de la tiranía; que el pueblo es un resorte, que forzado más de lo que sufre su elasticidad, revienta destrozando la mano imprudente que lo oprime y sujeta. Sabe V.E. que la primer obligación del buen gobernador es hacer amable la autoridad del príncipe a quien representa: que la felicidad y desahogo del vasallo es el específico precioso, el óleo favorable, que allana, asegura, y facilita el áspero mecanismo del imperio. No: el mas equitativo el mas dulce de todos los monarcas, el gran Carlos III no tiene que temer abuse V.E. de su sagrado nombre para esparcir la consternación y los gemidos [...].

Bajo el aderezo de complejos rodeos conceptuales, las frases sinuosas y el hipérbaton, este discurso es un *acto asertivo*, pues da cuenta de la situación de oprobio y tiranía, poniendo el autor en juego su propia credibilidad. Es también un *acto expresivo*, pues se felicita del cambio de autoridad y augura tiempos nuevos. Igualmente, es un *acto declarativo*, pues censura el despotismo y desacredita a las autoridades coloniales, particularmente al visitador Areche, quien en ese entonces estaba investido de especiales poderes y era el principal responsable del descontento social. Además, más allá de su fuerza inlocutiva, se trata también de un acto discursivo *perlocutivo*: levanta la moral y la esperanza de la población no peninsular; pero, al mismo tiempo, desagrada e irrita al visitador Areche, intensificando su animosidad contra el grupo de criollos. Areche reacciona ante el discurso de Baquijano y Carrillo, tal como se aprecia en la carta que Areche dirigiera a Fernando Márquez de la Plata, el 7 de abril de 1783, y de la cual se ofrecen algunos extractos: «El segundo suceso está estampado de molde en el Libro impreso que acompaña a V.S. que contiene la oración que dijo en la Universidad de San Marcos en el recibimiento del nuevo Sor. Virrey. En ella sin que le explique hallará V.S. recopilado cuanto se ha dicho por los más atrevidos y maldicientes en esa ciudad contra los derechos Rs., contra las precauciones para que no se defrauden, contra mi y mi comision, contra los administradores de Rentas, contra el Sor. Ministro de Indias, y aún contra el Rey aunque con algún embozo [...]. El autor es una persona enteramente perdida de costumbres de Madd, lo echaron por jugador; y aquí vino a hacer el Papel de uno de los principales amigos del Sor. Guirior con quien jugaba todas las noches, a quien nombró Protector interino de Indios y a quien le señaló una

Cátedra de la Universidad después de estar aquí su subcesor poniéndole al Derecho fha. anterior [...]. No necesito ponderar los efectos que haría en un público conmovido este maldito papel, ni las conersaciones a que daría ocasión su contexto. Cada cual hacía las aplicaciones a su antojo. Las gentes de juicio sufrían y callaban y yo me ví en la necesidad de tomar el mismo partido cuando se dijo la oración, porque el fuego del levantamiento estaba en su mayor fuerza: y quando se imprimió por no bolberlo a remover: pero dí cuenta al Rey como devía [...]» (Archivo General de Indias, Audiencia de Lima, legajo 789, tomado de Deustua 1969-1971: 130-3).

En 1812, Baquijano y Carrillo formó parte de las Cortes de Cádiz. Víctima de la desconfianza peninsular, y por disposición del Rey, ya no pudo regresar al Perú. Murió en Sevilla el 24 de enero de 1817.

Conclusión

En los diferentes discursos analizados, se advierte que la forma textual difiere según la situación, sea esta académica/no académica o formal/no formal, o según el estilo o actitud ante el lenguaje: barroco/no barroco. Las formas se adecuan al significado y al tipo de relación que se instaura entre los interlocutores; a ellos les sirven de soporte.

Todos esos discursos anticoloniales tejen sus significados sobre la base de esa estructura elemental que opone 'tiranía' a 'buen gobierno'. Explícitos o no, en la trama de cada texto se encuentran los lazos semánticos de contrariedad, contradicción o implicación que emergen de dicha estructura. Del mismo modo, cada texto se inscribe dentro de un programa narrativo, cuyo objeto es el 'buen gobierno' y del cual resulta activo catalizador.

Como se ha podido apreciar, los discursos son actos investidos de fuerzas inlocutivas y perlocutivas. En el caso analizado, los discursos constituían aseveraciones, demandas, promesas, expresiones de estados de ánimo, declaraciones; e, igualmente, persuasiones o intimidaciones. Todo eso sugiere que el lenguaje no es el espectador externo o el testigo pasivo de la historia. El lenguaje es el modo bajo el cual se realiza la historia.

7. Tradición oral andina: problemas metodológicos del análisis del discurso

La comprensión de la historia andina presenta particulares dificultades, derivadas tanto del tipo de relación que se instaura entre el investigador y el testimonio del pasado como del tratamiento que suele darse al lenguaje en medio del cual aparecen los *datos* de la tradición. Una reflexión de carácter hermenéutico se hace indispensable con el fin de prevenir errores o confusiones; y, en ella, el aporte que la Lingüística está en condiciones de ofrecer se hace particularmente oportuno.

Luego de una reflexión general sobre la naturaleza lingüística de la tradición y de algunas consideraciones sobre la tradición oral andina, se hacen algunas precisiones metodológicas concernientes al análisis del discurso. Se entiende por discurso todo acto comunicativo mediado lingüísticamente, en el que los participantes, a través de estrategias, buscan entenderse sobre algo. Con el objeto de no omitir ninguno de sus aspectos fundamentales, se proponen tres niveles que deberían ser tenidos en cuenta en el momento del análisis: el nivel *pragmático*, que tiene que ver con el discurso en tanto acto comunicativo, inseparable de un contexto histórico particular; el nivel *textual*, que se refiere a la construcción interna y la organización semiótica del discurso; y, finalmente, el nivel *lingüístico*, que toma en cuenta los diversos componentes de la lengua.

7.1. La tradición y su naturaleza lingüística

La tradición se presenta ante nosotros, fundamentalmente, bajo las formas orales o escritas del lenguaje; ahí tenemos, por ejemplo, los mitos, cuentos, canciones, oraciones rituales, refranes, adivinanzas, adagios, arengas; o crónicas, documentos de visitas o inspecciones, títulos de comunidades, juicios de residencia, libros de notarios, cartas, bandos, memoriales, pasquines, edictos, etc. Pero no es la colección inerte de esos objetos lo que constituye lo esencial de la tradición. Lo que en realidad hace que la tradición sea de naturaleza lingüística es el tipo de *interacción* que se actualiza entre el objeto o texto del pasado y nosotros, los intérpretes, en el tiempo

presente. Ese tipo de interacción se parece mucho, sin llegar a ser idéntico, al que se da en toda *conversación* de la vida cotidiana.

La conversación es un proceso que, en una secuencia de turnos de habla, y atento al punto de vista del otro, busca llegar a un entendimiento sobre algo (Gadamer 1991: 463). Es una actividad que no deja indiferentes a sus participantes, pues «lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo» (Gadamer 1992: 206). Es una dinámica que tiene su propia unidad, que no pertenece aisladamente a cada una de las personas del diálogo, sino a ambas a la vez, de ahí estas sugestivas reflexiones de Gadamer (1991: 461): «Acostumbramos a decir que ‘llevamos’ una conversación, pero la verdad es que, cuanto más auténtica es la conversación, menos posibilidades tienen los interlocutores de ‘llevarla’ en la dirección que desearían. De hecho la verdadera conversación no es nunca lo que uno habría querido llevar. Al contrario, en general sería más correcto decir que ‘entramos’ en una conversación, cuando no que nos ‘enredamos’ en ella. Una palabra conduce a la siguiente, la conversación gira hacia aquí o hacia allá, encuentra su curso y su desenlace, y todo esto puede quizá llevar alguna clase de dirección, pero en ella los dialogantes son menos los directores que los dirigidos. Lo que ‘saldrá’ de una conversación no lo puede saber nadie por anticipado. El acuerdo o su fracaso es como un suceso que tiene lugar en nosotros. Por eso podemos decir que algo ha sido una buena conversación, o que los astros no le fueron favorables. Son formas de expresar que la conversación tiene su propio espíritu y que el lenguaje que discurre en ella lleva consigo su propia verdad, esto es ‘desvela’ y deja aparecer algo que desde ese momento es».

Así, pues, toda *interacción conversacional* presenta estos rasgos: convierte a los participantes en «interlocutores», que asumen alternativamente la tarea de «decir» y «dejarse decir»; busca un entendimiento de alguien sobre algo; y «transforma» a los interlocutores, quienes no se adaptan simplemente el uno al otro, sino que además procesan cambios que les permiten llegar a acuerdos o consensos.

La *interacción hermenéutica* —que se da entre el intérprete y los productos lingüísticos de la tradición— reviste características muy parecidas a las que tiene la interacción conversacional. En efecto, también se da una mutua interpelación que apunta al logro de un entendimiento, el cual no reposa enteramente en el «texto» ni en el intérprete, sino en el juego de preguntas y respuestas que va surgiendo de esa interacción: «un tema accede a su expresión no en calidad de cosa mía o de mi autor sino de la cosa común

a ambos» (Gadamer 1991: 467). Sin embargo, se dan también algunas diferencias entre la interacción conversacional (cara-a-cara) y la interacción hermenéutica (en la que se confrontan texto e intérprete): «En el caso de los textos se trata de ‘manifestaciones vitales fijadas duraderamente’, que deben ser entendidas, lo que significa que una parte de la conversación hermenéutica, el texto, sólo puede llegar a hablar a través de la otra parte, del intérprete. Sólo por él se reconvierten los signos escritos de nuevo en sentido... Al mismo tiempo, y en virtud de esta reconversión a la comprensión, accede al lenguaje el asunto mismo del que habla el texto. Igual que en las conversaciones reales, es el asunto común el que une entre sí a las partes, en este caso al texto y al intérprete [...]. El texto hace hablar a un tema, pero quien lo logra es en último extremo el rendimiento del intérprete» (Gadamer 1991: 466).

La tradición es inseparable del lenguaje. La tradición es tradición lingüística y viceversa¹. De ese modo, la tradición deja de ser algo muerto o reliquia del pasado, pues su esencia lingüística hace que se pueda transmitir y que interpele de un modo continuo a través del tiempo. Igualmente, «lo que llega a nosotros por el camino de la tradición lingüística no es lo que ha quedado, sino algo que se transmite, que se nos dice a nosotros, bien bajo la forma del relato directo, en la que tienen su vida el mito, la leyenda, los usos y costumbres, bien bajo la forma de la tradición escrita, cuyos signos están destinados inmediatamente para cualquier lector que esté en condiciones de leerlos» (Gadamer 1991: 468).

Cuando uno se enfrenta a una narración oral o a un texto escrito y se tiene la sensación de haberlos comprendido, ¿qué es lo que en realidad ha sucedido? Gadamer indica algunos elementos de respuesta: la forma de realización de la comprensión es la *interpretación* y la interpretación se desarrolla en medio de un lenguaje que pretende dejar hablar al objeto y es, al mismo tiempo, el lenguaje propio de su intérprete (Gadamer 1991: 467). En otros términos, la comprensión requiere un conjunto de referencias históricas (que nos son dadas en una lengua) y de los conceptos (lingüísticamente mediados) susceptibles de «brotar» tanto del objeto como del «investigador». Esas mediaciones hacen que la comprensión sea el fruto de la interpretación,

¹ Ciertamente también los íconos, los emblemas, los dibujos, la pintura, los objetos rituales, etc. son parte de la tradición, pero lo son siempre y cuando estén mediados por una interpretación lingüística. En cualquiera de los casos, la tradición tiene como soporte los signos del lenguaje. En ese sentido, «la esencia de la tradición consiste en existir en el medio del lenguaje» (Gadamer 1991: 468).

la cual no consiste en manipular acriticamente el objeto según los propios preconceptos del intérprete, ni tampoco en abandonar tales preconceptos por completo, pensando que de ese modo uno se desplaza hacia el pasado: «Interpretar significa justamente aportar los propios conceptos previos con el fin de que la referencia del texto se haga realmente lenguaje para nosotros» (Gadamer 1991: 477). Así, comprender es un proceso de naturaleza lingüística, puesto que «no sólo el objeto preferente de la comprensión, la tradición, es de naturaleza lingüística» (ob. cit.: 468), sino que también «la comprensión misma posee una relación fundamental con la lingüisticidad» (ob. cit.: 475). No hay modo, pues, de escaparse del lenguaje ni de sus condiciones históricas de producción. Habitamos en medio del lenguaje y es dentro de él que interactuamos y comprendemos.

Lo dicho hasta ahora concierne a la interpretación de la tradición en general y no toca directamente el asunto que se ha propuesto abordar el presente capítulo, que es el de la hermenéutica específicamente referida a los discursos orales de la tradición andina. Sin embargo, ello configura un horizonte que puede prevenir contra los extravíos conceptuales y que, asimismo, puede permitir un mejor entendimiento de lo que se hace cuando se analizan los discursos andinos.

7.2. La tradición oral andina

Vansina (1968: 33-61) ha precisado lo que hay que entender por tradición oral: los testimonios hablados y cantados, relativos al pasado y que se transmiten en cadena, desde el testimonio inicial hasta el que nos llega, sin perder de vista que «el testimonio es la tradición interpretada por la personalidad del testigo y condicionada por ella» (ob. cit.: 37).

Situados en el espacio particular andino, donde no ha existido un desarrollo amplio y sostenido de la escritura alfabética, uno se encuentra con que la tradición de las poblaciones indígenas se vehiculiza principalmente en forma oral, tanto en quechua como en aimara. Pero sucede también que muchas veces esas formas orales de la tradición han sido «trasladadas» al papel con el fin de liberarlas de ciertas condiciones contingentes y garantizarles una mayor durabilidad en el tiempo y difusión en el espacio; o a veces también con la intención de conocerlas mejor para destruirlas con conocimiento de causa. Así parece haber sucedido, por ejemplo, a inicios del siglo XVII, con el manuscrito de las *Tradiciones de Huarochirí* ([ca. 1608], ver Taylor 1987, y Salomon y Urioste 1991), primera recopilación de ritos y tradiciones transcritas

a una lengua indígena y en la que se dieron motivaciones encontradas: el padre Francisco de Ávila, promotor de la empresa, estaba empeñado en extirpar idolatrías, en tanto que el transcriptor del manuscrito se orientaba a preservar la memoria de los ancestros, tal como lo explica al inicio mismo de su texto:

Runa yndio ñispac Machoncuna ñaupá pacha quillcacta yachanman carca chayca hinantin causascancunapas manam cananca mapas chincaycuc hinacho canman. Himanam viracochappas sinchi cascanpas canancama ricurin hinatacmi canman. Chayhina captinpasanan, cama mana quillcasca captinpas caypim churani cay huc yayayuc guarocheri ñispac machoncunap causascanta yma ffeenioccha carcan ymayñah canancamapas causan chay chaycunacta.

‘Si, en los tiempos antiguos, los antepasados de los hombres llamados indios hubieran conocido la escritura, entonces todas sus tradiciones no se habrían ido perdiendo, como ha ocurrido hasta ahora. Más bien se habrían conservado como se conservan las tradiciones y (el recuerdo de) la valentía antigua de los *huiracochas* que aun hoy son visibles. Pero como es así, y hasta ahora no se las ha puesto por escrito, voy a relatar aquí las tradiciones de los antiguos hombres de Huarochirí, todos protegidos por el mismo padre, la fe y las costumbres que siguen hasta nuestros días.’ (Taylor 1987: 40-1)²

Es fácil imaginar que, en los albores de la Colonia, los cronistas tanto españoles como indígenas hayan intentado recoger los eventos históricos, y los usos, costumbres y creencias del período prehispánico. Puesto que las fuentes escritas eran inexistentes, tenían que enfrentarse con testimonios orales. A partir de ellos, fuertemente condicionados por sus respectivos testigos, se empieza a escribir el pasado. Tal como lo expresa Moingt (1993: 44), «un acontecimiento no accede al conocimiento del historiador sino a través de los testimonios, y todo testimonio es del orden del discurso: cuenta, interpreta,

² Comentando este párrafo inicial del manuscrito, Salomon (1991: 2) expresa: «One gets an strong impression that the creator of these lines was engaged in reconceptualizing the Andean Mythic tradition rather than destroying its memory». Por su parte, Taylor (1993: 5-6) dice: «Es interesante que, en una especie de introducción al documento [Manuscrito quechua de Huarochirí], el escribiente reflexiona sobre un aspecto de la transcripción de la tradición oral en términos que siguen siendo de actualidad. Compara la vitalidad de las tradiciones que mantienen los españoles sobre su poderío antiguo —gracias a lo escrito— con el olvido en que siguen cayendo las tradiciones indígenas. Para remediar lo que parece una pérdida inevitable, el ayudante de Avila resuelve poner por escrito lo que todavía se recuerda de las costumbres y las creencias de los antiguos hombres de Huarochirí».

escenifica; con mayor razón cuando emana de un testigo no ocular, que no hace sino repetir, pero contándolo a su manera, aquello que otros le han enseñado». Es decir que todo testimonio hay que tomarlo como discurso, en el que se da una construcción razonada que persigue una intención precisa (ob. cit.: 73) y que de ningún modo se encuentra desvinculado de los impulsos de la vida social (Bakhtin 1981: 293). No se puede, por tanto, interpretar de modo literal y acrítico todo lo que se refiere a propósito de tales testimonios³.

Dentro de ese mismo tipo de consideraciones, Salomon (1991: 1-2) dice que el Manuscrito de Huarochirí es, al mismo tiempo, un compendio de memorias antiguas y el testimonio de una época en la que la persecución religiosa y las conversiones estaban a la orden del día. Tanto la narración oral quechua de los informantes como el mismo trabajo de transcripción no pueden dejar de estar mediatizados por su propio contexto histórico y sociocultural.

De igual manera, en lo que respecta a la relación de Pachacuti Yamqui (1879 [1615] y 1993 [1615]), habría que poner en tela de juicio su autenticidad indígena, que algunos investigadores y aficionados no dudan en atribuirle. El estudio y comentario lingüístico de Itier (1993a: 129-78) muestra cómo el citado documento constituye un ejemplo de manipulación de la tradición oral andina por parte de los misioneros y que, en definitiva, «antes de ser una fuente sobre la tradición oral y el vocabulario religioso andinos, es un documento sobre la historia de su colonización» (ob. cit.: 172).

No es posible contar hechos del pasado sin que participen en ellos los condicionamientos históricos y las coacciones socioculturales del narrador, sus deseos y preocupaciones, sus conceptos y categorías mentales. Presente y pasado no están separados por muros impenetrables o abismos insondables. A partir de un punto localizado en el presente, uno se relaciona con la tradición, estableciendo lazos conversacionales con ella. Como lo expresa Howard-Malverde (1990: 3), apoyada en De Certeau (1975), el método «convencional» de escribir historia se funda sobre una esencial separación apriorística entre pasado y presente, en la que el pasado suele ser tallado en períodos; y de lo que en realidad se trata es de relacionar los hechos pasados

³ «The written sources in Quechua are not quite a 'vision of the vanquished'. Rather, they were shaped by the colonial social and political circumstances in which they were written. Most were written for European purposes: grammars and dictionaries as guides to the language of the conquered; collections of sermons for priests whose Quechua was not sufficient to compose the sermons themselves; an official catechism to avoid inadvertently introducing heretical doctrines because of poor translation; hymns to the European god; reports on the customs and practices of the conquered.» (Mannheim 1991: 126)

(que llegan a través de testimonios y en forma discursiva) con la práctica de *escribir la historia*, una actividad esencialmente articulada con el lugar de producción.

7.3. El análisis del discurso

El dominio del análisis del discurso es muy amplio y variado. Son muchos los que lo practican: críticos literarios, sociólogos, filósofos, antropólogos, historiadores, etnohistoriadores, periodistas, lingüistas, etc.; y el resultado es, naturalmente, que se tienen análisis de todo tipo. A grandes rasgos, se podrían identificar diversas tendencias: la lingüística textual (Dijk 1972), que va más allá de la lingüística frasal; el análisis funcional y estructural del relato, en la línea de Propp (1972), Greimas (1983) y Lévi-Strauss (1985); la etnografía de la comunicación (Hymes 1974, Gumperz 1987), que se interesa por los factores que intervienen en todo acto comunicativo y el modo como los diversos grupos interactúan; el análisis conversacional, tal como lo realizan Sacks, Schegloff, Jefferson (Sacks, Schegloff y Jefferson 1978) y Pomerantz (1978), quienes se interesan por descubrir las reglas subyacentes a toda conversación⁴.

Cada una de esas orientaciones aborda los aspectos que considera importantes y, en consecuencia, deja de lado otros; y lo hace asumiendo determinados puntos de vista. Esto en sí es legítimo, pues la complejidad misma del discurso así lo justifica. Lo importante será no «reificar» el punto de vista parcial y reducir todo el discurso a solo uno de sus aspectos. Aquí aparecen dificultades de relación entre las diversas disciplinas de las ciencias sociales y el gran reto de instaurar un diálogo susceptible de llevar a consensos y mutuos entendimientos. Aceptar la relatividad de los propios puntos de vista es ya un buen comienzo para hacer desaparecer confusiones y encontrar respuestas ahí donde a veces uno no se imagina.

Más que pretender una síntesis de las diversas propuestas, se presentan tres niveles que no deberían perderse de vista en cualquier análisis del discurso.

⁴ Para un mayor desarrollo de estas tendencias, remito a Levinson 1983: 286-332, Fasold 1993: 39-88 y Wardhaugh 1993: 239-311. Un comentario crítico de la etnografía y del análisis conversacional puede ser encontrado en Williams 1992: 148-205. Una orientación reciente es la del análisis crítico y multidisciplinario del discurso (ver Heller 2001 y las diversas contribuciones aparecidas en la *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, Barcelona: Gedisa).

so: el nivel *pragmático*, el *textual* y el *lingüístico*. Tal distinción no es arbitraria, sino que está en consonancia con un modo de entender el lenguaje, la tradición y su transmisión discursiva.

7.4. Problemas metodológicos

A continuación, se describen brevemente los tres niveles señalados y se puntualiza, para cada uno de ellos, algunos problemas metodológicos que podrían presentarse cuando se hacen análisis de la tradición oral andina.

7.4.1. Nivel pragmático

Descripción

El nivel pragmático tiene que ver con la interacción y el entendimiento entre los interlocutores. Por tanto, incluye asuntos como la *deixis*, es decir, las coordenadas que rigen toda conversación: las personas del diálogo, el espacio, el tiempo y la jerarquía social; o como los *actos de habla*, en los que se expresan las intenciones de los participantes; o también como la *situación comunicativa* más próxima, así como el *contexto* más amplio. Si bien todo acto de transmisión oral relata hechos del pasado, eso se realiza a partir de un *aquí-y-ahora*, en el que narrador e intérprete se encuentran en una relación de oposición dialógica. En el caso de la interacción entre texto e intérprete, se requiere una pesquisa hermenéutica previa, auxiliada por el estudio diacrónico de la lengua, la paleografía y otras disciplinas con el fin de establecer las condiciones y coordenadas básicas que posibiliten el entendimiento.

Problemas

- *Relación no conversacional entre intérprete y texto*

Se está frente a un problema hermenéutico. ¿Como llegar a «entenderse» con un texto cuyos enunciados han sido producidos a partir de un espacio, un tiempo y un universo ideológico-cultural distintos de los del intérprete? Pueden aparecer algunas respuestas equivocadas: (1) hacer caso omiso de la *lingüística* del texto y leerlo solo con el auxilio de los instrumentos conceptuales y lingüísticos del intérprete; o, por el contrario, (2) pretender ingenuamente liberarse de los propios esquemas, «quemar las naves» y abandonarse en el mundo del texto. En el primer caso, no se logra hacer que el texto

«hable», sino más bien uno se escucha a sí mismo, lo que se podría llamar *intérprete-centrismo*. En el segundo caso, se crea la ilusión de hacer hablar al texto, pero en realidad este no puede decir nada ya que se ha cerrado la posibilidad de traducción de sus contenidos en la lengua y las categorías del intérprete, previamente destruidas (*texto-centrismo*). En ambos casos, que ocurren con frecuencia, se cometen arbitrariedades interpretativas⁵. No queda otro camino sino el de la «conversación», es decir, el acuerdo surgido de la interrelación intérprete-texto.

- *Uso de fuentes no originales*

Cuando no se acude al manuscrito original, sino a transcripciones que contienen distorsiones, se da paso a interpretaciones antojadizas. Así sucede, por ejemplo, con el texto de Marcos Jiménez de la Espada (1879) que transcribe la *Relación* de Pachacuti Yamqui⁶.

⁵ En 1992, Stanbury Hagar «comprende» las constelaciones incaicas a partir del dibujo cosmológico de Pachacuti Yamqui, utilizando etnocéntricamente como referencia interpretativa las constelaciones del zodiaco europeo (Urton 1981: 5, Flores 1993: 504). Otros ejemplos de lo que venimos diciendo pueden encontrarse en la reseña crítica de Flores (1993: 503-12). En ella se nos dice que los fundadores de la etnohistoria andina, en su afán de fidelidad al objeto de estudio, hacen el esfuerzo de eliminar los filtros occidentales o de buscar fuentes más frías (documentación burocrática, visitas, etc.), pero siguen buscando «hechos» arrancados de su contexto histórico, con los cuales escribir el pasado andino prehispánico, el único período que en realidad les interesa. Una de las consecuencias de lo anterior ha sido que muchos de ellos «asumieron que existía una continuidad esencial entre la cultura precolombina y la del siglo veinte, lo que permitía emplear indistintamente fuentes de cualquier período [...] ningún tipo de historia es posible sin una cronología mínima que haga las veces de armazón; de lo contrario entramos en el reino del absurdo, en donde cualquier cosa es posible —como vincular el pensamiento moche con Sendero Luminoso» (Flores 1993: 505). El magnífico trabajo de MacCormack (1991) supera muchas de esas limitaciones; sin embargo, Flores le encuentra algunas debilidades en el uso de las fuentes y en cierta tendencia a descontextualizar textos e imponerles una impronta dualista andino/occidental.

⁶ Como lo expone Itier (1993a: 135-7, 1993b: 555-6), la transcripción de Jiménez de la Espada dio origen a nuevas transcripciones y también a traducciones al castellano de los himnos en quechua que contiene, reproduciendo así las mismas equivocaciones. Entre estas se encuentran la traducción de Miguel Ángel Honorio Mossi, aparecida en Lafone Quevedo 1892; la transcripción y traducción de Jesús Lara (1979); la traducción de José María Arguedas (1955), la cual fue reproducida en Esteve Barba 1968. Lo «extraño» que resultaban esas traducciones se atribuía al carácter incaico y pagano de los himnos y no a los errores del documento sobre el cual se apoyaban. Otras traducciones que dejan mucho que desear son la de Meneses (1982) y la de Bendejú (1986).

- *Errores en la transcripción paleográfica*

No basta encontrar el documento original; es preciso, además, transcribirlo convenientemente. Un insuficiente conocimiento de la estructura y la historia de la lengua quechua puede llevar a transcripciones que delimitan palabras donde no se debe o que confunden un término con otro, generando enunciados que resultan agramaticales. Un ejemplo de ello es la transcripción de Szeminski (1985 y 1987), aun cuando se basa en el manuscrito general de Madrid (Itier 1993b: 556-9).

- *Uso acrítico de las fuentes*

Suele tomarse al autor de un texto (un cronista, por ejemplo) como si fuera un riguroso y exacto etnohistoriador, olvidando las eventuales manipulaciones o distorsiones que hace de la tradición oral, destinadas a la consecución de fines particulares (Urbano 1991: 140). De ahí surge la conveniencia de una acertada crítica textual que, al alterar algunos parámetros mentales, permita entender mejor, por ejemplo, el «ciclo mítico de Wiracocha», tal como lo plantea Urbano (1993: 47): «Importa conocer el trasfondo ideológico de la cronística andina. Este punto es de capital importancia. Todos los investigadores están de acuerdo sobre ello. ¿Cómo conocerlo? ¿Cómo detectarlo? En otras palabras ¿cómo leer un relato mítico o un ciclo separando lo que es tradición mítica precolombina y tradición teológica española? Planteado en estos términos y guardadas todas las proporciones, el problema es similar al de la escuela alemana reciente de *desmitologización* de la que Rudolf Bultman es máximo exponente. En los Andes una vía posible de solución sería la siguiente: un relato mítico habla por sí mismo y expresa el contexto en que se produce y reproduce. Si, como en el caso mítico de Wiracocha, elementos de *doctrina catholica* se introducen en el relato, es precisamente porque el relato ya habla de un hecho novedoso, o sea, de la presencia española en los Andes. Y en vez de ser una contrariedad o una falta de “pureza” o “genuinidad”, es más bien la clave que nos permite llegar hasta el haz escondido del ciclo mítico. Porque su objetivo es precisamente justificar la presencia española en los Andes y, me atrevería a decir, afirmar la “creación española de los Andes” y no el origen andino del mundo y de las cosas».

- *Atención a «lo narrado» y olvido del «acto de narrar»*

La tradición que se transmite oralmente, la que antes no ingresó a las crónicas o relaciones y la de ahora, no puede realizarse fuera de una forma discursiva, constituyendo así un *evento comunicativo* en el que intervienen diversos factores (participantes, referente, situación/contexto, propósito, re-

gistro o estilo, canal, etc.). Sin embargo, en el momento de la transcripción, se la despoja de varios de sus componentes. La misma forma de «narración» que adopta la transcripción oculta su necesario soporte «conversacional». Se corre así el riesgo de pensar que los eventos, mitos o leyendas —objetos del relato— son esencias fijas y eternas, por encima de su propia realidad histórica comunicativa⁷. De allí se deriva la utilidad de distinguir metodológicamente entre «lo narrado» y el «acto de narrar»⁸; y, para el caso de la tradición oral moderna, de utilizar técnicas de transcripción usuales en el análisis conversacional, las que adoptan ciertas convenciones prosódicas para indicar pausas breves o largas, caída o elevación del tono, la intensidad, la aceleración o desaceleración, los traslapes, los segmentos ininteligibles, etc.

- *Imprecisión al determinar las coordenadas conversacionales*

No se suele atribuir una merecida importancia a los elementos déicticos que constituyen el soporte de toda interacción mediada lingüísticamente: el *yo/tú* a partir del cual, en oposición, aparece la gran constelación de las terceras personas; el *aquí-y-ahora* desde el cual se construyen los espacios y tiempos del discurso; las *formas de tratamiento* que revelan las posiciones sociales y jerarquía de los participantes⁹. Merecen igual atención otros aspec-

⁷ Es el caso de diversas publicaciones cuya transcripción no registra la interacción *narrador/recopilador* ni la situación comunicativa; así sucede, por ejemplo, con los testimonios quechuas de Ricardo Valderrama y Carmen Escalante (Valderrama y Escalante 1981 [1977] y 1992). En cambio, el análisis de Howard-Malverde (1990), sobre el testimonio que don Eduardo ofrece sobre la historia de San Pedro de Pariarca, sí incluye sus preguntas y da cuenta de aquello que está en juego entre don Eduardo y la investigadora: don Eduardo está atormentado por la situación de abandono de su pueblo y quiere que, a través del registro de su testimonio y de la difusión que se le pudiera dar, el resto del mundo lo sepa y haga algo en su favor. Lo que cuenta del pasado tiene mucho que ver con su momento presente, sus angustias y deseos. Como lo expresa la misma investigadora: «I suggest that we can find a note of rebellion in the words of this text on two levels: in the subject matter itself, and in the pragmatic use to which that subject matter is put in the contemporary context. I propose that this is a story born of social and political crisis, preserved in memory not merely as a record of times past but, above all, as a tool with which to act upon the present. A further reason for wishing to publicize the text is that its narrator expressly wished it so» (Howard-Malverde 1990: 2).

⁸ Howard-Malverde (1989: 6, 1990: 4) establece un contraste entre *story told* y *storytelling*, y recuerda otras etiquetas para la misma distinción: *narrated event* frente a *speech event* (Jakobson 1971), *world represented* frente a *world representing the text* (Bakhtin 1981).

⁹ Entre los estudios sobre las formas de tratamiento de los textos coloniales, tenemos el de Dedenbach-Salazar (1993) y el capítulo 5 del presente volumen. Estudios de este tipo pueden resultar ilustrativos sobre las relaciones entre estratos y la discriminación en la sociedad colonial.

tos conversacionales como el módulo pregunta-respuesta (*willasaykichu*, '¿te cuento?'/ari, 'sí'), las señales fáticas que refuerzan el contacto entre interlocutores (*riki*, '¿no es cierto?'), los turnos de habla (A-B-A-B...).

7.4.2. Nivel textual

Descripción

El nivel textual se refiere al modo como está «tejido» el discurso: sus conexiones y estructura. Interesa, por tanto, tratar asuntos como el de la *coherencia lineal* (anáfora, catáfora, elipsis); los *conectores lógicos* (secuencia, consecuencia, contraste, adición, orden, etc.); la distinción de *tipos discursivos* (relato frente a conversación; el problema de los «géneros»); los *elementos constitutivos de la narración*, es decir, la orientación, la complicación de la acción, la evaluación, la resolución y la coda (Labov y Waletzky 1976, Lavandera 1985: 142, Godenzzi 1989, Godenzzi y Vengoa 1992); los *diálogos*, los que se encadenan en turnos de habla y los reportados; la *organización global del texto*, tanto la *sintagmática*, en cuya secuencia van apareciendo los personajes, los escenarios, las acciones y programas narrativos, como la *paradigmática*, que da cuenta de las oposiciones semánticas fundamentales.

Problemas

- Poca atención prestada al texto en sí mismo

Una interpretación semántica coherente no puede sino apoyarse sobre una interpretación textual igualmente coherente. ¿Cómo lograr esto último? Prestando atención a la «continuidad de foco» que es mantenida por la *referencia textual*, en la que determinadas palabras (pronombres, demostrativos, adverbios) remiten anafórica o catafóricamente a otros segmentos temáticos del texto (Wiesse 1988: 194-5, Godenzzi y Vengoa 1992), lo cual nos ayuda a seguir el argumento discursivo según la conexión sea de secuencia, contraste, consecuencia, adición, orden, etc. Existen otros aspectos textuales como las repeticiones (de palabras o locuciones) o las onomatopeyas cuya función general de énfasis o imitación produce en cada texto efectos de sentido particulares. Otro aspecto textual, que ha sido bien trabajado por Itier (1993a: 140, 1992b), es el referido a las *secuencias paralelas* de la tradición andina, también estudiadas por Husson (1984, 1985), Mannheim (1986) y Salomon

(1991: 35)¹⁰. En general, esos aspectos relativos a la construcción intrínseca del texto, con algunas notables excepciones, están bastante descuidados en los análisis que suelen hacerse de los testimonios orales andinos.

- Caracterización arbitraria del «pensamiento mítico andino»

El pensamiento mítico, como lo sugiere Lévi-Strauss (1985), consiste en un conjunto de reglas que hacen coherentes los elementos presentados como incompatibles o contradictorios. Tales reglas, por ejemplo, permiten descubrir, en la mitología jíbara, lo que puede haber en común entre la alfarería, los celos conyugales y un pájaro que come insectos. El pensamiento mítico establece una transferencia de sentido entre códigos con el fin de reconstruir un campo semántico común, en su afán de buscar la aprehensión de una estructura global de significación; de ahí la utilidad del aporte del estructuralismo que, en su contrapunto sintagma/paradigma, puede poner cierto orden y rigor en los análisis. Los trabajos de Propp, Lévi-Strauss y Greimas, entre otros, son ejemplos ilustrativos de ello. El hecho de descuidar aspectos como esos puede fácilmente llevar a lecturas superficiales y a pasar por alto operaciones semánticas que no están manifiestas en la linealidad discursiva; y, peor aun, puede conducir a atrevidas descripciones de un pretendido pensamiento mítico andino (Urbano 1993: 42) y a construir caprichosas versiones de una supuesta metafísica de la Pachamama. Obviamente, el mismo estructuralismo no está libre de cometer excesos y de caer en parecidas arbitrariedades.

7.4.3. Nivel lingüístico

Descripción

El nivel lingüístico engloba aspectos que tienen que ver con la semántica léxica, la semántica gramatical, la sintaxis y los medios de expresión (lo fonético-fonológico y lo prosódico). Entre estos subniveles se da una «precedencia» de carácter lógico, en la que lo semántico es lo fundamental y a cuyo servicio se ordenan los otros subniveles. Un análisis lingüístico resulta de

¹⁰ La utilidad de ese tipo de análisis puede ayudar a deslindar diversas tradiciones: la europea utiliza recurrencias métricas y fónicas muy regulares, mientras que la andina prefiere los paralelismos o dobles semánticos. En los himnos quechuas de Pachacuti Yamqui, uno se encuentra curiosamente no con soluciones andinas, sino con estructuras binarias o ternarias características de la prosa castellana del Siglo de Oro (Itier 1993a: 140).

especial importancia para la corrección de las interpretaciones léxicas y morfológicas de las palabras y enunciados que contiene un texto.

Problemas

- Definición incorrecta o imprecisa de significados

Cada término léxico posee, en el sistema, un conjunto de rasgos semánticos que constituye su *semema*; es evidente que, en el uso discursivo, el semema hace alguna referencia específica y adquiere determinadas connotaciones unidas a una circunstancia. ¿Cómo llegar a unir el significado «nuclear» y estable, común a todos sus usos ocasionales? Habida cuenta de la resemantización que han sufrido varios vocablos quechuas por parte de los misioneros españoles, la tarea resulta difícil y se hace necesaria una investigación filológica, siempre aproximativa, tal como la practican algunos lingüistas contemporáneos. Taylor (1976, 1980, 1987), por ejemplo, ha realizado una reconstrucción semántica de términos como *supay*, *kamay*, *kallpa*, *hucha*, *pacha*, *yaya*. Por su parte, Itier (1993a: 151-69) emprende un estudio de los términos *pacha yayachic* y *runa wallpaq*. Tomar a la ligera el valor semántico del léxico hace que se caiga en confusiones y errores interpretativos, a veces no de pequeña monta¹¹.

- Desatención a los morfemas con implicancias pragmáticas

El análisis morfológico del quechua empleado en el discurso puede resultar revelador de aspectos relacionados con la *oralidad*, la *orientación*

¹¹ Se podría mencionar, como ejemplo de ello, las glosas que Szeminski (1985: 254) ofrece para *Pacha Kamaq*. La definición de este término como «creador y alma del mundo» puede ser tributaria del significado otorgado por los misioneros coloniales y no corresponder al significado que se postula como original, pues *kama-* no tendría tanto que ver con creación, sino con el rasgo de «globalidad» («todo, total, llenar») y el de «orientación» («hasta, incumbe a, merece») (Taylor 1976: 234) y de ahí que Itier (1992b: 1023) lo defina como «adaptarse a un volumen», coincidiendo en ello con una de las acepciones dadas por Domingo de Santo Tomás (1951b [1560]: 245): «cabere en alguna cosa», a partir de lo cual pueden generarse diversos efectos de sentido como «transmitir la fuerza vital para que todo sea como tiene que ser». Esta acepción sí pareciera estar en mayor consonancia con el significado propio del vocablo, pues «el mundo animado de los Andes evoca un horizonte mucho más vasto que su equivalente occidental; toda cosa que posee una función o un fin está animada para que su función o su fin puedan ser realizados: los campos, las montañas, las piedras así como los hombres» (Taylor 1976: 235). Por su parte, Torero (1974: 94, 1990: 251) define el nombre *Pachacámac* como «animador y regulador del mundo». Cerrón Palomino (1987a: 43) ilustra con otros ejemplos el peligro de pasar por alto un examen crítico interno de las fuentes lexicográficas tempranas.

espacial y el carácter *testimonial/no testimonial* de lo que el hablante cuenta. En efecto, el sufijo verbal *-mu-* indica que la acción se orienta hacia un determinado punto, pudiendo ser este el hablante o algún lugar, según el contexto en que se dé la conversación; y el uso de *-mu-* en relatos que nos llegan transcritos delata su procedencia oral (Howard-Malverde 1990: 74-5)¹². Se da una «concordancia» morfológica entre el pasado *-rqa-* y el atestigüativo *-mi*, por cuanto ambos remiten a que el testimonio se basa en un conocimiento personal; en tanto que la concordancia entre el pasado *-sqa-* y el reportativo *-si* conviene más bien al testimonio indirecto, el propio de la tradición oral (ob. cit: 76). Obviar esos asuntos sería malgastar la riqueza informativa que algunos sufijos gramaticales pueden ofrecernos sobre la *localización* del discurso y el hablante en el tiempo y el espacio.

- Imprecisión en la interpretación morfológica de la transcripción

Al enfrentarse con la fuente original, pueden surgir dudas sobre la transcripción de algunos segmentos. El manejo del significado de los morfemas del quechua y la coherencia semántica de lo que se intenta transcribir pueden ayudar a superar problemas de interpretación y transcripción. Un ejemplo: un enunciado del quinto himno de Pachacuti Yamqui es transcrito *ancha hina-lla-taq-mi* por Szeminski y *ancha hina-lla-taq-ña* por Itier; y, sin pretender estar completamente seguros, se podría decir que se tienen mejores argumentos para postular la «corrección» de la segunda transcripción, ya que tal enunciado expresa un deseo 'y siempre sea así', lo cual concuerda con el discontinuativo *-ña*, pero no con el afirmativo *-mi* (Itier 1993b: 558).

- Desatención a los aspectos fonológicos de la transcripción

Es provechoso utilizar los textos coloniales escritos en quechua como evidencia de la lengua hablada en la época; en esa tarea resulta clave la identificación de los fonemas, con cuya ayuda pueden distinguirse variantes lingüísticas regionales y deducir procedencias de las fuentes escritas. Esto, a su vez, redundará en favor de una mejor ubicación histórica del texto y sus condiciones de producción. Notables avances orientados en esta dirección son los de Cerrón Palomino (1987a), Mannheim (1991: 125-234) y Torero (1974, 1990, 2002).

¹² Como lo evoca Howard-Malverde (1990: 75), «this intrinsic here-and-now dependency of the semantic content of *-mu-* has been emphasised by Willem Adelaar [1997] in his analysis of the suffix in the Huarochiri manuscript. Its usage there reveals uncertainty on the part of the Quechua scribe as to how handle it in the medium of writing, where the relation between the act of speaking and the act spoken about is fundamentally transformed».

Conclusión

Al recorrer cada uno de los tres niveles del análisis discursivo, se ha ido elaborando una suerte de inventario de posibles problemas metodológicos susceptibles de aparecer en el momento de relacionarse con la tradición oral andina; al mismo tiempo, se han ido ilustrando tales problemas con algunos ejemplos. Así, en el nivel *pragmático*, se han señalado los siguientes problemas: relación no conversacional entre intérprete y texto, uso de fuentes no originales, errores en la transcripción paleográfica, uso acrítico de fuentes, atención a «lo narrado» y olvido del «acto de narrar», imprecisión en la determinación de las coordenadas conversacionales; en el nivel *textual*, poca atención prestada al texto en sí mismo, caracterización arbitraria del «pensamiento mítico andino»; en el nivel *lingüístico*, definición incorrecta o imprecisa de significados, desatención a los morfemas con implicaciones pragmáticas, imprecisión en la interpretación morfológica de la transcripción y, finalmente, desatención a los aspectos fonológicos de la transcripción.

Las raíces de estas consideraciones metodológicas hay que encontrarlas en la reflexión hermenéutica contemporánea y los recientes desarrollos de la lingüística pragmática. En tanto tributarias de esa parcela del pensamiento, no pretenden sustituir ni imponerse sobre los procedimientos y métodos particulares de las ciencias histórico-sociales, sino más bien interrelacionarse y complementarse con ellos. Lejos de presentarse como modelo único, estas propuestas buscan contribuir a una mejor comprensión de la rica tradición oral de los pueblos andinos.

III LENGUAS EN CONTACTO

8. Discordancias de ayer y de hoy: el castellano de escribientes quechuas y aimaras

Uno de los efectos de la irrupción europea en América fue el choque de dos sistemas diversos de representación gráfica. En los Andes, se utilizaba el *quipu*, instrumento hecho de cordones anudados, destinado a almacenar la información necesaria para organizar la vida económica, política y social¹. Los conquistadores trajeron la escritura alfabética. Mientras el primer sistema (*semasiográfico*) representaba el mundo referencial, el segundo (*fonográfico*) representaba los sonidos del habla (Salomon 2001b). Los malos entendidos y conflictos originados en esa distinta modalidad de lectura se hicieron presentes desde el primer momento de la conquista. El misterio con que los españoles envolvieron a la escritura fonética hizo más eficaz su virtud avasalladora (Todorov 1987: 88, Hernández 1985: 59-62).

Un temprano reflejo por parte de algunos miembros de la sociedad andina, como es el caso de Guamán Poma de Ayala, fue el apropiarse de la lengua castellana y de la escritura alfabética como forma de acceder e influir en los círculos de poder absolutista español, recuperando así parte del poder perdido (Adorno 1989: 35-6, Ortega 1986: 205). A lo largo de la Colonia y la vida republicana, esa respuesta lingüística a la dominación se ha ido haciendo cada vez más intensa y persuasiva. En la actualidad, la población bilingüe andina se ha incrementado², y sus demandas y estrategias de participación en los circuitos del poder se hacen sentir cada vez más.

Es innegable que en el castellano de hablantes cuya primera lengua es el quechua o el aimara, desde Felipe Guamán Poma de Ayala hasta sus actuales herederos culturales, se dan rasgos peculiares que han llevado a que se hable de un «castellano andino», muchos veces discriminado y calificado

¹ Diversos estudios sobre los quipus pueden encontrarse en Ascher y Ascher 1981, Urton 1998 y Mackey *et al.* 1990. Para una discusión más amplia sobre el grafismo andino en general, ver Salomon 2001a y 2001b.

² Según el censo de 1940, en el Perú se tenía 816.967 bilingües quechua-castellano y 47.022 bilingües aimara-castellano. Según el censo de 1981, se cuenta con 2.012.000 bilingües quechua-castellano y 236.340 bilingües aimara-castellano (datos tomados de Pozzi-Escot 1987: 59).

de «motoso» (Urioste 1980: XXVIII-XXXI, Rivarola 1989: 157-8, Cerrón Palomino 1990, 2003).

Si se acepta que la escritura alfabética es un análisis lingüístico que conlleva cierto grado de conciencia (Hagège 1985: 78-9) y que, por lo tanto, supone un mayor control que el que se ejerce sobre la palabra hablada, ¿se puede asumir que la escritura del castellano por parte de quechuas y aimaras estará libre de desajustes e interferencias? En el presente capítulo se examinará, en muestras del castellano escrito por hablantes maternos de lenguas vernáculas, esas dos importantes instancias de manifestación de la concordancia gramatical: el género y el número.

La concordancia

El gramático sevillano Antonio de Nebrija, en su *Gramática de la lengua castellana*, se refiere a la concordancia en términos de «orden o aiuntamiento de partes», «concordancia» y «concierto» (Nebrija 1980 [1492]: 203-4). Andrés Bello (1981: 499), por su parte, dice que la concordancia «es la armonía que deben guardar entre sí el adjetivo con el sustantivo, y el verbo con el sujeto».

El fenómeno de la concordancia surge en la operación lingüística de linearización de las estructuras: «la concordancia es una marca formal de relación a la vez semántica y funcional entre diferentes partes del enunciado» (Pottier 1972: 173); nace de la preocupación por asegurar la transmisión del mensaje lingüístico por medio de la redundancia, en «superficie», de un sema determinado (Schmidely 1983: 53, Pottier 1974: 86). Para los fines de esta exposición, interesan los semas que se refieren al género *femenino/masculino* y al número *singular/plural*.

Escribientes de ayer y de hoy

Con el fin de realizar este estudio, se ha seleccionado, para el período colonial, *El primer nueva corónica y buen gobierno* de Felipe Guamán Poma de Ayala (1980 [1615]), autor de origen quechua, y la *Relación* que escribió Francisco Topa Yupanqui, escultor de la imagen de la Virgen de Copacabana, de posible origen aimara, y que fue transcrita por Alonso Ramos Gavilán (1976 [1621]), en el libro II, capítulo VI de su *Historia de Nuestra Señora de Copacabana*. Para identificar a esos autores, se utilizarán las siglas:

G. P.: Guamán Poma
T. Y.: Topa Yupanqui

Para el período actual, se han seleccionado relatos y monografías de cuatro individuos, varones, egresados de centros de educación superior: dos de origen quechua y dos de origen aimara. Se presentan sus características y las siglas para identificarlos:

- Q-1: Magíster en Lingüística Andina y Educación (Universidad Nacional del Altiplano, Puno). Edad: 30 años. Nativo de una comunidad quechua de la provincia de Azángaro, departamento de Puno.
- Q-2: Técnico agropecuario (Instituto Superior Tecnológico, Urubamba, Cuzco). Edad: 23 años. Quechuahablante, nacido en Coyllurqui, provincia de Cotabambas, departamento de Apurímac.
- A-1: Licenciado en Lingüística (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima). Aimara, de Ch'illcapata, distrito de Conima, provincia de Huancané, departamento de Puno.
- A-2: Licenciado en Antropología (Universidad Nacional del Altiplano, Puno). Aimara, de Chamchilla, distrito de Acora, provincia de Puno, departamento de Puno.

8.1. Discordancias de género

El principio de la concordancia de género exige que los determinantes adopten el género del sustantivo al cual son incidentes.

8.1.1. Discordancias en la frase nominal

Se muestran discordancias entre artículo y sustantivo:

- Siglo XVII:
 - «los dies plagas» (G. P.: [27])
 - «murieron los tres uírgenes y donzellas» (G. P.: [139])
 - «logo fui a Choquisaca a pedir *el* licencia» (T. Y.)
 - «de allí lo llevamos *al* celda del padre predecador» (T. Y.)
 - «en *el* capilla de San Pedro» (T. Y.)
 - «El primer vez que lo impesabamos [...] on hechora *del* Vergen di barro» (T. Y.)
- Siglo XX:
 - «en *la* vientre de su madre» (Q-1)
 - «*un* achacoso zorra» (A-2)

Se pueden encontrar las mismas discordancias entre el cuantitativo y el sustantivo:

- Siglo XVII:
«Ningún nación a tenido este costumbre» (G. P.: [66])
«el cuarto edad» (G. P.: [78])
«Todo su hacienda» (G. P.: [109])
- Siglo XX:
«aunque con muchos consecuencias» (Q-2)
«todo la población de la comarca» (A-2)

En lo que respecta a la relación entre sustantivo y adjetivo calificativo, se encuentra:

- Siglo XVII:
«Y de los dichos españoles se enseñan los dichos yndios deste rreyno malos costu[m]bres» (G. P.: [61])
«Acauado esta dicha uecita» (G. P.: [249])
«Este mes está la comida maduro» (G. P.: [245])
«O qué lindo ley [...]!» (G. P.: [226])
«Como las mugeres españoles» (G. P.: [224])
«una peña grandícimo» (G. P.: [146])
- Siglo XX:
«de igual modo llevan chicha preparado a base de harina de maíz» (Q-2)
«compran frazadas sintéticos» (Q-2)
«mazamorra allpi, preparado de toda clase de harina» (A-2)
«tenía lombrices sancochados» (A-2)

Si se examina la concordancia entre sustantivo y adjetivo demostrativo, se tiene:

- Siglo XVII:
«aquellos pobres sanctas ánimas» (G. P.: [21])
«y aquella lugar» (G. P.: [51])
«esto me hichora» (T. Y.)
- Siglo XX:
«estos como otros comunidades» (Q-2)
«por otros autoridades» (A-2)

También se dan discordancias entre el sustantivo o frase nominal y el pronombre que los sustituye. Así:

- Siglo XVII:
«y las plumas los guardauan para los Yngas» (G. P.: [207])
«y le dixo que no lo pronunciase la sentencia» (G. P.: [107])
- Siglo XX:
«Esta operación lo realizan las comadres» (Q-2)
«una vez que acepta se lo llevan a la mujer» (Q-2)

8.1.2. Discordancias en el enunciado

En el enunciado atributivo encontramos:

- Siglo XVII:
«Todo su hazienda no era suyo» (G. P.: [109])
«La dicha corónica es muy útil y provechoso y es bueno para emienda de uida» (G. P.: [1])
«su tierra es pobrícimo» (G. P.: [182])
«por que estava el Imagen acabado, e blanqueado» (T. Y.)
- Siglo XX:
«Una parte de las haciendas fueron convertidos en cooperativas de producción» (Q-1)
«Esta práctica es muy bueno» (Q-2)
«Esta fiesta es rotatorio» (Q-2)
«Cuando la casa está construido en su totalidad» (Q-2)
«La mujer es más protegido por sus padres» (A-1)
«Cuando una obra o vivienda es terminado se realiza una fiesta» (A-1)
«las leyes que daba este brujo era cumplido por todo la población de la comarca» (A-2)

8.1.3. Análisis e interpretación

Si bien la operación de concordancia de linearización de estructuras genera conflictos semántico-sintácticos inherentes a cada lengua³, advertimos que nuestros antiguos y modernos autores verían de un modo particular

³ Para el caso de la «norma culta» de Madrid, encontramos, por ejemplo: «las botas es muy práctico» (Quilis 1983: 90).

el principio de la concordancia de género. La falta de concordancia entre el sustantivo y sus determinantes revela la inseguridad y el frecuente fracaso, de quechuas y aimaras, en atribuir una marca de género al sustantivo castellano. En efecto, tanto en el quechua como en el aimara, el género no es un constituyente del sustantivo. Pasar del quechua o del aimara al castellano supondrá la adquisición de una nueva categoría, la distinción «género masculino/género femenino», práctica que de todos modos resulta algo arbitraria⁴. Esta circunstancia condiciona e interfiere la adquisición del castellano como segunda lengua y hace comprensible la causa de las numerosas discordancias de quechua y aimarahablantes.

Advertimos también que se dibuja una tendencia: atribuir al adjetivo un género neutralizado, que ha perdido su capacidad de oposición entre masculino/femenino. Se tendría, así, una forma invariante de adjetivo en lo que concierne al género:

Sustantivo (femenino)	Adjetivo (género neutralizado)
costumbres	malos
comida	maduro
ley	lindo
mujeres	españoles
peña	grandísimo
chicha	preparado
frazadas	sintéticos
zorra	achacoso

El adjetivo no tiene en sí mismo el género, dependiendo para ello del sustantivo. Puesto que el género del sustantivo castellano presenta problemas a quechua y aimarahablantes, es comprensible la falta de concordancia de los adjetivos, tanto en la frase nominal como en el anunciado atributivo, y que se tienda a buscar una forma invariante, tal como sucede en sus lenguas maternas. Lo mismo podemos decir en lo que se refiere a los pronombres. En el

⁴ Al respecto Wandruszka (1976: 272) dice: «El género gramatical es una forma lingüística con sentido allí donde en el género natural y en el género metafórico comprende uno de los hechos fundamentales de nuestra experiencia [...] el empleo forzoso del género gramatical para las cosas, ya sea como tripartición [...] o bipartición [...] es una carga sin sentido en nuestras lenguas».

ejemplo «y las plumas *los* guardauan para los Yngas» (G. P.: [207]), el pronombre *los* sustituye a la frase nominal *las plumas*, neutralizando la oposición masculino/femenino y adoptando solo el género neutralizado.

8.2. Discordancias de número

El principio de la concordancia de número exige que los determinantes adopten el número del sustantivo al cual son incidentes, y que la base y el predicado lleven la misma marca de número.

8.2.1. Discordancias en la frase nominal

Discordancias entre el artículo y el sustantivo:

- Siglo XVII:
«me lo dexteron que los Natorales no se pueden hazer *el Imágenes del Vergen*» (T. Y.)
- Siglo XX:
«*Las tecnología desarrolladas* en la época prehispanica» (Q-1)

También se dan discordancias entre el cuantitativo y el sustantivo:

- Siglo XVII:
«y *toda las fiestas* lo propio decía la dicha misa» (G. P.: [21])
«*toda estas diligencias* se hacia por amor de la rrepública» (G. P.: [207])
- Siglo XX:
«También creen que *todo sus costumbres* es por gracia del Señor» (Q-2)
«*Toda estas actividades*» (Q-2)

Si se considera la relación adjetivo-sustantivo, se tiene:

- Siglo XVII:
«y es una de las más *graue cosas*» (G. P.: [52])
«porque son *ferós animales* que come gente» (G. P.: [271])
- Siglo XX:
«La gran parte de las familias campesinas [...] no tienen *alternativas coherente* frente al problema de la tierra» (Q-1)
«Los aimaras *forjado* en la meseta altiplánica» (A-1)

Discordancias en relación con el pronombre:

- Siglo XVII:
«no había *ladrones* ni *salteadores* porque *lo* castigaban muy cruelmente» (G. P.: [70])
«Y a los que no las *guarda*, *lo* mandava matar y consumir» (G. P.: [239])
«tomas *las hojas* y *lo* atan en palos» (G. P.: [276])
- Siglo XX:
«A los niños [...] cuando nacen *lo* envuelven con una tela» (Q-2).

8.2.2. Nivel del enunciado

Discordancias en el enunciado atributivo:

- Siglo XVII:
«Fue puesta estas dichas *hordenansas generales*» (G. P.: [194])
- Siglo XX:
«en la parte baja es más *diversificada los cultivos* que el piso puna» (Q-2)
«*las leyes* que daba este brujo era *cumplido* por todo la población» (A-2)

Es muy común encontrar discordancia entre la frase nominal (FN) y la frase verbal (FV) de los enunciados de voz activa y voz media:

- Siglo XVII:
«En este tiempo *tenía* mucho pleyto los *yndios* del pueblo de Gran Canaria» (G. P.: [20])
«unos *dansauan*, otros *baylaba*, otros *cantauan* con tambores y místicas» (G. P.: [141])
«Y entra *pistelencia* en los ganados y *se muere* muchos de carachi» (G. P.: [251])
- Siglo XX:
«Las *comunidades campesinas reconocidas* por el Estado *tiene* mayores perspectivas de gestión» (Q-1)
«No *se presenta* muchos problemas» (Q-2)
«entonces *llega* los castigos» (A-1)

8.2.3. Análisis e interpretación

Al igual que en el caso del género, si bien muchas discordancias tienen que ver con conflictos semántico-sintácticos nacidos de situaciones complejas y de los avatares de la puesta en relación⁵, se advierten faltas de concordancia que, en un contexto fuertemente hispánico, serían inusuales.

La categoría de número en el quechua y en el aimara no es una marca obligatoria. Es el propio contexto discursivo o situacional el que se encarga de marcar el significado de «singularidad» o «pluralidad», de ahí que el sustantivo en esas lenguas no tenga que llevar necesariamente una marca de número. Como consecuencia de ello, tampoco es obligatoria la concordancia de número entre la FN y la FV. Este hecho explicaría, por efecto de sustrato, el surgimiento de desajustes en la concordancia del castellano, tanto en la FN como en el enunciado.

Igualmente, se observa surgir una tendencia: cuando ya se ha marcado una o dos veces el número, se puede prescindir de otras marcas que, probablemente, resultarían redundantes para la sensibilidad de los quechua y aimarahablantes. Así sucede, por ejemplo, en relación con el pronombre.

«las dichas ualdías [chacarar] y rrealengas *lo* sembrauan para la comunidad» (G. P.: [251])

«A los niños [...] cuando naces *lo* envuelven con una tela» (Q-2)

De la misma manera, en la relación entre la FN y la FV del enunciado:

FN	FV
los castigos	llega
muchos problemas	se presenta
las comunidades	tiene
muchos	se muere
los niños	quedaba bautizado
las leyes	era cumplido

⁵ Por ejemplo, para el caso de la «norma culta» de Madrid: «los negros espirituales es la expresión del dolor y de la esclavitud de un negro»; «los hombres es un trozo de materia» (Quilis 1983: 90).

Conclusión

Se ha podido constatar que, al menos en lo que se refiere a las concordancias gramaticales, el castellano escrito por autores indígenas andinos no está libre de interferencias y desajustes derivados del contacto lingüístico en una situación asimétrica de poder. Así:

1. Si bien es inherente al castellano la arbitrariedad en la atribución de género al sustantivo, en el uso escrito del castellano que hacen nuestros autores quechuas y aimaras se da una seria perturbación que atenta contra el principio del género del sustantivo. ¿Hasta qué punto el sustantivo del castellano andino podría verse liberado de esa carga, tal como lo hacen el inglés, el quechua o el aimara?
2. Buena parte de las discordancias de número encuentran su raíz en una práctica más libre que afecta el comportamiento habitual del sustantivo (singular/plural, según el contexto discursivo). ¿No podrá el castellano andino consolidar esa práctica?
3. El principio de la concordancia de género y número encuentra fuertes resistencias, pudiendo llevar ese hecho a una reducción de la redundancia y, por tanto, a una economía de la concordancia. ¿No va acaso el castellano andino hacia una reducción de las excesivas marcas de género y número?

Todo eso revela la persistente dificultad de los quechua y aimarahablantes en adquirir el castellano oral y escrito como un sistema plenamente diferenciado de sus lenguas vernaculares; pero, al mismo tiempo, revela la posibilidad que tienen de desencadenar nuevas virtualidades y cambios que estarían definiendo un castellano y un estilo propiamente andinos al servicio de necesidades expresivas también nuevas y originales.

9. Transferencias lingüísticas entre el quechua y el español

Desde que la lengua castellana entra en contacto con la lengua del inca, en el siglo XVI, se inaugura una etapa, que llega hasta nuestros días, de variadas y recíprocas influencias¹. Muchas de las transferencias lingüísticas que se dieron entre el quechua y el castellano en los albores de la Colonia se mantienen hasta ahora; sin embargo, lo que interesa en este capítulo no es establecer su continuidad en la historia, sino más bien detenerse en algunas de las transferencias que se dan actualmente entre las dos lenguas en el contexto del sur andino peruano.

Dadas las características del proceso histórico de contacto lingüístico en los Andes, se ha configurado un patrón asimétrico en términos de poder y presión sociocultural, según el cual el castellano aparece como la lengua hegemónica y el quechua como la lengua subordinada². Esta circunstancia condiciona la práctica lingüístico-comunicativa de la población, así como las influencias de una lengua sobre la otra, atribuyendo a estas significaciones socialmente relevantes. Nociones teóricas como la de *ecología social del lenguaje* pueden resultar particularmente productivas para dar cuenta de los cambios y variaciones lingüísticas dentro del marco de los grandes procesos sociales de las poblaciones andinas³.

¹ Algunos fenómenos de transferencia lingüística en los Andes, registrados en documentos pasados, han sido estudiados, entre otros, por Rivarola (1990a, 1990b, 1992) y Cerrón Palomino (1991, 1992b, 2003). Ver también el capítulo 8 del presente volumen.

² Son varios los trabajos que han llamado la atención sobre el carácter «diglósico» de las sociedades en las que el quechua u otra lengua amerindia se enfrenta al castellano; en particular, pueden consultarse los de López (1990: 91-128), Ballón (1990: 253-301) y Cerrón Palomino (1990: 153-80).

³ Mannheim (1991) apela a la noción de *ecología social del lenguaje* para su estudio acerca del proceso de cambios del quechua sureño del Perú. El mismo autor precisa qué hay que entender por tal noción: «The social ecology of language consists of the way in which linguistic differences are organized and set into a social landscape: of the way in which language and dialect differences are institutionally channelled and used; of the degree to which diversity is encouraged or, conversely, restricted by language standardization; of the particular contexts of written attestations; of the social evaluation of linguistic differences; and of the cultural and psychological resonances of linguistic differences for their speakers» (Mannheim 1991: 31-2).

Con el fin de organizar las variadas transferencias entre el quechua y el castellano de un modo coherente, se toman en cuenta los aportes teóricos de Guy (1990) y Ross (1990) por tipificar los cambios lingüísticos y, en especial, el marco analítico que Thomason y Kaufman (1991 [1988]) aplican al cambio lingüístico inducido por contacto, según el cual cabe distinguir dos tipos de transferencia lingüística: el préstamo (*borrowing*) y la sustitución (*interference through shift*)⁴. El préstamo se da en una situación de mantenimiento de la propia lengua, a la cual sus mismos hablantes le incorporan rasgos externos. De un modo invariable, en tal situación, los primeros elementos externos que ingresan en la lengua son elementos léxicos. En cambio, la sustitución se da en una situación de cambio de lengua (de la lengua-fuente a la lengua-meta) y es el resultado producido por hablantes que hablan la lengua-meta con interferencias de su lengua materna. En ese caso, las transferencias no comienzan por el vocabulario, sino por los elementos estructurales (Thomason y Kaufman 1991 [1988]: 37-9).

9.1. Préstamos lingüísticos

9.1.1. Préstamos que el quechua se hace del castellano

Es frecuente encontrar elementos léxicos del castellano en los más variados discursos quechuas de los propios quechuahablantes. Los largos siglos de coexistencia de las dos lenguas, el estatus de prestigio del español y el extenso número de quechuas que hablan el castellano son los factores desencadenantes de ese fenómeno. Tal como se podrá constatar, los préstamos no son solo léxicos; si bien estos predominan ampliamente, también se dan préstamos morfosintácticos y fonológicos.

Hispanismos léxicos

A modo de ilustración, se van a considerar diversos fragmentos quechuas. En primer lugar, se tiene un extracto del testimonio de Asunta,

⁴ Utilizo la traducción que Granda hace de los términos de Thomason y Kaufman: *préstamo lingüístico* para *language borrowing* y *sustitución lingüística* para *language shift* (Granda 1995), así como la precisión que hace del término *transferencia* en tanto noción abarcadora de todos «los fenómenos de modificación de estructuras originados por el influjo de una lengua sobre otra, en contacto con ella» (Granda 1994: 317).

campesina quechuahablante que termina migrando al Cuzco, tal como ha sido recogido por Valderrama y Escalante (1981 [1977]: 94). Se pueden reconocer, plenamente integrados a la gramática quechua, los siguientes lexemas castellanos: semana, pasar, padre, hacienda, cocinera, sufrimiento, condición, animal, parte, loca renegona, contenta, contento, cosas:

- (1) *Simana pasaruyman, kuraq kaq ñañay, Justina padrikunaq asindanman kusiniramanta yaykupun. Mamaywan nuqaykuwantaq asinata ripuyku, chhaynatan sufrimintuykuta aysayta qallaryku. Asinata rinayku kaq kundisiun ruraq, chakrachayku animalchayku qhawana kaq; manaña imaman partikuyta atiraykuchu. Mamaykutaq luka rinigunaman tukurapun, mana ima rurasqaykuman kuntintakuspa maqawaqku. Chukchaykuqa manaña chukchañachu kaq, umaykumanta hap'iwaspanku pirqakunaman panaywaqku, mana ima kusastapas kuntintunpaq ruraptiyku.*

'Pasada una semana, mi hermana mayor, Justina, tuvo que entrar de cocinera a la hacienda de los padres. Mi mamá y nosotras tuvimos que ir a la hacienda, y así comenzamos a arrastrar nuestro sufrimiento. Teníamos que ir a la hacienda para hacer condición, ver nuestra chacrita y nuestros animalitos; ya no podíamos bastarnos para nada. Nuestra mamá se volvió una loca renegona que no se contentaba con nada de lo que hacíamos y nos pegaba. Nuestros cabellos ya no eran cabellos, pues agarrándonos de la cabellera nos golpeaba contra las paredes cuando no hacíamos las cosas que le contentaban.'

Si ahora, más bien, se presta atención a enunciados producidos por niños quechuahablantes de 4 y 5 años, de la zona de Anta, Cuzco, al mostrárseles unas láminas⁵, se obtiene lo siguiente:

- (2) *Chikachakuna kurishanku, 'las chicas están corriendo'*
Pilutawan pukllashanku, 'están jugando con la pelota'
Platuta hapishan, 'están agarrando el plato'
Tilibishunta qhawashan, 'están viendo televisión'

⁵ Esta encuesta, destinada a la medición de la competencia psicolingüística de los niños andinos, fue promovida, en 1991, por la Asociación Pukllasunchis (Cuzco).

Huk siñura mikhunata sirbishan, 'una señora está sirviendo comida'
Trabajashan, 'está trabajando'
Tamburta tukashan, 'está tocando el tambor'
Chikacha peinakushan, 'la chica se está peinando'
Chikucha karruman agarrakushan, 'el chiquito se está agarrando del carro'

En cada uno de los enunciados anteriores, se advierte la presencia de uno, dos o tres lexemas del castellano, que configuran ya sea raíces nominales (chica, pelota, plato, televisión, señora, tambor, chico, carro) o verbales (correr, servir, trabajar, tocar, cocinar, peinar, agarrar). Esa misma tendencia se da en el ejemplo (3), en el que se recogen enunciados de un profesor universitario de 43 años, originario del distrito de Arapa, provincia de Azángaro, Puno:

- (3) *Pay mana asirtanchu*, 'él no se da cuenta'
Wayk'unata juntasun, 'juntaremos la bosta'
Ñuqa parlaq hamuni, 'yo vengo a hablar'
Qhatupi wintisun, 'vamos a vender en el mercado'
Hayk'ata kunan pagasunki, '¿cuánto te paga ahora?'
Limphiwta picharqusqa, 'él ha barrido limpio'
Runa urqupi silwakun, 'la gente silba en el cerro'
Waway pinkilluta tukan, 'mi hijo toca la flauta'
Juramentuta rurachiwan, 'me hizo hacer el juramento'
Matrimoniuman rinku, 'se fueron al matrimonio'
Phistayuy parintiyqa, 'mi pariente tiene fiesta'

Algunos lexemas tienen un valor semántico un poco diferente del usual en el castellano; por ejemplo, *asertar*, 'darse cuenta', y *parlar*, 'hablar'⁶. Los otros lexemas tienen formas y significados corrientes: juntar, vender, pagar, silbar, tocar; limpio; juramento, matrimonio, fiesta, pariente.

A partir de un corpus de 22 relatos quechuas, con una duración total de dos horas y media, narrados por 16 informantes de diversas zonas rurales

⁶ El término latino *parabolare* está en el origen del italiano *parlare* o del francés *parler*, pero no dio el mismo resultado en castellano, pues esta lengua ya había adoptado un término latino anterior para el mismo significado, *fabulare* (→ hablar → hablar) (Darbord y Pottier 1994: 17). En el castellano actual, *parlar*, frente a *hablar*, constituye más bien un término marcado, con el significado de 'hablar con desembarazo o expedición' (Diccionario de la Real Academia Española).

del Cuzco, Jaime Pantigozo (1980) llega a identificar 550 hispanismos diferentes, algunos de los cuales son utilizados más de una vez. Cito al azar algunos de ellos: *abrol*, 'árbol'; *aduray*, 'adorar'; *alma*, 'alma'; *alumbray*, 'alumbrar'; *anhel*, 'ángel'; *asul*, 'azul'; *ospital*, 'hospital'; *ostiya*, 'hostia'; *pasay*, 'cruzar'; *trawu*, 'trago, licor'; *waka*, 'vaca'.

También en las canciones populares suele recurrirse a lexemas del castellano, aunque muchas veces estos son usados al mismo tiempo que su equivalente quechua con el propósito de establecer un paralelismo semántico, rasgo frecuente y característico del arte poético quechua. Así se puede apreciar en el tipo de canción llamado *huanca*, del cual se ofrece este ejemplo tomado de Valderrama y Escalante 1992: 189:

- (4) *Urpituchatas uywakurqani*,
Palumachatas uywakurqani,
Chakray patapi misk'i wankaqtaq,
Chakray patapi misk'i takiqtaq.

Manas, urpicha, tariykimanchu,
Manas, paluma, tariykimanchu,
Palabra maskhay maskhaykuspapas,
Hukninña maskhay maskhaykuspapas.

Urpituchaqa pasakapusqa,
Palumachaqa pasakapusqa,
Killa waykuqllu laru lumanpi,
Inti waykuqllu laru lumanpi.

'A una palomita crié,
A una palomita crié,
Para que cante *huanca* sobre mi chacra,
Para que cante dulcemente sobre mi chacra.

Ya no podré encontrarte, palomita,
Ya no podré encontrarte, paloma,
Ni buscando palabra tras palabra,
Ni buscando ni en una ni en otra parte.

Pero mi palomita se había ido,
Pero mi paloma se había ido,

Por la loma por donde entra la luna,
Por la loma por donde entra el sol.⁷

Aparecen los hispanismos «paloma», «palabra», «lado», «loma», «pasar». Los dos primeros versos de cada estrofa constituyen dobletes semánticos⁷. En la primera y tercera estrofa, el paralelismo se da sobre el par léxico *urpitu*, 'palomita'/*paluma*, 'paloma'; y en la segunda estrofa, sobre *urpicha*, 'palomita'/*paluma*, 'paloma'. El segundo elemento del par constituye, en estos casos, un hispanismo.

Intentando un balance de lo anterior, se advierte que parte de los elementos léxicos prestados se refieren a designaciones que originalmente no existían en quechua, por pertenecer a dominios que resultaban extraños a la cultura andina o su geografía; ejemplos: ángel, hostia, hospital, hacienda, vaca, carro, televisión, etc. Sin embargo, otra porción de los préstamos son términos para los cuales el quechua sí tiene vocabulario: *abrol* – *mallki*, 'árbol'; *alumbray* – *k'anchay*, 'alumbrar'; *pasay* – *chipay*, 'cruzar'; *phista* – *raymi*, 'fiesta'; etc. En otros casos, el elemento léxico quechua ya ha dejado de usarse, al menos en ciertas zonas, y solo se dispone de la voz hispánica: *asul* (qhusi, ankash), 'azul'; *alma* (muna), 'alma'; *aduray* (yupaychay), 'adorar', etc. (Pantigozo 1980: 47).

Otros préstamos

Cuando adopta elementos léxicos del castellano, el quechua puede fonologizarlos; así, al carecer del fonema oclusivo labial sonoro /b/, lo sustituye por la semiconsonante /w/: *vaca* → *waka*; *oveja* → *wiha*. Pero también puede conservar los fonemas de las lenguas fuente; así sucede, por ejemplo, con *sirbishan*, 'está sirviendo', o *karruman agarrakuchan*, 'se está agarrando del carro'. Se introducen en el quechua sureño, pues, a través de los préstamos, sonidos que normalmente no le resultan funcionales, como es

⁷ En un *doblete semántico*, las secuencias son idénticas excepto en al menos un tema léxico, el cual alterna con otro tema semánticamente relacionado, constituyendo así un *par léxico mínimo*. Mannheim (1986: 52) define el concepto de doblete semántico o *semantic couplets* de la siguiente manera: «Semantic Couplets are a peculiarly Quechua poetic device in which two otherwise morphologically and syntactically identical lines are bound together by the alternation of two semantically related stems. The stems are a semantic *minimal pair*; they differ by a single semantic property, and there is no word stem with a value for that property mid-way between them». Consultar también Harcourt 1925: 194 y Husson 1985: 333.

el caso, en los ejemplos presentados, de las oclusivas sonoras /b/, /g/ y de la vibrante múltiple /r̄/⁸.

¿Hasta qué punto la creciente presión del castellano sobre el quechua no está contribuyendo a que el propio quechuahablante introduzca cambios en la organización de los sonidos de su lengua? Algunos bilingües, sobre todo aquellos que han tenido mayor escolaridad, pronuncian la variante simple, en posición inicial, como vibrante múltiple, tal como ocurre en español: [runa] en vez de [runa]; [rumi] en vez de [rumi]. La oposición r/r̄ podría empezar a ser distintiva, como en el caso de *karu*, 'lejos'/*karru*, 'carro'. Puede encontrarse, igualmente, para *wayna*, 'joven', la pronunciación [bayna] en lugar de [wayna], introduciendo /b/ como virtual sustituto de /w/.

En lo que concierne a préstamos de carácter morfológico, se advierte que el quechua toma a veces el diminutivo *-it-* más la marca de género *-a/-o* del español, tal como se aprecia en los términos *pichanita*, 'escobita', o *maqtitu*, 'muchachito', en cuyo análisis morfológico se especifica también el CONC (concretizador) y el género (MASC/FEM), además del DIM (diminutivo):

(5)	<i>picha-</i>	<i>-n(a)-</i>	<i>-it-</i>	<i>-a</i>
	barrer	CONC	DIM	FEM
(6)	<i>maqt(a)-</i>	<i>-it-</i>	<i>-u</i>	
	barrer	DIM	MASC	

En la fuga de una canción de amor, ambientada en Rasuwillka, nevado sagrado de Huanta, Ayacucho, aparece la secuencia *paris vikuñita*, 'par de vicuñas', como puede verse en (7), en la que se transparenta la influencia del castellano, no solo en los lexemas 'par' y 'vicuña' (préstamo, a su vez, del quechua *wik'uña*), sino también de la marca gramatical del diminutivo *-it-*.

(7) *Rasuwillkapi paris vikuñita,*
Ima sumaqtan khuyanakuykunki,
Chhaynas ñuqapas khuyanakurqani,
Chay mana khuyana runawan.

⁸ El sistema fonológico del quechua presenta estas características: es trivocálico /i, u, a/; carece de la serie de las oclusivas sonoras /b, d, g/, así como de la fricativa /f/ y la vibrante múltiple /r̄/; no admite secuencias vocálicas (diptongos) ni grupos consonánticos en una misma sílaba; lleva el rasgo de intensidad en la penúltima sílaba (Cerrón Palomino 1990: 165).

'Par de vicuñas que están en Rasuwillka,
¡Qué bonito que me aman!
Asimismo yo me amaba,
Con ese a quien no debí amar.'

En el primer verso de la canción que aparece en (4), la raíz *urpi* está seguida de dos diminutivos: *-it-* del castellano y *-cha* del quechua, con el fin de intensificar su carga afectiva. He aquí el análisis morfológico, donde AC (acusativo), REFL (reflexivo), PDO (pasado) y 1ª (primera persona):

(8) *Urpi- -i)t- -u- -cha- -ta uywa- -ku- -rqa- -ni*
paloma DIM MASC DIM AC criar REFL PDO 1ª

'A una palomita crié.'

En el nivel sintáctico, puede encontrarse que en algunos casos el orden sintáctico normal del quechua, sujeto-objeto-verbo (SOV), se altera, acomodándose al orden usual del castellano, es decir, sujeto-verbo-objeto (SVO). Así, por ejemplo, un quechuahablante materno, originario de una comunidad del distrito de Taraco, Puno, con estudios universitarios de posgrado, suele producir enunciados de este tipo:

(9) *Misi mikhu- -rqa- -sqa hakucha- -ta*
gato comer EXH TERM ratón AC

'El gato había comido al ratón.'

[EXH (exhortativo), TERM (terminativo o participio)]

9.1.2. Préstamos que el castellano se hace del quechua

El sur andino peruano presenta un alto porcentaje de población quechuahablante, sea esta monolingüe o bilingüe. En el período anterior a la reforma agraria (1969), muchos propietarios de tierras y sus hijos hablaban corrientemente el quechua, ya que les resultaba indispensable para comunicarse con sus servidores o los campesinos en general, todos ellos quechuahablantes. Al vivir en un espacio mayoritariamente quechua, es comprensible que su español no se encontrara libre de préstamos provenientes de la lengua andina. Por otra parte, en las últimas décadas, se ha podido obser-

var un intenso desplazamiento de la población campesina quechuahablante hacia las ciudades, haciendo que el castellano interferido que han adquirido se convierta en virtual fuente de préstamos para los hispanohablantes de ámbitos surandinos.

A continuación, se da cuenta de algunos préstamos del quechua al castellano, los cuales, como podrá apreciarse, son principalmente léxicos, aunque los préstamos gramaticales no están ausentes.

Quechuismos léxicos

En el castellano cotidiano del sur andino, aparecen con frecuencia algunos vocablos quechuas. Entre ellos figuran, por ejemplo, *huaiqui*, 'hermano', a partir de *wayqiy*, 'hermano', muy usado entre amigos como forma de tratamiento; *huahua*, o guagua, 'bebe', a partir de *wawa*, con el mismo significado; *pucho*, 'residuo, sobra, colilla del cigarro', a partir de *puchu*, 'resto, residuo'; *cancha*, 'terreno de juego', a partir de *kancha*, 'corral'; *pampa*, 'llanura', a partir de *panpa*, 'suelo, piso, superficie de la tierra'; huato, 'cordel, pita', a partir de *watu*, con el mismo significado; *calato*, 'desnudo', a partir de *q'ala*, 'pelado'; *macurqui*, 'magullamiento de los músculos', a partir de *makhurki*, con el mismo significado (Lira 1995 [1985]: 86).

Obviamente, también pasan al castellano los elementos léxicos referidos a la flora (*pincu pincu* ← *pinku pinku*; *chiri chiri* ← *ch'iri ch'iri*; *yahuar chonca* ← *yawar ch'unqa*; *olluco* ← *ulluku*; *oca* ← *uka*; *tarhui* ← *tarwi*; *asnapa* ← *asnapa*, 'hierba aromática para la comida'); la fauna (*cuy* ← *quwi*, 'conejillo de Indias'; *vicuña* ← *wik'uña*; llama ← *llama*; cóndor ← *kuntur*); las técnicas (*chuño* ← *ch'uñu*, 'papa deshidratada'; *charqui* ← *ch'arki*, 'carne deshidratada'; *huatia* ← *wathiya*, 'papa cocida en horno hecho de terrones'); la organización y costumbres andinas (*ayllu* ← *ayllu*, 'organización comunal'; *servinacuy* ← *sirwinakuy*, 'matrimonio de prueba', cuya raíz, a su vez, viene del castellano *servir*; *yapa* ← *yapa*, 'aumento al expender un producto'); etc.

En Oruro, según algunos testimonios, se exhibe en pancartas o letreros la denominación «sindicato de llancadores», en la que el término *llancadores*, 'trabajadores', se construye a partir del lexema verbal quechua *llanka-*, 'trabajar'.

Dentro de este mismo apartado, habría que mencionar el subsistema léxico de términos quechuas que expresan reacciones a determinadas sensaciones y que se transfiere con frecuencia al castellano regional surandino, dando el siguiente microsistema caracterizado por la correlación entre forma y sentido:

Reacción al frío:	<i>alaláw</i>
Reacción ante quemadura:	<i>achacáw, achacháw, acacáw...</i>
Reacción a dolor intenso:	<i>achacáw, achicáw...</i>
Reacción de asco:	<i>atatáw</i>
Reacción de agrado	<i>ananáw</i>

Otros préstamos quechuas

Fuera de los préstamos léxicos, hay que indicar que los hispanohablantes también se hacen préstamos gramaticales del quechua. La inmensa población bilingüe del sur andino que habla el castellano como segunda lengua hace que alguna de sus interferencias vayan legitimándose en contextos urbanos al ser ya utilizados por hablantes monolingües del español. En ese sentido, varios de los rasgos que se estudiarán en la parte consagrada a la sustitución lingüística, en la medida en que empiezan a ser aceptados por los hispanohablantes, se convierten en préstamos estructurales del quechua al castellano. Se señalan algunos de ellos:

- La marca del diminutivo *-cha* añadida a la exclamación «ahora sí» (que expresa temor o amenaza), como puede verse en (10), o a nombres propios, como en (11), imprimiéndoles un sentido peyorativo⁹:

(10) ¡Ahorasicha!, creo que [Pérez de Cuéllar] va a ganar a nuestro candidato [Fujimori].

(11) Mariacha, Pedrucha, Pablucha, etc.
- La marca redundante del locativo *en*, como puede apreciarse en los ejemplos pertenecientes a hablantes monolingües del castellano: *Están bailando en ahí; Se encuentran en aquí; etc.*
- El uso de los pronombres *me* y *lo* como marcas de cortesía en el imperativo, como puede apreciarse en este enunciado de una profesora hispanohablante: *Dímelo a la Tina que no sea tan pesada.*
- Tendencia hacia formas invariantes de los modificadores del sustantivo y de los pronombres, en las que las marcas de género y número no son relevantes: *nuestro principal fiesta, bailan disfrazados las chicas, personas que están necesitados, nuestra casa tenemos que dejarlo cerrado, todo esas cosas, etc.*

⁹ Algunos colegas cuzqueños me han referido que, cuando estaban en el colegio, apelaban a ese procedimiento para humillarse recíprocamente entre compañeros.

9.2. Sustituciones lingüísticas

El proceso de sustitución lingüística, en el que están involucrados los hablantes que tienen al quechua como lengua-fuente y al castellano como lengua-meta, permite entender el surgimiento y desarrollo de determinadas interferencias del quechua sobre el castellano o convergencias entre ambas lenguas, en diferentes niveles.

9.2.1. Nivel fonético-fonológico

Remigio Huanca, quechuahablante de una comunidad campesina de la zona de Quispicanchis, Cuzco, escribe la receta para la «torreja de acelgas»:

(12) *Recita: Toreja de Acilga*

- Herver las acilga con un poco soda.
- Herver las civulla y pecar menodo.
- Iscurrer las acilga y pecarlas.
- Mesclar las acilgas con los huevos y revolver.
- Agregar un poco de arena para qui tenga consistencia.
- Pecar la cibolla menodeta [...].
- Frer con poco aceite o manteca.
- Sal al gusto.
- Echar finalmente las sanahuirea.

Se trata ciertamente de un texto escrito, pero es bastante revelador de lo que sucede en el nivel de la pronunciación del castellano por parte de los hablantes del quechua. A continuación, se registran, a partir de Cusihumán (1979a: 6-9, 30-2)¹⁰, algunos fenómenos de interferencia fonológica producidos por hablantes del castellano como segunda lengua, originarios de zonas rurales:

- *Inestabilidad de vocales altas y medias*: el fonema /e/ del español se realiza como [i]: *pina*, 'pena'; *cireales*, 'cereales'; *tardi*, 'tarde'; *iducación*, 'educación'; *misa*, 'mesa'; pero también /i/ puede pronunciarse como [e]: *dece*, 'dice'; *envasión*, 'invasión'; *presión*, 'prisión'. Del mismo modo,

¹⁰ Este trabajo de Cusihumán, realizado entre 1977 y 1978, recoge información de hablantes del castellano como segunda lengua en zonas rurales de los departamentos de Cuzco y Apurímac.

el fonema /o/ del castellano se realiza como [u]: *pulvo*, 'polvo'; *demura*, 'demora'; *tudo*, 'todo'; *uctubre*, 'octubre'; pero también /u/ puede pronunciarse como [o]: *jurisdicción*, 'jurisdicción'; *inclusivo*, 'inclusive'; *denunciado*, 'denunciado'; *segón*, 'según'. Dado que el sistema fonológico del quechua y el aimara es trivocálico, esta característica está en la base de la inestabilidad de las vocales altas y medias del hablante del castellano como segunda lengua: la diferenciación entre *e/i* y entre *o/u* no resulta funcionalmente pertinente.

- *Anulación de diptongos y secuencias vocálicas*: la estructura silábica del quechua no admite diptongos ni secuencias vocálicas, de ahí la tendencia a reducir esos fenómenos en el castellano. Algunos diptongos (*ue*, *ie*, *uo*) se monoptongan: *perfano*, 'huérfano'; *conveniente*, 'conveniente'; *incinso*, 'incienso'; *costión*, 'cuestión'; *más ben*, 'más bien'; *cota* 'cuota'; *¿no certo?*, '¿no es cierto?'; *despés*, 'después'. Otros diptongos (*ia*, *ue*) o secuencias vocálicas (*ae*, *eo*) se anulan con la introducción de semiconsonantes: *fereya*, 'feria'; *loygo*, 'luego'; *trayin*, 'traen'; *piyón*, 'peón'.
- *Sustitución consonántica*: el sistema consonántico del quechua carece de la serie de las oclusivas sonoras /b, d, g/ y de la vibrante múltiple /r/, de ahí que se dé la labialización de la oclusiva velar, *g* → *w*: *wardia*, 'guardia'; *alwasil*, 'alguacil'; u otras sustituciones, como las que indica Cerrón Palomino (1990: 165): *b* → *w*: *warira*, 'barrera'; *wáwul*, 'baúl'; *d* → *r*: *riru*, 'dedo'; *d* → *t*: *tinta*, 'tienda'; *g* → *h*: *halleta*, 'galleta'; *ř* → *r*: *warira*, 'barrera'.
- *Simplificación consonántica*: el quechua no admite grupos consonánticos en una misma sílaba; ello explica la tendencia a no hacerla en el castellano. Así, por ejemplo, el grupo *dr* es reducido a *r*: *padrino* → *parinu* (Cerrón Palomino 1990: 165).
- *Reacomodo acentual*: en lo que se refiere a la prosodia del quechua, la fuerza de intensidad va en la penúltima sílaba, de ahí la tendencia a reacomodar las palabras agudas y sobresdrújulas del castellano en graves: *perfáno*, 'huérfano'; *pajáros*, 'pájaros'; *arbóles*, 'árboles'; *feréya*, 'feria'; *barríyo*, 'barrio'; *fabríca*, 'fábrica'.
- *Fricativización de las oclusivas*: en posición final de sílaba, las consonantes oclusivas del quechua sureño se fricativizan (Cusihuamán 1979b: 13-4). Este procedimiento condiciona al usuario cuando habla el castellano. Las oclusivas bilabiales /p/ y /b/ se pronuncian [θ], sonido cercano a la *f* del castellano: *caftar*, 'captar'; *oftener*, 'obtener'. La oclusiva dental /d/ puede pronunciarse casi como *z*, s o *j*: *natividadz*, 'natividad';

comunidadz, 'comunidad'; *asmósfera*, 'atmósfera'; *oportunidadz*, 'oportunidad'; *ajquieren*, 'adquieren'. Las oclusivas velares /k/ y /g/ se pronuncian como una fricativa velar: *produjto*, 'producto'; *ijnorancia*, 'ignorancia'.

- *Retención de la oposición //y/*: el hecho de que el quechua mantenga la oposición entre la lateral palatal //y/ y la no lateral palatal y (*llapa*, 'todo'; *yapa*, 'aumento') contribuye a que tal oposición, también existente en castellano, se afiance en lugar de reducirse, como sí suele suceder en las ciudades de la costa peruana¹¹, de ahí que, por ejemplo, *semilla* se pronuncie [semilla] y no [semiya].

9.2.2. Nivel morfosintáctico

Teniendo en cuenta datos proporcionados por Cusihuamán (1979a: 17-27, 32-45), Cerrón Palomino (1990: 166) y Godenzi (1988, 1990a, 1991), se identifican las siguientes transferencias producidas por sustitución lingüística:

- *Omisión de artículo*: el quechua no posee la categoría del artículo. La determinación del sustantivo descansa en el recurso al contexto, a los adjetivos demostrativos o a otros medios. Por ello, el paso de una lengua donde no hay artículos a otra donde sí los hay puede conducir a que a veces se explicita o se omita el artículo. En los ejemplos (13) y (14), puede constatarse que algunos artículos están ausentes:
 - (13) En la noche vino [Ø] compadre de mi abuelo.
'En la noche vino *el* compadre de mi abuelo.'
 - (14) [Ø] chompa viejita yo quisiera.
'Una chompa viejita yo quisiera.'
- *Locativo redundante*: en quechua, el deíctico espacial *kaypi*, 'aquí', está constituido por el demostrativo *kay*, 'esto', y el locativo *-pi*. En cambio, en castellano, los deícticos o «palabras señaladoras» ya integran en sí mismos el elemento de relación, resultando redundante la forma *en aquí*. Sin embargo, el hábito de los quechuahablantes mu-

¹¹ Para un análisis detenido de las diversas realizaciones de la oposición //y/ en regiones andinas, puede consultarse la investigación de Granda (1994: 104-32).

chas veces subsiste cuando adquieren el castellano y de ahí la presencia de soluciones tales como las que son mostradas en los ejemplos (15) y (16). Este mecanismo se extiende también para la locación temporal, como lo muestra el ejemplo (17):

(15) El zorro colgado *en* ahí.

'El zorro estaba colgado ahí.'

(16) Mira, *en* ahí están bailando.

(17) A: Señora, ¿ya está?

B: No, eso tiene que ser para *en* la tarde.

- *Ausencia de concordancia de género:* en (18), (19) y (20), advertimos una ausencia de concordancia de género entre el sustantivo y sus modificadores (adjetivo, artículo). La fuente de esta interferencia se encuentra en el hecho de que el sustantivo del quechua no posee el género gramatical como uno de sus elementos constitutivos, de ahí la gran incertidumbre de los quechuahablantes en la atribución de una marca de género al sustantivo del castellano:

(18) *un amarillo casa*

'una casa amarilla'

(19) *nuestro patria peruano*

'nuestra patria peruana'

(20) *viejo cuchara*

'cuchara vieja'

- *Discordancia de número:* en (21), hay discordancia entre el artículo en singular y el sustantivo en plural; en (22), la discordancia de número se da entre el sujeto y el verbo del predicado. La explicación de muchos fenómenos de este tipo hay que encontrarla en el comportamiento lingüístico del quechua, lengua en la que la concordancia de número no es obligatoria, pues es el propio contexto situacional o discursivo el que asegura la significación:

(21) *la carreteras*

'las carreteras'

(22) *los dioses está ahí*

'los dioses están ahí'

- *Doble marca de la tercera persona:* al indicar la relación entre una entidad cualquiera y la tercera persona, se puede recurrir a estas soluciones: *la casa de Juan* o *su casa* (si Juan ya está sobreentendido). Sin embargo, también suelen encontrarse formas, bastante frecuentes entre los bilingües, como *su casa de Juan*. He aquí algunos ejemplos:

(23) *con su correa de mi Pancho*

(24) *su nombre de mi hijo*

(25) *su amiga de Juan*

Este fenómeno puede explicarse por una convergencia de factores. El castellano antiguo utilizaba formas parecidas, tal como se dan en el *Cantar del Mío Cid*: «so sobrino del Campeador», «sos mañas de los ynfantes»; o en *La Celestina*: «su madre de Melibea» (Rodríguez Garrido 1982: 120). Por otra parte, el quechua tiene una doble marca para señalar la relación a la tercera persona: el genitivo *-pa* y la adjetivación de tercera persona *-n*, tal como se aprecia en (26):

(26) *sipas- -pa lliklla- -n*
chica GEN manta 3ª

De lo anterior se desprende que ambas circunstancias pueden haber confluído para hacer que la doble marca de tercera persona sea de uso frecuente en el castellano de los bilingües.

- *Adjetivo que precede a su núcleo:* en (18) y (27), se dan soluciones en las que el adjetivo precede al sustantivo; este es el orden propio del quechua, orden que subsiste aun cuando se habla el castellano. El orden usual del castellano es el inverso: el adjetivo aparece después del sustantivo.

(27) *viejo cuchara*

'cuchara vieja'

- *Precedencia de elemento poseedor:* en (28), el elemento poseedor (lapicero) precede al elemento poseído (la tapa). Este es el orden canónico del quechua; el castellano prefiere el orden inverso.

(28) *de mi lapicero su tapa*

'la tapa de mi lapicero'

- *Orden objeto-verbo*: en (29) y (30), el objeto aparece precediendo al verbo, orden canónico del quechua. En castellano se esperaría más bien el orden verbo-objeto.

(29) *Pan* voy comprar.

'Voy a comprar pan.'

(30) Oy, *pantalón* ponte.

'Oye, ponte el pantalón.'

- *Oración subordinada precede a la principal*: en el ejemplo (31), tomado de Cusihuamán 1979a: 25, la oración subordinada (estaba jugando) precede a la principal (se le escapó la pelota). Ese orden es el preferido por el quechua y resulta inverso al del castellano.

(31) *En lo que estaba jugando* se le escapó la pelota.

'Se le escapó la pelota cuando estaba jugando.'

- *Uso frecuente del diminutivo*: Cusihuamán (1979a: 32) señala que en quechua el diminutivo *-cha* es utilizado con mucha frecuencia «tanto para indicar tamaño pequeño como para denotar afección o desprecio»; así, *unucha* 'agüita'; *nuqacha*, 'yocito' (a partir de *nuqa*, 'yo'); *runacha*, 'hombrezuelo'; *chiricha*, 'frito' (a partir de *chiri*, 'frío'). Ese procedimiento de los quechuahablantes sigue actuante cuando usan el castellano, apelando continuamente al infijo *-it*. Veamos algunos ejemplos. En (32), se registra un enunciado dicho por una señora que trabaja como vendedora ambulante en la ciudad del Cuzco:

(32) A ver, esito agárralo, no lo vayas a dejar caer.

Su equivalente en quechua sería:

(33) *Chay- -cha- -ta hap'i- -y, kachari- -ru- -waq- -taq*
eso DIM AC agarrar IMP soltar EXH COND CONTR

[IMP (imperativo), COND (condicional), CONTR (contrastivo)]

En (34), se anota lo que le dice una niña a su compañera en la plaza de Limacpampa, en Cuzco, al ver las caídas de agua que hay en el monumento a Manco Cápac y Mama Ocllo:

(34) Hay agüita, hay que mojarnos.

Cusihuamán (1979a: 17) presenta varios ejemplos; he aquí algunos de ellos:

(35) Eso esperan pue toditos.

El unito, el primer hijito.

Cuatro días seguiditos.

Allá, al frentecito.

Nosotros estamos así, por hectaritas.

Por aquí abajito.

De allacito no más queremos sacar agüita.

- *Cortesía en las formas imperativas*: en el acto directivo de ordenar, se da una modalización que tiende a «suavizarlo» y «envolverlo» en un ropaje de respeto y cortesía. Así, mientras la expresión *Dile a Juan* resulta muy directa y eventualmente descortés, *Dímelo a Juan* es sentida como más respetuosa. He aquí otros ejemplos del mismo tipo, escuchados en Cuzco:

(36) *Dímelo* [a ella] que me llame.

(37) *Me lo* avisa que he llamado.

El origen de estas formas de respeto habría que encontrarlas en la morfosintaxis quechua, de la cual serían calco semántico:

Juan- -ta ni- -pu- -wa- -y
AC decir OR3ª 1ªOBJ IMP

'Dile a Juan, por favor.' (lit.: 'Dímelo a Juan.')

El orientador de actancia de tercera persona *-pu-* estaría en el origen del español *lo*, en tanto que la primera persona objeto *-wa-* se estaría reflejando en el español *me*. El hablante pide a su interlocutor ejecutar una acción orientada a una tercera persona (Juan), pero en favor de la primera (el hablante), generándose por ese movimiento un efecto semántico de cortesía. Ese procedimiento del quechua se transfiere al castellano, tomando de esta lengua formas existentes para hacerles desempeñar nuevas funciones¹². Ese

¹² En Cusihuamán (1976: 208), leemos un ejemplo en el que el mandato se torna respetuoso al añadirse algunos sufijos: el aumentativo *-y(ku)*, el orientador de tercera

mismo efecto se nota en la traducción, hecha por una persona bilingüe, de los versos de una canción quechua:

- (38) *Yakunayawan nispa nisuptiyki,
simichallanman chhullaykapuwanki,
yarqanayawan nispa nisuptiyki,
simichallanman ruruykapuwanki.*

‘Cuando te diga «tengo sed»,
en su misma boquita dámelo tu rocío,
en su misma boquita,
me lo harás brotar tus frutitos.’

- Adición seguida de negación: la forma sintética *tampoco* sustituye a la forma analítica *también no*. La usual es la primera; pero la otra es frecuente en el castellano hablado como segunda lengua. Consideremos el enunciado (39) de una joven señora de Sicuani, Cuzco, y el ejemplo que aparece en (40), tomado de Cusihuamán 1979a: 20:

- (39) Yo *también no* voy al mercado.
(40) Con mi señora *también no* teníamos ni un problema.

En la versión anterior de este artículo (Godenzzi 1996), atribuía dicho fenómeno a la existencia en quechua de una estructura sintáctica semejante, de la cual sería calco. En efecto, en la solución quechua se encuentra el aditivo *-pas*, ‘también’, reforzado por el limitativo *-lla-* y el contrastivo *-taq*, significando ambos ‘del mismo modo’, y la negación con sus dos marcas, *mana* y *-chu*:

- (41) *Ñuqa- pas mana- lla- taq qhatu- -man ri- -ni- -chu*
yo ADIT NEG LIM CONTR mercado ILAT ir 1ª NEG
‘Yo tampoco voy al mercado.’ (lit.: ‘Yo también del mismo modo no voy al mercado.’)

Sin embargo, como lo ha hecho notar Germán de Granda (1998), tal explicación resulta parcial e incompleta, ya que el empleo de *también no* se

persona *-pu-* y el marcador de primera persona objeto *-wa-*:

Hina siqi ahachallatapis ukya-y-ra-pu-wa-ychisyál
‘¡Por favor, sírvanse siquiera esta chichita aguada!’

dio en el castellano medieval y clásico, y tuvo vigencia en todo el mundo hispánico hasta el siglo XVII. En ese sentido, este fenómeno «debe ser atribuido no sólo a un proceso de presión ejercido sobre el mismo desde determinados esquemas sintácticos (homólogos) de la lengua quechua sino también a un fenómeno de retención de una vieja estructura morfosintáctica hispánica» (Granda 1998: 116).

9.2.3. Nivel léxico

Las transferencias que van del quechua al castellano, en una situación de sustitución lingüística, son fundamentalmente fonológicas y gramaticales; pero también, aunque en menor grado, se dan transferencias léxicas. Así lo testimonia el fragmento que aparece en (42), tomado de Godenzzi 1992, en el que un migrante, vendedor ambulante de productos medicinales en el mercado sabatino de la ciudad de Puno, se dirige a sus eventuales compradores:

- (42) «la señora no estará experienciau pue... pinsablemente *ese urija* salta a la mamá, la *wawa* existe en la bariga todavía... después cuando ya *wawa* nace, en la *wawa* sale toda clase de... todo *tuqru*, totalmente apiestoso orina día y noche, nos hace sufrir [...] de ahí produce *lapuri*... comprenden. [...] yo hey visto, hay una madre amargosa, renegosa, cuando está jugando su hijo delante de ella, un *ch'aqlanaso* le da así... la *wawa* empieza a llorar con ese sentimiento, *wayqiy*...»

Advertimos la presencia de términos que no pertenecen al repertorio del castellano; entre ellos podemos reconocer los quechuismos *wawa*, ‘bebe’, y *wayqiy*, ‘hermano’. La palabra *ch'aqlanaso* se ha formado añadiendo un aumentativo al lexema quechua *ch'aqla*, ‘bofetada’.

En el ejemplo (43), correspondiente a una señora puneña bilingüe, aparece *chiri*, ‘frío’, como raíz léxica de la construcción del presente progresivo:

- (43) Está *chiriendo*.
‘Está haciendo frío.’

9.2.4. Nivel discursivo

A partir de un fragmento del castellano de un bilingüe, se identifican algunas transferencias en el nivel del discurso. Tal fragmento corresponde a la versión castellana que aparece en el texto bilingüe de Valderrama y Escalante (1992: 143):

- (44) Entonces, este mi tío tenía una hija ya mayor y ésta por mí se peleó con su madre.
 (45) «Es mi hermano y no te quita tu ganado. El vive cuidando su ganado.»
 (46) Con ella éramos como nacidos de un solo vientre.
 (47) «Yo voy a tejer su faja, yo voy a tejer su poncho» diciendo, salió a mi favor.
 (48) Así vivimos con esta mi prima, íbamos a pastar los ganados, en el corral de las vacas dormíamos. Pero un día, ahí donde pastaba el ganado, le alcanzó un hombre.
 (49) De eso yo me hice pegar,
 (50) «¿por qué no fueron juntos?», me dijeron.
 (51) [...] Entonces me pegaron,
 (52) «¿por qué no fuiste junto con ella?» diciendo.

- *Ausencia de discurso indirecto*: en (45), (47), (50) y (52), se nota la ausencia de discurso indirecto. Se recurre, más bien, a la cita directa, seguida con frecuencia por el verbo *decir*, como en (47), (50) y (52). Este constituye uno de los procedimientos propios del quechua para enlazar oraciones, tal como puede verse en los ejemplos (53) y (54) (Cusihuamán 1976: 286, Cerrón Palomino 1987a: 392). La transferencia, pues, se hace transparente.

- (53) *Kay timpupi «Surata allpa» nisqa.*
 'En ese tiempo «tierra de Sorata» decían.'
 (54) *Chaywan ñuqanchisqa allpayuq nisqa kanchis.*
 'Por eso nosotros tenemos tierra, habían dicho.'

- *Calco semántico de conectores*: en (49), aparece el conector textual de consecuencia *de eso* con el valor de 'por eso'; la forma correspondiente en quechua es *chaymanta*, formada por el deíctico espacial *chay*, 'eso', y el ablativo *-manta*, 'de, desde' (lit.: 'de eso'). La misma forma quechua puede servir también para establecer conexiones de secuencia

(*Liwruykichista qhawaspá rimasqayta uyariwaychis, chaymantataq qatichikuwaychis*, 'Miren sus libros y escuchen lo que digo, luego repitan eso'); y es probable que se deba a ello el uso frecuente de *de ahí*, en boca de los bilingües, para significar 'luego, entonces', como calco de su equivalente quechua, en el que intervienen el deíctico espacial y el ablativo.

Conclusión

El proceso de configuración lingüística de los Andes, hoy como ayer, es complejo y múltiple; y en él intervienen factores sociopolíticos que determinan los tipos de cambio lingüístico inducido por contacto. Al examinar la situación sociolingüística actual del sur andino peruano, se hace evidente la relación hegemónica del castellano y la presión sociocultural a la que es sometida la lengua quechua; y es sobre ese telón de fondo que se explican mejor las diversas transferencias lingüísticas que vienen y van del castellano al quechua, y también del quechua al castellano.

En efecto, en relación con los *préstamos*, en una situación de mantenimiento lingüístico, el castellano ejerce mayor influencia: los quechuahablantes adoptan gran cantidad de hispanismos no solo léxicos, sino también estructurales; y cabe preguntarse si el quechua no estará en proceso de alterar la fisonomía que tradicionalmente lo caracteriza. En cambio, los préstamos que los hablantes de castellano se hacen del quechua alcanzan menor proporción, aunque no dejan de tener una presencia significativa, debido a la alta población bilingüe de la región.

En lo que concierne a las *sustituciones*, en una situación de desplazamiento lingüístico, se ha constatado, en todos los niveles de la lengua, casos de interferencias y retenciones que exhiben los bilingües al hacer uso del castellano. Ese hecho revela el intenso desplazamiento de las poblaciones rurales quechuahablantes hacia espacios urbanos hispanizados, movidos por sus necesidades y deseos, y no siempre secundados por una escuela que debiera hacer frente al reto del multilingüismo y la discriminación en las sociedades andinas contemporáneas.

10. Significar e interactuar: educación y bilingüismo en el sur del Perú

El dominio de una lengua materna distinta del castellano —quechua, aimara o amazónica— constituye un recurso que la educación rara vez ha sabido potenciar. Ciertas concepciones erróneas han pretendido reducir la diversidad idiomática y cultural para hacer del aula un espacio homogéneo. Sin embargo, estudios recientes revelan los múltiples beneficios del bilingüismo, sobre todo en los planos cognitivo, afectivo y sociocultural. En esa perspectiva, el monolingüismo empieza a ser visto como una atrofia o mutilación, sobre todo en el contexto de un mundo interconectado. Una de las tareas de la escuela es liberar a los niños y a la sociedad de los daños del monolingüismo (Pratt 2003: 7).

En el marco de esas consideraciones, este capítulo se ocupa de la educación en el sur andino peruano, de su contexto sociolingüístico y de sus principales problemas. Toma en cuenta los debates surgidos de la aplicación de diversos programas o proyectos educativos alternativos¹. Su propósito es ofrecer reflexiones en torno de la educación bilingüe: la enseñanza de la lecto-escritura, la enseñanza de la lengua materna y, finalmente, la enseñanza de la segunda lengua. Con ello se pretende hacer explícitas algunas dimensiones cuyo desarrollo resulta crucial no solo para lograr una mejora de la escuela rural indígena, sino también para renovar toda propuesta educativa².

¹ Muchas de las reflexiones que siguen han surgido de conversaciones y debates sostenidos entre miembros de diferentes instituciones del sur andino, como la Fundación Antón Spinoz (Andahuaylas), la Asociación Pukllasunchis (Cuzco), el CADEP José María Arguedas (Cuzco), el Programa Educación Rural Andina (Cuzco), la Asociación Qosqo Maki (Cuzco), el Programa CRAM del Instituto Superior Tecnológico y Pedagógico de Urubamba (Cuzco), el Centro de Investigaciones en Lingüística y Literatura Andinas ILLA-UNSAAC y el Centro de Estudios Regionales Bartolomé de las Casas (Cuzco).

² Si bien escrito en 1993, este artículo da cuenta de una situación que no ha cambiado en lo fundamental. Esta visión regional se complementa con la que se ofrece en el capítulo 11 del presente volumen, en el cual se introduce la *interculturalidad*, concepto clave del debate actual.

10.1. Realidad educativa surperuana

10.1.1. Contexto sociolingüístico

Producto de su particular formación histórica, el espacio surperuano presenta los siguientes rasgos de carácter sociolingüístico:

- (i) *Es un espacio de posiciones sociales jerarquizadas.* La presencia de rasgos lingüístico-culturales andinos o amazónicos, socialmente marcados, constituye un pretexto para la discriminación. Se trata de un espacio sociolingüístico diglósico, donde el castellano resulta la lengua hegemónica y las lenguas indígenas ocupan posiciones subordinadas.
- (ii) *Es un espacio donde se dan procesos dinámicos.* La extrema pobreza, así como la violencia, genera un fuerte flujo migratorio hacia las ciudades, pero también de retorno a las zonas rurales. Esto acarrea cambios sociales y culturales significativos, y de ahí que los hablantes de lenguas indígenas sienten cada vez más intensamente la necesidad de adquirir un dominio del castellano.
- (iii) *Es un espacio tejido por interacciones plurilingües y multiculturales.* El quechua, el aimara y las lenguas amazónicas presentan interferencias del castellano y viceversa. Los discursos organizan sus estrategias apelando a la diversidad idiomática y cultural.
- (iv) *Es un espacio articulado por circuitos de poder.* Se crean alianzas y divisiones de grupo en la búsqueda de reconocimiento y prestigio. Se ejerce la dominación y se resiste. Se construyen identidades. Las lenguas y culturas andinas y amazónicas y, obviamente, sus usuarios no gozan de un real reconocimiento en términos de poder. Sin embargo, empieza a surgir una autovaloración idiomático-cultural por parte de algunos grupos subordinados.

10.1.2. Problemas y posibilidades

Las respuestas que suelen darse al problema educativo regional resultan, en la mayor parte de los casos, inadecuadas: no responden a las necesidades de los educandos ni se toma en cuenta su realidad lingüística; la dinámica sociocultural no es incorporada al currículo; no se desarrollan capacidades para trabajar a favor del desarrollo y la democracia.

Los maestros son vistos, en un buen número de casos, como elementos hostiles dentro de la comunidad campesina. Muchos de ellos tienen una

formación de poca calidad; otros son maestros no titulados y con poca experiencia. Como resultado de ello, no se sabe aprovechar la diversidad idiomática y cultural como recurso favorable en el trabajo educativo. Los padres de familia desean que la escuela brinde a sus hijos oportunidades para el «progreso» y la castellanización. Los responsables políticos de organismos oficiales no interpretan ni responden a esas expectativas; estas tampoco sirven en la formulación de grandes líneas de acción de lo que podría ser una coherente y pertinente propuesta educativa regional.

Los gobiernos no han hecho suyo el problema de la educación de las poblaciones indígenas. Tampoco han favorecido que el sistema educativo cumpla un papel central en la generación de recursos humanos para el desarrollo, ni en la resolución del problema democrático nacional. La actual educación rural indígena no garantiza la adquisición ni la transmisión de saberes, así como tampoco la formación de identidades personales ni la interacción entre grupos sociales. En otros términos, no favorece el desarrollo de esas capacidades tan fundamentales como son las de abrirse al mundo de la significación y al de una equitativa interacción social.

Algunas instituciones, principalmente privadas, ofrecen alternativas que, si bien suelen ser de mayor calidad, resultan puntuales y aisladas dentro del conjunto; además, son de carácter experimental y se sostienen con financiamiento externo. En algunos casos, esos proyectos coordinan sus actividades con oficinas locales del Ministerio de Educación. Entre esas experiencias, cabe mencionar las realizadas por algunos proyectos iniciados ya hace algunas décadas, como el Proyecto de Educación Bilingüe de Ayacucho (1964), la Unidad Regional de Educación Bilingüe de Cuzco y Apurímac (1976) y el Proyecto de Educación Bilingüe de Puno (1977)³. También destacan otras experiencias más recientes, como la de la Fundación Antón Spinoy (Andahuaylas), la Asociación Pukllasunchis (Cuzco), el CEDEP José María Arguedas (Cuzco) y el Proyecto CRAM del Instituto Superior Tecnológico y Pedagógico de Urubamba (Cuzco)⁴. De una u otra manera, todos esos proyectos o programas inciden en la función que desempeñan las lenguas y culturas en la educación. Todos ellos van contribuyendo a consolidar una

³ Para una mayor información sobre estos proyectos, se puede consultar Zúñiga 1987a y 1991, López 1987 y 1991, Jung 1992a y 1992b, Jung y López 1988, Hornberger 1989, Rockwell *et al.* 1989, Montoya 1990: 67-79, Sánchez Castañeda 1992: 240-1 y Godenzzi 1987: 48-9.

⁴ Entre otras experiencias que apuntan en la misma dirección, cabría mencionar las alentadas por ADECAP (Huancavelica), CEDAP (Ayacucho), CEDEP Ayllu (Cuzco) y el Instituto Superior Pedagógico Santa Rosa (Cuzco).

propuesta ideal que suele ser identificada con el nombre de «educación bilingüe» o «educación bilingüe intercultural».

10.2. La propuesta de una educación bilingüe

La educación bilingüe en regiones andinas y amazónicas busca el desarrollo de la lengua materna y del castellano como segunda lengua, al mismo tiempo que se nutre de la propia cultura ancestral, sin cerrarse a la cultura de los otros. Una educación bilingüe bien entendida es también intercultural, pues la práctica comunicativa en cada lengua lleva sus propias referencias culturales e invita a sus recíprocos intercambios⁵. En términos de Jung y López (1988: 49): «Una educación de tipo bilingüe se basa en una concepción pedagógica que en lo cultural parte de la cultura indígena, en cuanto se refiere a cosmovisión y socialización, para luego dar lugar a un diálogo crítico y creativo entre ésta y la cultura criolla-mestiza, a fin de buscar respuestas a las necesidades actuales de la población campesina [...]. En cuanto a lo lingüístico, esta concepción educativa se basa en la necesidad de utilizar la lengua materna de los educandos a lo largo de su escolaridad tanto como lengua instrumental como asignatura en sí misma. Al lado de la lengua materna se reconoce la necesidad de utilizar también el castellano como segunda lengua instrumental de educación, para lo cual es necesario primero enseñarlo como segunda lengua».

El desarrollo de experiencias bilingües comprende múltiples tareas y se topa con grandes dificultades. Requiere, por ejemplo, una conveniente inserción en el seno de las comunidades, una adecuada formación de los docentes y una investigación básica sobre la cual se sustenten las propuestas alternativas. Sobre cada uno de estos puntos se formulan, a continuación, algunas sugerencias.

10.2.1. Estrategias para la expansión de la educación bilingüe

Con el fin de que la propuesta de una educación bilingüe pueda ser entendida y asumida por la comunidad local y las instituciones, se sugiere no

⁵ Para una mayor discusión del concepto de biculturalidad o interculturalidad, así como el de mestizaje cultural, se puede consultar Mosonyi y Gonzales 1975, Mayer 1982, Dietschy-Scheiterle 1987: 387-96, Jung 1992a: 62-5 y Fuenzalida 1992. Para referencias más actuales, ver el capítulo 11 del presente volumen.

descuidar el trabajo de información y sensibilización con la comunidad, los padres de familia y los docentes, así como con los responsables políticos. De igual modo, en el caso de los proyectos de instituciones privadas, hay que pensar en una «transferencia» temprana de la experiencia bilingüe hacia los grupos sociales y las instituciones estatales, buscando su participación y compromiso desde el inicio, tanto en la propuesta educativa como en la generación de recursos humanos y materiales.

Si se considera que la educación bilingüe resulta una alternativa coherente y adecuada para las regiones andinas, queda la tarea de generar una amplia demanda social por ella. Tal vez una de las maneras más efectivas de mostrar sus virtudes es obtener logros notables en un aspecto que es muy valorado por las poblaciones indígenas: el aprendizaje del castellano. Pero también habría que considerar otros factores como, por ejemplo, poder contar con textos escritos en lenguas indígenas⁶.

10.2.2. Formación de los docentes

En cuanto a la reorientación de la formación docente, convendría:

- (i) Incorporar contenidos curriculares referidos a la antropología educativa, el desarrollo comunal, la psicología del niño andino, la lingüística quechua, etc.
- (ii) Invitar a un cambio de actitud hacia la población andina, superando prejuicios y deponiendo actitudes y formas de tratamiento autoritarias.
- (iii) Adoptar un «perfil» de maestro que contenga los siguientes elementos: manejo práctico-teórico de la lengua materna; manejo de estrategias metodológicas en lengua materna y segunda lengua; habilidad para producir materiales educativos propios o adecuar los existentes; conocimiento de la realidad andina y capacidad de sistematizarla y utilizarla en el aula; conocimiento de las características del niño andino; conocimiento de la necesidad de aprestamiento más sostenido, y capacidad de fundamentar objetivos y fines de la educación bilingüe.
- (iv) Tomar algunas iniciativas para apoyar la formación de formadores (profesores de universidades e institutos pedagógicos de las regiones andinas).

⁶ Un paso en esa dirección se ha dado a partir de 1998, tanto por parte de algunas instituciones no gubernamentales como del Ministerio de Educación.

10.2.3. Investigación

Hacer ingresar la propia realidad en la práctica educativa requiere investigar diversos aspectos de la vida socioeconómica y cultural en los Andes. En el dominio sociolingüístico de la zona quechua, sería deseable estudiar el léxico y, en general, el habla de los monolingües quechuas, pues las gramáticas del quechua actualmente existentes se basan sobre todo en la información proporcionada por los bilingües; indagar por los procesos de socialización del niño en la familia y los conocimientos que los educandos traen a la escuela; y recopilar las diversas manifestaciones de la tradición oral.

Se hacen necesarias investigaciones que no solo contribuyan a enriquecer la tarea educativa en el nivel de los «contenidos», sino también en el de los métodos, pues el carácter intercultural de la educación bilingüe, además de saberes diferentes, supone también diversidad de conductas, procedimientos educativos y puntos de vista. Igualmente, hay necesidad de estudios sociolingüísticos que describan el castellano hablado por poblaciones de origen quechua, aimara o amazónico. Eso permitirá detectar los aspectos de pronunciación, acentuación, categorización gramatical o construcción sintáctica que presentan mayores dificultades⁷.

10.3. La enseñanza de la lecto-escritura

En determinados contextos, la educación bilingüe propone la iniciación en la lecto-escritura a partir de la lengua materna durante los dos primeros grados de la educación primaria. El gran desafío es hacer que la lectura y escritura se conviertan en una actividad significativa y no meramente mecánica (Jung y López 1988: 139). Si bien la experiencia de representación gráfica en los Andes está presente en la vida cotidiana, como es el caso de los diseños de tejidos o ceramios, no hay gran familiaridad con la representación «fonográfica» propia de la escritura alfabética⁸.

⁷ Existen algunas guías bibliográficas que dan cuenta de las investigaciones ya realizadas sobre diferentes aspectos de la educación bilingüe. En Godenzi 1990b, aparecen cinco áreas de investigación: estudios de diagnósticos, lingüística y dialectología, sociolingüística aplicada, procesos educativos bilingües y, por último, estudios de evaluación de proyectos; en Amadio y López 1993, y Homberger 1992, igualmente, se hace una revisión de numerosas investigaciones.

⁸ Mayores consideraciones sobre la oralidad y la escritura pueden encontrarse en López y Jung 1998, Jung y López 1987, Zúñiga 1987b, Cerrón Palomino 1992a y 1992c, y Glave 1991. En una perspectiva histórica y etnográfica, ver los trabajos de Salomon (2001a y 2001b).

En la enseñanza de la lecto-escritura caben diferentes métodos, como el global de oraciones o el de palabras normales con análisis silábico, o el global silábico (combinación de los dos anteriores). Un aspecto que merece especial cuidado es el del aprestamiento para la escritura, pues los niños de poblaciones indígenas no suelen estar habituados a manipular ni el lápiz ni el papel. Más allá de la diversidad de métodos, tipos o estilos de letras, es necesario tener presentes los criterios que deberían guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura:

- (i) Ofrecer un adecuado aprestamiento que garantice el desarrollo de la capacidad de representación y simbolización del niño o alfabetizando.
- (ii) Garantizar una enseñanza de la lectura que, más allá de lograr un recitado fluido, alcance la comprensión del significado y su uso como recurso comunicativo.
- (iii) Hacer que la enseñanza de la escritura se oriente a responder a las necesidades expresivas del niño o alfabetizando.
- (iv) Enseñar la lecto-escritura en la lengua de mayor dominio por parte del niño o alfabetizando, normalmente la lengua materna.
- (v) Escribir y leer textos que tengan en cuenta la experiencia de los niños o alfabetizandos, así como la dinámica social en la que están inmersos.
- (vi) Considerar los métodos y los materiales no como fines en sí mismos, sino como recursos auxiliares susceptibles de adecuarse a las diversas necesidades de los niños y alfabetizandos.
- (vii) Fomentar la producción de literatura infantil con el fin de crear un ambiente que favorezca el desarrollo del hábito de lectura.

10.4. Enseñanza de la lengua materna

Al llegar a la escuela, muchos niños de poblaciones indígenas hablan su propia lengua e ignoran el castellano o lo conocen poco. Expropiarles su medio natural de expresión y comunicación acarrea nefastas consecuencias en sus procesos de socialización y desarrollo cognitivo. El objetivo fundamental de la enseñanza de la lengua materna es el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, tanto en el aspecto de la producción como en el de la comprensión. En consecuencia, la metodología debe orientarse a explicitar situaciones pragmáticas que despierten intenciones comunicativas por parte de los alumnos. Esas intenciones comunicativas son básicamente nociones semánticas que buscan, para expresarse, variadas formas sintácticas.

También la comprensión tendrá a la situación pragmática como referente, garantizándose la captación del sentido. Así, pues, podríamos calificar de «pragmático-semántica» a esa orientación metodológica básica. Otros aspectos de la enseñanza de la lengua (pronunciación, ortografía, vocabulario y gramática) deben ordenarse según esa orientación.

El ejercicio libre y creativo del lenguaje por parte de los educandos exige, ciertamente, el uso de la lengua materna; pero también un ambiente permisivo. En efecto, con alguna frecuencia, el maestro no da al educando la oportunidad de una participación productiva y creativa. No es suficiente que los niños participen como receptores o repetidores en grupo. También deben participar individualmente y, aun más, deben ser generadores de sus propios enunciados a partir de sus propias intenciones comunicativas. Hay necesidad de cambiar, pues, el sentido de la interacción docente-alumno, haciéndola más efectivamente dialógica.

Para facilitar la participación protagónica del educando, hace falta crear situaciones que la faciliten. Habría que ser más sensibles a la ambientación del aula, a los juegos de roles, a salir a veces del aula para entrar en situaciones más reales y vivenciales. También contribuye a favorecer la participación activa del alumno la relación amistosa y solidaria que instaura el docente. Un trato despectivo y autoritario inhibe al educando.

10.4.1. La gramática en la escuela

La gramática escolar puede contribuir a mejorar las habilidades expresivas y comprensivas del educando. Para que una reflexión sobre el lenguaje pueda, efectivamente, ponerse al servicio del desarrollo de las competencias lingüísticas del educando, deben darse algunas condiciones:

- (i) La enseñanza de la gramática debiera ejercitar y potenciar la capacidad lingüística generadora que tienen los educandos: debería invitarlos a producir sus propios enunciados.
- (ii) Una *gramática de la producción* pone mayor énfasis en la dimensión pragmático-semántica, pues a partir de ella se generan diversas soluciones sintácticas. Las gramáticas usuales son fuertemente formales y casuísticas, y giran en torno de enunciados dados de antemano. Una gramática pedagógica debe propiciar la producción de enunciados y, en consecuencia, debe apoyarse sobre una sólida base semántica y pragmática.

10.4.2. Normalización de las lenguas indígenas

Introducir la lengua materna (quechua, aimara u otra lengua indígena) en la escuela implica algunas opciones referentes al tipo de lengua que va a ser utilizada en la enseñanza: ¿la variedad «normalizada», exenta de «cambios de código» o de préstamos? Por otro lado, debido a su proceso histórico-social, las lenguas indígenas han quedado excluidas de varios campos léxicos; de ahí que haya necesidad de llenar algunos vacíos en diferentes dominios de experiencia, como, por ejemplo, el del lenguaje pedagógico mismo o el de los términos gramaticales.

En lo que se refiere a la escritura de las lenguas indígenas, hay necesidad de que se tomen algunas decisiones sobre el alfabeto, las normas ortográficas, recursos estilísticos, etc. Esas decisiones —que deberían ser el resultado de una amplia participación y consenso— no son siempre fáciles, pues hay que hacerlas sobre la base de una gran diversidad dialectal, regional y social⁹.

10.5. La enseñanza de la segunda lengua

La educación bilingüe desarrolla la lengua materna de los alumnos y enseña la segunda lengua, distinguiendo tiempos y espacios de su uso. En gran parte de las escuelas rurales andinas o amazónicas, la segunda lengua es el castellano. El aprendizaje del castellano es una necesidad y una demanda; y su uso en el aula debería seguir un criterio fundamental: no inhibir el desarrollo de las habilidades cognitivas del niño. La escuela, pues, tiene como uno de sus grandes objetivos lograr una alta competencia, en el nivel tanto oral como escrito, en la producción y comprensión del castellano. La consecución de ese logro pedagógico será el preámbulo de una participación más amplia y democrática de los ciudadanos en la vida nacional.

10.5.1. La escuela y el castellano

Los censos muestran, desde hace décadas, un crecimiento de la población castellanohablante. Los monolingües en lenguas ancestrales andinas o

⁹ A propósito de la normalización lingüística, existen numerosos trabajos; entre ellos figuran Albó 1987 y 1992, Zúñiga 1987b, Jung y López 1987, Mendoza 1987, López y Llanque 1987, Itier 1992a, Cerrón Palomino 1992a y 1992c, Gugenberger 1992, Taylor 1992 y Wölck 1992.

amazónicas son cada vez menos, pues la apropiación del castellano se hace más y más imprescindible para la sobrevivencia de numerosas poblaciones de lenguas y culturas diferentes. Sin embargo, ese tipo de adquisición suele realizarse bajo condiciones deplorables. El resultado es un castellano «motoso», incapaz de expresar y comunicar la riqueza de sus hablantes.

La escuela en el Perú, salvo casos excepcionales, no suele dar un adecuado tratamiento al problema: no recurre, por ejemplo, a metodologías apropiadas para la enseñanza de la segunda lengua y eso hace que millones de peruanos hablen una variedad de castellano que se convierte en obstáculo para el libre ejercicio de los derechos democráticos y, aun más, en pretexto para la discriminación y exclusión social. La enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua supone atender varios elementos: una adecuada programación de contenidos, métodos específicos, materiales y profesores debidamente capacitados. Todo esto sugiere que una gran tarea está aún por hacerse en el campo educativo. De ella depende, en buena parte, el destino social de todos aquellos cuya lengua materna es el quechua, el aimara u otra lengua indígena.

10.5.2. Diversidad de normas y enseñanza

Los docentes manejan un castellano que, con frecuencia, no es el estándar nacional. Cuando han tenido al quechua como segunda lengua, suelen hablarlo con interferencias; lo mismo sucede con los niños. En el nivel oral, cuando se usa el castellano como segunda lengua de comunicación en el aula, puede adoptarse la norma regional o local. En el nivel escrito, en cambio, habría que preferir el estándar nacional. Se trata de dos registros diferentes y fácilmente se pueden adquirir habilidades en cada uno de ellos. Para el mismo docente, la enseñanza del castellano le significa una ocasión de entrenamiento en variedades que no suele utilizar. La norma estándar de los textos escritos le sirve de referencia constante. Lo que habría que evitar a toda costa es la burla o parodia de determinadas variedades y el recurso a ellas para justificar la discriminación étnico-social. La competencia lingüística del ser humano es multilingüe y polidialectal y, en consecuencia, no hay razón para que la enseñanza de una segunda lengua excluya el polidialectalismo.

10.5.3. El quechua como segunda lengua

Si se considera a la escuela en ámbitos urbanos o urbano-marginales, uno se pregunta si vale la pena enseñar el quechua como segunda lengua a

niños que hablan castellano. Esta pregunta, planteada por diversas personas e instituciones, especialmente por la Asociación Pukllasunchis¹⁰, se relaciona en última instancia con el modo de pensar las prácticas educativas y la sociedad.

Los que están en contra sostienen que el quechua ya no tiene vigencia en una sociedad moderna; los vehículos del progreso son el castellano y el inglés. Por tanto, enseñar quechua en las aulas no tiene ninguna utilidad práctica y no es más que una pérdida de tiempo. También afirman que fomentar el desarrollo del quechua es favorecer las fuerzas de división, nocivas a la construcción de la nación, ya que una nación debe hablar solo una lengua. Esos argumentos, si bien son muy discutibles, tienen la fuerza del prejuicio y se encuentran muy arraigados en la población, incluso en los mismos quechuahablantes.

Por su parte, los que están a favor de la enseñanza del quechua en la escuela urbana se enfrentan, ante todo, a los fuertes prejuicios contra el quechua y sus hablantes. Esos prejuicios, obviamente, se sustentan en el bajo valor social que detenta la lengua quechua, debido a su vez a la posición socioeconómica baja o marginal de sus hablantes. Es desde ese terreno complejo y adverso que algunos defensores del quechua se esfuerzan, a veces solitariamente, por difundir su lengua.

La enseñanza del quechua a alumnos monolingües del castellano debería inscribirse dentro de un movimiento de revalorización de todas las culturas nacionales y sus diversas manifestaciones (música, danza, artes plásticas, cocina, lengua, etc.). Es muy probable que la enseñanza del quechua como segunda lengua en el contexto escolar no logre en los alumnos una gran competencia en la lengua; pero lo que sí podría alcanzar en ellos es una apertura intercultural, un entendimiento de la diferencia y una aceptación del pluralismo. Eso es ya uno de los grandes objetivos de toda la educación, que apuntaría, en nuestro caso particular, a fortalecer el sentido de la justicia y la participación democrática, y lograr con el tiempo que las poblaciones indígenas tengan un efectivo protagonismo en la vida nacional.

Al determinar las características lingüísticas de los educandos, surge la necesidad de hacer algunas distinciones. Unos son monolingües en castellano. Otros son bilingües, pero con diferente nivel de bilingüismo; algunos de

¹⁰ Con la finalidad de intercambiar ideas sobre el conjunto de esta problemática, docentes de la Asociación Pukllasunchis y un grupo de estudiosos del lenguaje sostuvieron un conversatorio (Cuzco, 10 de julio de 1993). Lo que se dice a continuación se basa sobre algunas de las reflexiones que en esa ocasión se hicieron en conjunto.

ellos, sobre todo si son de zonas urbano-marginales, poseen un bilingüismo «sustractivo»; es decir, su quechua inicial se estanca o deteriora y su castellano no siempre es bien logrado. Con estos últimos convendría, más bien, realizar una adecuada enseñanza del castellano con metodología de segunda lengua, sin dejar de lado un mayor desarrollo de la competencia que ya poseen en quechua. Hay que tomar en cuenta, igualmente, las opiniones y actitudes que tienen los monolingües en castellano hacia el quechua, y las que tienen los bilingües hacia el castellano y el quechua. Todo eso puede ayudar al maestro, debidamente capacitado, para ofrecer tratamientos específicos a sus alumnos.

Al hablar del «quechua en la escuela», es necesario precisar sus diversos alcances: sin necesidad de enseñarlo, se pueden hacer frecuentes referencias al quechua dentro del contexto cultural peruano; se puede, igualmente, practicar la enseñanza *en* quechua, es decir, utilizar esa lengua como vehículo de interacción educativa; se puede, finalmente, practicar la enseñanza *del* quechua como asignatura. Los maestros, según la necesidades de sus educandos, sabrán ofrecer las respuestas más adecuadas.

Puesto que la actual situación sociolingüística nacional atribuye connotaciones peyorativas al quechua, ha de tenerse sumo cuidado en las estrategias empleadas en su promoción. Ante todo, hay que crear un ambiente favorable al bilingüismo con el fin de evitar la burla que podría suscitar la presencia del quechua en el aula. Una pedagogía alternativa de apertura al mundo del otro, alentada por el maestro, debe también involucrar a los padres de familia. Igualmente, debe evitarse dar la imagen de que enseñar quechua significa el abandono del castellano o el entorpecimiento de su aprendizaje; para ello, por ejemplo, hay que demostrar, en los hechos, cómo el bilingüismo «sustractivo» de muchos niños de zonas urbano-marginales puede transformarse en bilingüismo «aditivo» (dominio real, oral y escrito, tanto del quechua como del castellano). En otros casos, como en el de los niños monolingües en castellano, convendría comenzar por la enseñanza *del* quechua y no por la enseñanza *en* quechua.

En suma, una buena enseñanza *en/del* quechua en las escuelas de la ciudad, que supone estrategias y métodos atinados, puede constituir un acto que intrigue y motive favorablemente a los alumnos, maestros y padres de familia, ayudándolos a dinamizar el sentido social de la tarea educativa: trabajar a favor de la convivencia y la solidaridad¹¹.

¹¹ Lo que se dice en esta sección a propósito del quechua vale también para el aimara y las numerosas lenguas de la Amazonía.

10.6. Significar e interactuar

A lo largo de este capítulo han estado presentes dos dimensiones clave del trabajo educativo. La primera dimensión corresponde al proceso de *significar*. Por utilizar una lengua que no es la suya, el educando indígena del medio rural se inhibe en el aula y no desarrolla su capacidad expresiva; tampoco puede dar cuenta de un estado de cosas del mundo, ni comunicarse eficientemente con los demás. Se requiere una nueva orientación metodológica que, a partir de situaciones pragmáticas propias, despierte en los niños intenciones comunicativas y deseos semánticos. Esa trayectoria, que va de lo pragmático-semántico hacia la producción de enunciados propios, originales y llenos de sentido, tiene que ver con la construcción y reconstrucción del conocimiento y necesariamente debe acompañarse de la lengua materna (quechua, aimara u otra lengua indígena).

La segunda dimensión corresponde al proceso de *interactuar*. Al ser capaz de significar, el niño indígena reúne las condiciones básicas para interactuar en pie de igualdad con otros interlocutores; pero aún le faltan otros requisitos, pues, en la medida en que el niño amplíe su red de relaciones, se encontrará con interlocutores no indígenas, pertenecientes a otros grupos socioculturales y, en consecuencia, requerirá acrecentar su repertorio lingüístico y cultural. Ahí cobra sentido la propuesta de una educación bilingüe e intercultural.

En suma, se desprenden dos principios fundamentales que deberían alentar todo proceso educativo:

- (i) Permitir la irrupción de la *significación*, llenando de sentido el desarrollo de la personalidad, el intercambio social y el entendimiento del mundo.
- (ii) Permitir la *interacción* recíproca y equitativa, desechando la violencia y el autoritarismo y, más bien, capacitando para una auténtica interlocución.

11. El desafío de la diversidad: lenguas y culturas en la educación

La práctica pedagógica resulta inseparable de la realidad lingüística y sociocultural en la que viven sus participantes. Diversos estudios han mostrado cómo la escuela es un lugar tanto de reproducción del estatus social de los alumnos como de producción cultural y cambio que abre oportunidades (Ames 2000: 374-80)¹. Una mejor comprensión de esos estrechos vínculos no hará sino mejorar la pertinencia y calidad del trabajo educativo, al mismo tiempo que lo hará más crítico y comprometido.

Dos breves testimonios sirven de punto de partida a este ensayo sobre el desafío que la diversidad de lenguas y culturas plantea a la educación. El primer testimonio corresponde a Elvira Espejo Ayka, niña aimara del altiplano boliviano; y el segundo, a Asunta, mujer quechua del sur andino peruano:

- (1) «*Iskuylas gustakirakit, sawuñas gustakirakitu paypay yatiñ muntha. Ukat qhipat yatichiristha. Jamach'inaka, kunturinaka, jararankhanaka wisk'achanaka, layranaka, tipa laphinaka, yatichiristha. Jichha jamach'inak yatjitha, tipa laphi k'umphapinaka, kunturinak sawjitha, wisk'achanaka sawjitha.* [La escuela me gusta y tejer también me gusta, quiero saber los dos. Y puedo enseñar después. Yo podría enseñar los pájaros, los cóndores, los lagartos, las vizcachas, los ojos y las hojas de tipa. Ahora estoy sabiendo pájaros, hojas de tipa frente a frente, cóndores estoy tejiendo y vizcachas estoy tejiendo].» (Arnold y Yapita 1994: 5)
- (2) «*Kunanpas ñawiypa rikusqanta deletreayta atishaniraqmi, aunque manan hayk'aqpas letrakuna leesqayta entenderanichu.* [Ahora mismo, lo que ven mis ojos puedo todavía deletrear, aunque nunca he entendido las letras que leo].» (Valderrama y Escalante 1981 [1977]: 97)

¹ Remito, en especial, a los trabajos de Hornberger (1989), Montero (1990), Degregori (1991), Oliart (1995), Portocarrero (1990), Pozzi-Escott (1987), Trapnell (1991) y López (1996a y 1996b). Para un balance general de las investigaciones sobre Antropología y Educación, ver Ames 2000.

El texto (1), que muestra una singular conciencia de la identidad cultural en una perspectiva intercultural, ofrece una clave pedagógica: la escuela como lugar donde se entretajan los saberes propios y los nuevos conocimientos, donde todos se interpelan y se responden, donde los que aprenden son capaces de enseñar y los que enseñan son capaces de aprender.

El texto (2) remite a una larga historia de exclusión cultural en la que no se tuvo y no se tiene acceso a una educación de calidad. Al igual que Asunta, una buena parte de la población vernaculohablante no comprende lo que lee y tampoco produce escritos. El inseguro uso del castellano y de la escritura, así como el nulo o débil acceso a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías refuerzan la asimetría del poder en la producción e interpretación de los discursos, en la creación cultural y en el ejercicio de los derechos ciudadanos.

Esos fragmentos invitan a múltiples reflexiones, debates y propuestas de acción. Aquí se señalan y tematizan algunos puntos relevantes para la educación: el contexto multilingüe y pluricultural en que se da la educación; la forma de entender y asumir la diversidad; los retos de una educación que busca ser intercultural; y, finalmente, la necesidad de una nueva política de lenguas y culturas en la educación.

11.1. El contexto multilingüe y pluricultural

Cada vez se hace más evidente que, a diferentes escalas, el ser humano habita un espacio multilingüe y pluricultural. Se calcula que existen en el mundo alrededor de 6.000 lenguas (Grimes 1992), algunas de las cuales cuentan con una gran cantidad de hablantes: chino mandarín (1.200 millones de hablantes), inglés (478 millones), hindi (437 millones), español (392 millones), ruso (284 millones), árabe (225 millones), portugués (184 millones) y francés (125 millones)². En América Latina, en mayor o menor grado de contacto con el español o portugués, se han identificado alrededor de 400 lenguas indígenas, habladas por una población aproximada de 50 millones de personas.

² Hay que añadir que muchas de esas lenguas han sido adquiridas después de que el hablante ya hablaba una o más lenguas (Comrie 1987, Cheshire 1991, Edwards 1994); asimismo, que no hay correspondencia entre la diversidad idiomática y la densidad poblacional, pues el 96% de las lenguas es hablada por el 4% de la población mundial y más del 80% de las lenguas no se expande más allá de las fronteras nacionales (*Encyclopédie Millenium*, 1998, tomado de *El Correo* de la UNESCO, abril del 2000, p. 20).

En el Perú, el multilingüismo se organiza en estos términos: el castellano es el idioma oficial y es hablado, bajo diferentes modalidades, por la mayoría de la población. Según datos del censo (Chirinos 2001), el quechua es hablado por más de tres millones de personas, en tanto que el aimara por medio millón. En la Amazonía, además de algunas variedades de quechua, existen alrededor de 40 lenguas que son habladas por aproximadamente 400 mil personas (ver el anexo 3). Además, en el ámbito nacional, se calcula que hay aproximadamente 100 mil personas que hablan lenguas extranjeras.

Además de esta multiplicidad de lenguas, hay que indicar que la diversidad se presenta en el interior de cada una de ellas, sobre todo en situaciones de contacto lingüístico, las cuales son más frecuentes de lo que uno se imagina³. En el caso de los Andes y la Amazonía, en una situación de *mantenimiento* lingüístico, los hablantes de lenguas indígenas se hacen préstamos léxicos (y a veces de patrones gramaticales) del castellano; y los hablantes del castellano adoptan algunas palabras de las lenguas indígenas. En cambio, en una situación de *sustitución* lingüística, cuando los hablantes de lenguas indígenas adquieren el castellano, se dan diversos grados de interferencias estructurales de las lenguas indígenas sobre el castellano y surgen esas variantes a las que se suele llamar «castellano andino» o «castellano amazónico».

El multilingüismo es una de las manifestaciones de la pluralidad de culturas. Como se sabe, la identidad de la especie humana se manifiesta bajo una gran diversidad de formas particulares de ver, de hacer y de pensar las cosas. Además de la diversidad étnica, existen también otros factores que generan procesos culturales diferenciados: el estatus socioeconómico, el género, la edad, las redes de interacción en las que uno toma parte⁴, etc.

³ Silva-Corvalán (1995: 3) señala que más de la mitad de los casi 400 millones de hablantes de castellano en el mundo actual lo hacen en situaciones de bilingüismo y contacto (intenso y extenso) con otras lenguas: inglés, portugués, vasco, lenguas de Guinea Ecuatorial y Filipinas, quechua y otras lenguas amerindias.

⁴ Podrían distinguirse, entre muchos otros, al menos cuatro circuitos culturales relevantes (SELA 1996): (i) *el circuito histórico-territorial*: conocimientos, hábitos y experiencias que se manifiestan en el patrimonio histórico y la cultura popular tradicional; (ii) *el circuito de la cultura de élites*: producción escrita y visual; literatura, artes plásticas; (iii) *el circuito de la comunicación masiva*: grandes espectáculos de entretenimiento a través de la radio, cine, televisión o video; y (iv) *el circuito de los sistemas de información y comunicación* utilizados por quienes toman decisiones. Se recurre al fax, teléfono celular, internet, satélite, etc.

11.2. (Re)pensar la diversidad

Una de las formas específicas como el movimiento indígena y otros sectores de la sociedad latinoamericana han procesado las diferencias culturales ha tomado el nombre de «interculturalidad». No basta el reconocimiento ni la valoración positiva; es preciso dar un paso más: vincular la afirmación de la diversidad cultural con formas efectivas de ejercer la ciudadanía y con una reforma del Estado, de modo que este llegue a ser inclusivo y equitativo (García Canclini 1995: 20). Los conceptos de interculturalidad y multiculturalismo varían, ciertamente, según los contextos y los proyectos políticos. Mientras que en Europa el concepto de *interculturalidad* se relaciona con las olas de migrantes del Tercer Mundo, en América Latina tiene que ver con los distintos pueblos y comunidades que son parte constitutiva de la nación. En Europa, se propone que la interculturalidad, más que inspirar políticas públicas, sea asumida por la sociedad bajo la forma de «comunicación intercultural», entendida esta como un nuevo aprendizaje democrático entre los diversos grupos culturales.

En Estados Unidos, se apela más bien al concepto de *multiculturalismo*, surgido como una respuesta activa frente al fracaso de la política asimilacionista (*melting-pot*). Constituye una reacción contra la concepción monocultural de un país multicultural. El debate se centra en la reivindicación de las diferencias. Una de las preocupaciones esenciales de esa reflexión es encontrar la manera de hacer calzar el liberalismo —basado en el principio de la igualdad— con el derecho a las diferencias⁵. Algunos de los temas que abordan son universalismo y particularismo, igualdad y diferencia, derechos colectivos, justicia etnocultural, políticas de reconocimiento y neutralidad del Estado moderno frente a la diversidad cultural. Tal como señala Sosoe (2002: 4), la mayor parte de esos análisis elude las bases materiales y sociohistóricas de las reivindicaciones de las diferencias. Al limitarse a los aspectos político-simbólicos o meramente culturales, esos análisis resultan unilaterales y parcializados. Dejar de lado los contextos sociopolíticos, económicos e históricos esquiva el problema central de la convivencia: cómo responder a la exigencia del trato efectivamente igualitario entre los ciudadanos.

En la perspectiva latinoamericana, como se ha sugerido, el modelo intercultural que se pretende va más allá del reconocimiento de la diversidad

⁵ Entre los autores norteamericanos y canadienses cabe mencionar a Charles Taylor (1989, 1994), Richard Rorty (1991, 1996, 1998), Michael Walzer (2001) y Will Kymlicka (1995, 1996).

o de medidas que persiguen una relativa asimilación de los pueblos indígenas, o comunidades afroamericanas u otros grupos subordinados. La fuerza de la propuesta intercultural en el ámbito latinoamericano apunta, más bien, a cambiar las condiciones y las modalidades en las que se dan los intercambios; es decir, se dirige a una refundación de la nación. En ese sentido, la interculturalidad podría entenderse como un proceso de negociación social que, a partir de una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder, busca construir relaciones dialógicas y justas entre los actores sociales pertenecientes a universos culturales diferentes, sobre la base del reconocimiento de la diversidad. Por ello, un auténtico proyecto de ciudadanía debe ser visto como una tarea de renovación profunda de la democracia según principios y pautas interculturales⁶.

11.3. Educación e interculturalidad: nuevos retos

Con el fin de responder a las necesidades y demandas educativas de las poblaciones indígenas, en América Latina, a lo largo de las últimas décadas, han ido surgiendo diversas formas o propuestas de atención educativa, que se identifican bajo algunas de estas denominaciones: educación bilingüe, educación bilingüe y bicultural, educación indígena, etnoeducación, educación bilingüe intercultural (EBI), educación intercultural bilingüe (EIB). El papel que en ello han jugado las organizaciones indígenas ha sido decisivo. En la actualidad, casi todos los países latinoamericanos no solo están desarrollando programas de ese tipo, desde el Estado y/o la sociedad, sino que también asumen la interculturalidad como un principio o eje de sus sistemas educativos⁷.

⁶ Para una tematización de la interculturalidad en la perspectiva latinoamericana, se pueden consultar los trabajos reunidos en Heise 2001 y en Godenzi (ed.) 1996. Ver también Heise, Tubino y Ardito 1992; Dussel 1995; Zúñiga y Ansión 1997; Godenzi 1997; Villoro 1998; Oliví 1999; Fomet-Betancourt 2000 y 2001; Helberg Chávez 2001a y 2001b; Cortina 2002; y Ministerio de Educación 2001. Un inventario bibliográfico se puede encontrar en López Soria 2002.

⁷ Existen diferentes formas y matices en la definición de *educación intercultural*. Propongo una formulación que recoge los principales elementos de la reflexión y el debate: la educación intercultural es aquella práctica educativa que asume la diversidad como recurso y que, a partir de una crítica de las relaciones asimétricas que se dan en la sociedad y en las interacciones pedagógicas, construye relaciones sociales equitativas y solidarias, y genera ámbitos de intercambio y diálogo entre formas culturalmente distintas de ver, sentir, valorar y conocer.

A pesar del escepticismo y las resistencias que genera en algunos sectores, la educación intercultural bilingüe se va consolidando en el discurso y la práctica educativa latinoamericana. Existen razones pedagógicas que fundamentan que un niño inicie sus aprendizajes a partir de la lengua materna y la propia experiencia cultural. Asimismo, existen razones éticas y políticas, pues la EIB apunta, en buena cuenta —a través de una educación de calidad y promotora de equidad—, a reducir las profundas brechas educativas, sociales y culturales que separan a los pueblos y comunidades de las sociedades latinoamericanas⁸.

Aún hace falta desarrollar las condiciones para garantizar una efectiva educación bilingüe intercultural. Hay limitaciones en las concepciones y diseños de los modelos de la EIB, en la formación y capacitación de los recursos humanos, en los materiales educativos, en la gestión y el monitoreo. Pero todas esas dificultades pueden ser superadas con el esfuerzo del conjunto de los países latinoamericanos y la activa participación de las organizaciones indígenas⁹. Nuevas propuestas y compromisos se hacen necesarios:

- La educación intercultural bilingüe (EIB) ha generado un movimiento latinoamericano en el que cooperan organismos estatales, organizaciones indígenas y otras instituciones de la sociedad civil, además de la cooperación internacional. Los problemas que los proyectos y programas EIB tienen que superar, las dificultades que enfrentan, así como las soluciones que vislumbran han aportado elementos centrales en el actual debate educativo: (i) la importancia del lenguaje y de las lenguas en la comprensión y producción del conocimiento; (ii) el carácter intersubjetivo e intercultural de toda comunicación y todo aprendizaje; y (iii) la importancia de aprender a vivir juntos, respetando las diferencias y fomentando la solidaridad. En consecuencia, se hace necesario un mutuo enriquecimiento de las distintas experiencias, tanto en el nivel del currículo como de la gestión. El bilingüismo y la interculturalidad deberían ser rasgos de todo sistema educativo.

⁸ Las conversaciones que Bulnes (2000) sostuvo con representantes de diversos sectores sociales del Perú construyen una «cartografía» de subjetividades y visiones del otro. Algunas expresiones que aparecen en esos intercambios son reveladoras de la fragmentación étnico-cultural y social del país: «los indios eran macanudos hasta 1492»; «Entre Ecuador y Bolivia hay un país sin indígenas»; «el país de todas las divisiones».

⁹ Para un mayor conocimiento sobre los logros y lecciones aprendidas de las diversas experiencias de la EIB en América Latina, puede consultarse Zúñiga, Ansión y Cueva 1987; Moya 1995: 65-119; López 1997; y, en particular, López y Küper 2001.

El movimiento indígena ha hecho propio el discurso sobre el bilingüismo y la interculturalidad, y lo inscribe tanto en el ámbito educativo como en el social y político. Este aporte es un desafío para reconstruir la democracia desde planteamientos interculturales. En la *Declaración de Lima*, documento surgido en el marco del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (ver el anexo 5), se afirma que la *democracia* y la *ciudadanía* en América Latina «son todavía más una promesa que una realidad, especialmente para los pueblos originarios»; y que, si bien entre el Estado y los pueblos indígenas se instauran algunos consensos que contribuyen a la formulación de políticas públicas, «esos avances muchas veces son neutralizados y no suelen institucionalizarse ni tienen continuidad, sino responden a coyunturas de diversa naturaleza». En respuesta a esas realidades, se plantea, como marco general, la necesidad de una reforma del Estado en la perspectiva de que este reconozca en su interior «la existencia de diversos pueblos como sujetos activos, con derecho a sus lenguas, sus autoridades, su administración de justicia, sus recursos naturales y su espiritualidad». Siguiendo el ejemplo del movimiento indígena, la práctica pedagógica debería redescubrir el vínculo entre la escuela, la sociedad y la política e impulsar la convivencia democrática según pautas interculturales.

11.4. Hacia una política de lenguas y culturas en la educación

Al examinar el panorama internacional sobre las políticas educativas en relación con las lenguas, Dutcher (2001: 1 y 37) constata que, en términos generales, se da una paradoja: se sabe que los niños aprenden mejor en una lengua que conocen y, sin embargo, muchos países se resisten a reconocer este hecho, y a responder con políticas y acciones concordantes. Incluso en los países en los que se están intentando innovaciones educativas relacionadas con el bilingüismo y el multilingüismo, se advierte que se otorga poca prioridad a las políticas del lenguaje por parte de los organismos bilaterales y multilaterales; igualmente, se hace notoria la ausencia de un cuerpo organizado de investigaciones y de información relativa a las lenguas en la educación en los diferentes países, así como la falta de un debate serio sobre el tema en el nivel internacional.

En las últimas décadas, ha aparecido, en diversas partes del mundo, una legislación más pluralista y más respetuosa de las lenguas indígenas o

minoritarias¹⁰. Como bien sabemos, esas declaraciones difícilmente llegan a tener un efecto real, si bien pueden abrir nuevos espacios de negociación entre las organizaciones indígenas, los otros sectores sociales y el Estado. A manera de ilustración, se señalan a continuación algunas de las disposiciones legales que conciernen al reconocimiento de las lenguas indígenas y su utilización en la educación en el ámbito latinoamericano¹¹.

En 1975, se dio la primera oficialización de una lengua indígena: fue el caso del quechua en el Perú. Más tarde, en Paraguay, el guaraní queda instituido como lengua co-oficial, si bien se dejan de lado las otras lenguas indígenas. En Colombia, la Nueva Constitución de 1991, en su artículo 10°, determina: «El castellano es el idioma de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe». Lo mismo sucede con Ecuador en 1999. En Nicaragua, por Ley No. 162 de 1993, las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica son declaradas de uso oficial en las regiones autónomas. En Guatemala, la oficialidad de las lenguas indígenas está en discusión.

La Constitución de 1917 de México entendía que la nación debía estar conformada por mexicanos de una sola lengua y cultura. Sin embargo, el 28 de enero de 1992, se promulga la adición al artículo 4° de la Constitución Política, en la cual se dispone: «La Nación Mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado».

La Constitución Política del Perú, promulgada en 1993, establece que toda persona tiene derecho «a su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante intérprete» (art. 2°, inciso 19). Establece, igualmente, que el Estado «fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional» (art. 17°). Además, se declara que «son idio-

¹⁰ Para una mayor discusión sobre la emergencia de nuevas políticas lingüísticas y sus implicancias ideológicas, ver Shohamy 2003.

¹¹ Mayor información relativa a la política lingüística latinoamericana puede ser encontrada en Zimmerman 1995 y 1997, Gleich 1988, Adelaar 1991, y López y Küper 2001.

mas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según Ley» (art. 48°).

De cara al futuro, y con el fin de prevenir medidas políticas que pudieran resultar autoritarias o arbitrarias, podría pensarse en una política lingüística abierta y participativa, basada en principios que inviten a la creatividad en su aplicación a contextos particulares y en su institucionalización regional y local. En esa perspectiva, un reciente documento de la UNESCO (2003) resulta ilustrativo. En él se sugieren tres principios básicos de política de lenguas en la educación: (i) apoyar el uso de la *lengua materna* en la escuela como un medio para mejorar la calidad de la educación, ya que esta se construye sobre la base del conocimiento y la experiencia de los alumnos y maestros; (ii) apoyar la educación *bilingüe y/o multilingüe* en todos los niveles de la educación como un medio para promover la equidad social y de género, y como elemento clave de sociedades lingüísticamente diversas; y (iii) apoyar el desarrollo del lenguaje como un componente esencial de la *educación intercultural* con el fin de fomentar el entendimiento entre los diferentes pueblos y garantizar el respeto por los derechos fundamentales. Esos principios pueden encontrar soporte en una disposición nacional, pero podrían concretarse regionalmente, según las necesidades y demandas particulares.

En esa misma dirección se inscribe el documento *Política nacional de lenguas y culturas en la educación* (Ministerio de Educación 2002), el cual ofrece un análisis crítico de los problemas e invita a la acción en diversas líneas¹². Ese documento aún se encuentra a la espera de su oficialización. Una iniciativa reciente es la formulación de un proyecto de *Ley de Lenguas*, cuya discusión ha sido lanzada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, en perspectiva de su adopción (ver el anexo 6). Esas y otras acciones son necesarias para intensificar un debate sobre la diversidad que alberga el país y las posibilidades de convertirla en recurso para una educación y una convivencia de mayor calidad.

¹² Dicho documento es el resultado de consultas, mesas de trabajo y debates —sostenidos entre los años 1996 y 2000— y de dos encuentros nacionales —realizados en febrero y mayo del 2001—, dentro del marco del Acuerdo Nacional por la Educación. Igualmente, toma en cuenta las diversas experiencias y reflexiones que se han dado en el campo de la educación bilingüe intercultural en el Perú y en la región. En su elaboración han participado representantes de organizaciones indígenas y diversos sectores del Estado, maestros bilingües, organizaciones no gubernamentales, universidades, y expertos en la educación intercultural y el bilingüismo.

Puesto que la clave del encuentro es la apelación y la respuesta, no puede darse sino dentro del lenguaje. El lenguaje es el medio en el que se dan los encuentros: consigo mismo, con el otro y con el mundo. El ser humano existe en su «operar en el lenguaje» (Maturana y Varela 1992: 139). El lenguaje no es un utensilio o instrumento externo que uno posee para crear uniones o divisiones: el lenguaje «es el medio en el cual se crean relaciones de encuentro [...] el hombre no *tiene* el don del lenguaje; es *locuente* [...] el hombre es un ser que puede ser apelado y responder, apelar y ser respondido; que está llamado a moverse entre ámbitos, no sólo entre objetos, y fundar modos elevados de unidad. Por eso, lenguaje auténtico es sólo el que es dicho con amor, con voluntad de crear relaciones de convivencia» (López Quintás 1996: 49).

Esta concepción del encuentro como lenguaje, o del lenguaje como encuentro, tiene profundas repercusiones para la educación. La *lingüística* del ser humano es un «ya pero todavía no»; es una potencialidad que puede perderse, un germen que necesita ser cultivado. Alcanzar la autenticidad propia, la corresponsabilidad ética y la objetivación del mundo son tareas que se realizan en medio del lenguaje y que, en consecuencia, requieren una pedagogía centrada en desplegar las posibilidades ya presentes en el lenguaje de cada ser humano. Puede hablarse entonces de una *pedagogía del encuentro* y definirla como aquel proceso de desarrollo de las capacidades humanas gobernado por ese mecanismo reversible, simple y fundamental: la pregunta y la respuesta, es decir, la conversación, el diálogo.

12.2. El paradigma conversacional

La pedagogía del encuentro se rige por lo que podría llamarse un paradigma *conversacional*. Se hace alusión a este, de un modo más explícito, desde el «giro lingüístico» que se da en el campo de la Filosofía: más allá de las restricciones de la razón proposicional, se presta atención a la dimensión pragmática del lenguaje y se descubre que todo lenguaje es diálogo, que su matriz es conversacional.

La *conversación* es una actividad de uno-con-otro; es entenderse-con-alguien-sobre-algo; es un decir y dejarse-decir; es una actividad reversible de apelaciones y respuestas, que transforma a los interlocutores: «¿Qué es una conversación? Todos pensamos sin duda en un proceso que se da entre dos personas y que, pese a su amplitud y su posible inconclusión, posee no obstante su propia unidad y armonía. La conversación deja siempre una huella

en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo. Lo que movió a los filósofos en su crítica al pensamiento monológico lo siente el individuo en sí mismo. La conversación posee una fuerza transformadora. Cuando una conversación se logra, nos queda algo, y algo queda en nosotros que nos transforma. Por eso la conversación ofrece una afinidad peculiar con la amistad. Sólo en la conversación (y en la risa común, que es como un consenso desbordante sin palabras) pueden encontrarse los amigos y crear ese género de comunidad en la que cada cual es él mismo para el otro porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro» (Gadamer 1992: 206-7).

La realidad del lenguaje es el encuentro conversacional. Uno deja la esfera del *yo* para ingresar en la del *nosotros* e instaurar un intercambio entre el *yo* y el *tú* (Gadamer 1992: 150) que discurre como un *fluir* de coordinaciones consensuales de acción, tal como sucede en el juego: «la forma efectiva del diálogo se puede describir partiendo del juego [...] la fascinación del juego para la conciencia ludente reside justamente en ese salir fuera de sí para entrar en un contexto de movimiento que desarrolla su propia dinámica [...]. Mi idea es que la naturaleza del juego, consistente en estar impregnado de su espíritu —espíritu de ligereza, de libertad, de la felicidad del logro— y en impregnar al jugador, es estructuralmente afín a la naturaleza del diálogo, que es el lenguaje realizado. El modo de entrar en conversación y de dejarse llevar por ella no depende sustancialmente de la voluntad reservada o abierta del individuo, sino de la ley de la cosa misma que rige esa conversación, provoca el habla y la réplica y en el fondo conjuga ambas. Por eso, cuando ha habido diálogo, nos sentimos *llenos*» (Gadamer 1992: 150-1).

La reflexión sobre la experiencia del *conversar* es susceptible de fundar una «filosofía de la conversación». Todo puede ser percibido como interacción dialógica: la relación con la tradición y la sociedad contemporánea, así como la relación con el mundo y con nuestros propios pensamientos. El paradigma conversacional sustenta una nueva racionalidad: «la conversación con el otro, sus objeciones o su aprobación, su comprensión y también sus malentendidos son una especie de ampliación de nuestra individualidad y una piedra de toque del posible acuerdo al que la razón nos invita. Se puede concebir toda una *filosofía de la conversación* partiendo de estas experiencias: el punto de vista intransferible del individuo, en el que se refleja el mundo entero, y este mismo mundo que se ofrece en los distintos puntos de vista individuales como un mismo e idéntico mundo. Según la grandiosa concepción metafisi-

ca de Leibniz, admirada por Goethe, los múltiples espejos del universo que son los individuos componen en su conjunto el único universo. Este universo se podría configurar en un universo del diálogo» (Gadamer 1992: 206).

En el dominio educativo, el paradigma conversacional contribuye a cultivar la capacidad de entenderse con los otros para comprender el mundo, para organizar la convivencia, para expresar las propias emociones-razones y someterlas a la crítica de los demás.

La pedagogía del encuentro es, en buena cuenta, un educarse en todas las posibilidades del lenguaje. En definitiva, uno se educa en la calidad de sus interacciones mediadas por el lenguaje. El funcionamiento de ese mecanismo alcanza todos los ámbitos de la experiencia humana, los cuales pueden ordenarse en torno de los factores que intervienen en toda comunicación: el interpelante (hablante), el interpelado (oyente) y todo lo demás (el mundo).

12.3. El encuentro consigo mismo

El ser humano articula su conciencia y forma su personalidad en medio del lenguaje. La actividad creativa tiene que ver con la experiencia y su expresión, con la suficiencia e insuficiencia del decir (Gatti 1999: 19). La autenticidad de la persona se despliega en la autenticidad de su lenguaje y esa es una meta por lograr en toda acción educativa. Se trata de *aprender a ser*, lo cual puede traducirse como la búsqueda de la coherencia entre el mundo interior y su manifestación discursiva, como el desarrollo creador del potencial expresivo, como la construcción armoniosa de una identidad o como el conocimiento de sí mismo, posibilitado por ese discursivo interior que no es otra cosa que hablar consigo mismo: «El juego de habla y réplica prosigue en el diálogo interior del alma consigo misma, como definió Platón bellamente al pensamiento» (Gadamer 1992: 151).

Cuando se habla de *identidad*, no hay que entender el aislamiento o encierro del individuo en sí mismo, ni la esencialización de alguna de sus pertenencias. En realidad, la identidad alcanza al ser humano en su complejidad de *individuo-sociedad-especie* (Morin 2001) y en el juego de sus pertenencias múltiples, resultado de «la actividad transaccional entre la persona y su medio sociocultural». Cada uno vive en medio de «redes de significación cuyas raíces se extienden en su entorno, en la memoria colectiva y en la cultura en vías de creación». Ahí, en medio de esas redes, la persona elabora una imagen de sí y de la sociedad (Zavalloni 2003: 34-8, *passim*). Uno po-

dría preguntarse, especialmente en sociedades como la nuestra, que fueron colonizadas y en las que persiste la colonialidad del poder¹, ¿qué imagen construyen de sí mismos los miembros de los pueblos y comunidades indígenas, los afroamericanos y otros sectores subordinados de la sociedad?; ¿qué nivel de valoración tienen de sí mismos, de su comunidad, de los otros?; ¿qué imagen tienen de ellos los maestros, los políticos o los académicos?

Se hace necesario repensar una *pedagogía del encuentro consigo mismo*: descubrir los condicionamientos históricos y socioculturales que influyen en las percepciones, en las representaciones y en la construcción de identidades. Se trata de encontrar los medios de aumentar la capacidad de los individuos para ser sujetos y formar su personalidad (Touraine 1997: 281), para permitir la expresión creativa y para fortalecer la autoestima.

12.4. El encuentro con el otro

Al crear el ámbito de lo intersubjetivo, el lenguaje hace posible el encuentro con el otro. El ser humano no es en sí mismo, sino en el encuentro con el otro: «el lenguaje es manifestación de una dimensión esencial de lo humano: la dimensión de la alteridad. Somos con los otros. La condición de ser hombre es siempre la del ser-con-los-otros» (Gatti 1999: 23).

Un encuentro auténtico con el otro crea vínculos de reconocimiento, respeto, solidaridad y amistad. Se deja de usar instrumentalmente al otro o de considerarlo como objeto. Se instaura la modalidad dialógica de la interlocución, en la que los participantes, por igual, se enriquecen y transforman. Una pedagogía del *encuentro con el otro* significa *aprender a vivir juntos*, en la escuela y en la sociedad. A eso mismo alude Alain Touraine cuando habla de «la escuela de la comunicación», en la que las relaciones entre docentes y alumnos se hacen dialógicas y en la que tienen cabida los encuentros interculturales: «de la misma forma que una ciudad sólo está viva si en ella se codean y comunican poblaciones diferentes, la escuela debe ser un lugar privilegiado de comunicaciones interculturales, en parte porque los niños o los jóvenes adultos no categorizan a sus interlocutores de manera tan

¹ Cabe distinguir entre *colonialismo* y *colonialidad*, tal como lo propone Quijano (1992). El colonialismo finalizó con la Independencia en Latinoamérica, Asia o África, pero continuó la colonialidad: «la descolonización y la formación de la nación se convirtieron en la nueva forma de articulación de la colonialidad del poder en las Américas (durante el siglo XIX) y en Asia y en África (durante la segunda mitad del siglo XX)» (Mignolo 2000: 105).

estricta como la mayoría de los adultos y dan a los atributos individuales tanta o más importancia que a los signos de pertenencia social o cultural» (Touraine 1997: 284-5).

Una pedagogía del encuentro intercultural exige un cambio de nuestra cultura lingüística². Se entiende por *cultura lingüística* el conjunto de comportamientos, suposiciones, formas culturales, prejuicios, creencias, actitudes, estereotipos y opiniones sobre el lenguaje en general y sobre las lenguas en particular (Schiffman 1998: 5). Se arrastra, desde muy antiguo, una cultura lingüística monológica y etnocéntrica, cuando no racista y excluyente. La cultura lingüística opera en la vida cotidiana. Si se presta atención a la fraseología de todos los días, se advertiría la carga discriminatoria de expresiones aparentemente inofensivas como «es negro, pero buena gente»; «pobrecito, es rubio y de ojos azules, y sin embargo es taxista»; «yo soy indio, pero tú eres más indio que yo»; «ahora, a una secretaria la tratan como si fuera un conserje». Podríamos examinar también las formas de tratamiento: la asimetría en el trato: *tú/usted; oye, tú/sí, señor*; las injurias: *india bruta, cholo de mierda*, etc.

La escuela vehicula una cultura que es la propia de cierta élite de la sociedad. Al hacerlo, sanciona la desventaja de quienes no provienen de esos medios familiares, sino de sectores populares, indígenas u otros igualmente desfavorecidos. Frente a un «sentido común» que separa y desprecia a quien es diferente, la escuela tiene la tarea de abrirse a la diversidad y de asumirla como riqueza, de contribuir a crear una cultura conversacional y de generar una modalidad intercultural en la interacción. Eso significa desaprender y reaprender, cambiar hábitos, prejuicios y actitudes; en suma, educarse en una nueva cultura, gobernada por una emoción o espíritu: el encuentro intercultural.

El encuentro intercultural en la sociedad exige cambios en profundidad, pues cuestiona las bases económicas y sociales, y también los proyectos políticos generadores de desigualdad e injusticia, e impulsa su transformación. En ese sentido, una pedagogía del encuentro aborda las situaciones de conflicto y los mecanismos del ejercicio del poder. Permite descubrir que el poder tiene que ver con «el control sobre la producción y la distribución de los recursos simbólicos y materiales valorizados, y también con la definición de aquello que cuenta como recurso por valorizar [el saber]» (Heller 2002: 21).

² Según Mary Louise Pratt (2003), hay necesidad de construir una nueva idea pública sobre el lenguaje, el multilingüismo y el aprendizaje de lenguas.

Igualmente, proporciona los medios y las capacidades que permitan una distribución más democrática del poder y un creciente ejercicio de los derechos ciudadanos.

12.5. El encuentro con el mundo

El lenguaje hace posible nuestra relación con el mundo material y cultural. El mundo es objetivado por medio de los signos del lenguaje: «el mundo que conocemos, el mundo separado en tales y cuales objetos, sólo existe como tal a partir de la estructuración de la experiencia propuesta por el lenguaje» (Gatti 1999: 15). Sobre esa base de conocimiento primario, es posible construir el conocimiento más riguroso de la ciencia (ob. cit.: 18). El conocimiento es también un discurrir en el lenguaje, sobre la base de preguntas y respuestas, de hipótesis y verificaciones.

El mundo se presenta cada vez más complejo, cambiante e incierto. Como lo señala De Rosnay (1995, 2003: 22), a lo infinitamente grande y a lo infinitamente pequeño —que fundaron la ciencia moderna—, se añade ahora lo infinitamente complejo. Al telescopio y al microscopio se suma un poderoso instrumento de observación de la complejidad: la computadora³. Una educación que se proyecta al futuro tiene el reto de repensar el modo de organizar el conocimiento. En ese sentido, Edgar Morin (2001), otro de los teóricos del pensamiento complejo⁴, propone siete saberes necesarios para la educación del futuro: (i) aprender lo que es el conocimiento, mostrando que este no está libre del error y la ilusión, así como de sus propios condicionamientos; (ii) aprender a descubrir las relaciones mutuas y las recíprocas influencias entre las partes y el todo; (iii) aprender lo que es la condición humana en su unidad compleja, bajo sus múltiples facetas: física, biológica, psicológica, cultural, social e histórica; (iv) tomar conciencia de nuestra identidad terráquea, descubriendo que todos los seres humanos afrontamos problemas y riesgos planetarios comunes; (v) aprender a enfrentar las incertidumbres, a esperar lo inesperado y a ser capaces de hacerle frente; (vi) aprender a comprenderse uno a otro, confrontando el racismo, la xenofobia y la discriminación; y (vii) aprender una ética para el género humano, es

³ Para una mayor información acerca de la teoría del caos y de las ciencias de la complejidad, consultar la página web <http://www.derosnay.com>.

⁴ Edgar Morin coordina la Asociación para el Pensamiento Complejo. Para más información sobre sus planteamientos y proyectos, ver la página web <http://www.mcxapc.org>.

decir, una ciudadanía global cimentada en la unidad constitutiva del individuo-sociedad-especie.

La relación del ser humano con el mundo, al transformarlo, está marcada por una razón instrumental muchas veces destructora. El mundo-objeto es un espacio que provee los medios para la supervivencia y los encuentros humanos. La preservación y cuidado del medio ambiente es una responsabilidad frente al planeta, frente a los demás y frente a las generaciones futuras que tienen el derecho de vivir en un mundo sano y bello. Una pedagogía del *encuentro con el mundo* significa un desarrollo crítico y responsable de la ciencia y la tecnología. Se trata de *aprender a conocer y aprender a hacer*. Ese aprendizaje se inscribe en el proceso de democratización del conocimiento: «Nuestra sociedad de la información tendrá que experimentar una revolución del conocimiento que lo coloque de manera firme en las manos de la gente: convirtiéndola en ciudadanos que piensen y decidan por sí mismos, y vean las diferentes culturas y enfoques, no como una amenaza, sino como una oportunidad grata para el encuentro de las mentes. [...] necesitamos una revolución del conocimiento, sin la cual la llamada *revolución digital* de la nueva tecnología de la información sólo puede afianzar la desigualdad, la injusticia y la exclusión» (Mayor 1998: 4).

Conclusión

Lo dicho anteriormente implica el encuentro con el lenguaje y todas sus posibilidades. La educación está llamada a desplegar las virtualidades de la lingüística del ser humano. La escuela recibe niños débil e incipientemente locuentes que, al final de los años básicos de escolaridad, deberían egresar como sujetos poderosa y auténticamente locuentes. Sobre esa base de «soberanía personal» podrá construirse una cultura de paz y diálogo (Mayor 1998: 5), indesligable de los esfuerzos y compromisos en favor de relaciones sociales justas y de una ciudadanía intercultural.

Diversos modelos o propuestas han ido surgiendo a lo largo del tiempo para responder a necesidades coyunturales o proyectos particulares; de ahí que, en la historia de este siglo en América Latina, hayan aparecido distintas pedagogías: la de orientación positivista, empresarial o funcional; la de las élites; la del oprimido; la de la homogeneidad y la cultura universal; la utilitarista, para la vida, la socialización o el trabajo; la moralista, con su propuesta de higiene corporal y social.

Frente a los vaivenes, cambios y desorientaciones que ha sufrido en décadas recientes, la educación puede reencontrar su centro asumiendo el esquema conversacional como paradigma, siempre abierto a los encuentros novedosos y a lo imprevisto. Desde ese punto de apoyo, una pedagogía del encuentro abarca la totalidad de la experiencia humana y es capaz de sorprendernos al formular apelaciones novedosas para instaurar un diálogo continuo con uno mismo, con los otros y con el mundo. El sujeto podrá transfigurarse en el intercambio; la convivencia se hará intercultural y equitativa; la construcción del conocimiento será más intersubjetiva y adecuada a la complejidad del mundo presente y futuro.

Bibliografía

- Adelaar, Willem (1991). «The Endangered Languages Problem: South America», en: Robins, R. y E. Uhlenbeck (eds.). *Endangered Languages*. Oxford y Nueva York: Berg, pp. 45-91.
- (1997). «Spatial Reference and Speaker Orientation in Early Colonial Quechua», en: Howard-Malverde, Rosaleen (ed.). *Creating Contexts in Andean Cultures*. Oxford y Nueva York: Oxford University Press, pp. 135-48.
- Adorno, Rolena (1989). *Cronista y príncipe. La obra de don Felipe Guamán Poma de Ayala*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Akmajian, Adrian et al. (1987). *Lingüística: una introducción al lenguaje y la comunicación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Albó, Xavier (1987). «Problemática lingüística y metalingüística de un alfabeto quechua: una reciente experiencia boliviana», en: *Allpanchis*. No. 29/30, pp. 431-67. Cuzco: Instituto de Pastoral Andina.
- (1992). «Criterios fundamentales para un alfabeto funcional del quechua», en: Godenzi, Juan Carlos (ed.), 1992, pp. 109-120.
- Albó, Xavier (comp.) (1988). *Raíces de América. El mundo aymara*. Madrid: Alianza Editorial, UNESCO y Sociedad Quinto Centenario.
- Amadio, Máximo y Luis Enrique López (1993). *Educación bilingüe intercultural en América Latina: guía bibliográfica*. La Paz: CIPCA y UNICEF.
- Ames, Patricia (2000). «¿La escuela es progreso? Antropología y educación en el Perú», en: Degregori, Carlos Iván (ed.). *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 356-91.
- Anónimo (1951 [1586]). *Vocabulario y phrasis en la lengua general de los indios del Perú, llamada Quichua*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Publicaciones del Cuarto Centenario, Edición del Instituto de Historia de la Facultad de Letras.
- Arguedas, José María (1955). «Los himnos quechuas católicos cuzqueños. Colección del P. Jorge Lira y de J. M. B. Farfán. Estudio preliminar», en: Lira, J. A. y J. M. B. Farfán. «Himnos quechuas católicos cuzqueños». Separata de la revista *Folklore Americano*. No. 3, Lima.
- Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita (eds.) (1994). *Jichha nã parl't'a / Ahora les voy a narrar. Elvira Espejo Ayka*. La Paz: UNICEF y Casa de las Américas.
- Ascher, Marcia y Robert Ascher (1981). *Code of the Quipu: A Study of Media, Mathematics, and Culture*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Austin, John (1962). *How to Do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bakhtin, Mikail (1981). «Discourse in the Novel», en: Bakhtin, Mikail. *The Dialogic Imagination*. M. Holquist (ed.). Austin: University of Texas Press, pp. 259-422.
- Ballón, Enrique (1990). «Las diglosias literarias peruanas (deslindes y conceptos)», en: Ballón Enrique y Rodolfo Cerrón Palomino (eds.), 1990, pp. 253-301.
- Ballón, Enrique; Rodolfo Cerrón Palomino y Emilio Chambi (1992). *Vocabulario razonado de la actividad agraria andina*. Cuzco: Monumenta Lingüística Andina, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Ballón, Enrique y Rodolfo Cerrón Palomino (eds.) (1990). *Diglosia linguo-literaria y educación en el Perú*. Lima: CONCYTEC y GTZ
- Baquijano y Carrillo, José (1980). «Elogio del excelentísimo Señor Don Agustín de Jáuregui y Aldecoa, Caballero del Orden de Santiago, Teniente General de los Reales Ejércitos, Virrey Gobernador y Capitán General de los Reinos del Perú, Chile, etc.» [Lima, 27 de agosto de 1781], en: Sánchez, Luis Alberto (comp.). *Fuentes documentales sobre la ideología de la emancipación nacional*. Lima: Pizarro S. A.
- Bello, Andrés (1981). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Edición crítica de Ramón Trujillo. Tenerife: Instituto Universitario de Lingüística Andrés Bello.
- Bendezú, Emilio (1986). *La otra literatura peruana*. México D. F.: Tierra Firme.
- Benveniste, Emile (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Vol. I. París: Gallimard.
- Bernales Ballesteros, Jorge (1969). «Fray Calixto de San José Túpac Inca», en: *Historia y Cultura*. No. 3, Lima: Museo Nacional de Historia, pp. 5-35.
- Bertonio, Ludovico (1984 [1603]). *Vocabulario de la lengua aymara*. Cochabamba: CERES, IFEA y MUSEF.
- Beyersdorff, Margot (1984). *Léxico agropecuario quechua*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Blanco, Desiderio y Raúl Bueno (1989). *Metodología del análisis semiótico*. Lima: Universidad de Lima.
- Borges, Jorge Luis (1967). *El hacedor*. Buenos Aires: Emecé.
- Bourdieu, Pierre (1977). «L'économie des échanges linguistiques», en: *Langue Française*. No. 34, París: Larousse, pp. 17-34.
- Bulnes, Marta (2000). *¿Quién es el otro? Conversaciones para la convivencia*. Lima: Programa FORTE-PE, Convenio Unión Europea y República del Perú.
- Calvo, Julio y Juan Carlos Godenzi (eds.) (1997). *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

- Carrón Ordóñez, Enrique (1989). «La política lingüística en el Perú durante la colonia», en: López, Luis E.; Inés Pozzi-Escot; y Madeleine Zúñiga (eds.). *Temas de lingüística aplicada*. Lima: CONCYTEC y GTZ, pp. 55-76.
- Cerrón Palomino, Rodolfo (1982). «La cuestión lingüística en el Perú», en: *Aula Quechua*. Lima: Signo Universitario, pp. 105-23.
- (1985). «Panorama de la lingüística andina», en: *Revista Andina*. Vol. 6, Año 3, No. 2, pp. 509-72.
- (1987a). *Lingüística quechua*. Puno: Universidad Nacional del Altiplano y GTZ; Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- (1987b). «Multilingüismo y política idiomática en el Perú», en: *Allpanchis*. No. 29/30, pp. 17-44.
- (1990). «Aspectos sociolingüísticos y pedagógicos de la motosidad en el Perú», en: Cerrón-Palomino, Rodolfo y Gustavo Solís (eds.). *Temas de lingüística amerindia*. Lima: CONCYTEC y GTZ, pp. 153-80.
- (1991). «El Inca Garcilaso o la lealtad idiomática», en: *Lexis*. Vol. XV, No. 2, pp. 133-78.
- (1992a). «Diversidad y unificación léxica en el mundo andino», en: Godenzi, Juan Carlos (ed.), 1992, pp. 205-35.
- (1992b). «La forja del castellano andino o el penoso camino de la ladinización», en: Hernández Alonso, C. (comp.), *Historia y presente del español de América*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Pebacal, pp. 201-34.
- (1992c). «Sobre el uso del alfabeto oficial quechua-aimara», en: Godenzi, Juan Carlos (ed.), 1992, pp. 121-55.
- (2003). *Castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú y GTZ.
- Certeau, Michel de (1975). *L'écriture de l'histoire*. París: Gallimard.
- Chambi, Emilio (1990). «Léxico agropecuario quechua». Tesis de Maestría. Puno: Universidad Nacional del Altiplano.
- Cheshire, Jenny (ed.) (1991). *English Around the World: Sociolinguistics perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chirinos Rivera, Andrés (2001). *Atlas lingüístico del Perú*. Lima: Ministerio de Educación; Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Colección Documental de la Independencia del Perú (1971). Vol. II: *La rebelión de Túpac Amaru*. 4 vols. Vol. XXIV: *La poesía de la Emancipación*. Lima: Comisión Nacional de Sesquicentenario de la Independencia del Perú.
- Comrie, Bernard (ed.) (1987). *The World's Major Languages*. Nueva York: Oxford University Press.

- Cortina, Adela (2002). «Citoyenneté interculturelle active», en: Sosoe, L. K. (ed.). *Diversité humaine. Démocratie, multiculturalisme et citoyenneté*. París: L'Harmattan; Québec: Les Presses de l'Université Laval, pp. 515-24.
- Cuculiza, María Nelly (1987). «Identidad cultural y origen de la humanidad en Felipe Guaman Poma de Ayala», en: *Allpanchis*. No. 29/30. Cuzco: Instituto de Pastoral Andina, pp. 227-48.
- Cusihuamán G., Antonio (1976). *Diccionario quechua: Cuzco-Collao*. Lima: Ministerio de Educación e Instituto de Estudios Peruanos.
- (1979a). *Castellano regional Cuzco-Apurímac. Variedad rural*. Cuzco: Ministerio de Educación, INIDE, V Región, UREB.
- (1979b). *Quechua del Cuzco y Apurímac. Variaciones dialectales*. Cuzco: Ministerio de Educación, INIDE, V Región, UREB.
- Darbord, Bernard y Bernard Pottier (1994). *La langue espagnole. Éléments de grammaire historique*. París: Nathan.
- Dedenbach-Salazar, Sabine (1985). *Un aporte a la reconstrucción del vocabulario agrícola de la época incaica*. Bonn: Estudios Americanistas de Bonn.
- (1993). «Terminología de parentesco y trato social andino (datos lingüístico-etnohistóricos)». Ponencia presentada en el simposio internacional sobre *Kinship and Gender in the Andes*, University of St. Andrew, Escocia.
- Degregori, Carlos Iván (1991). «El contexto de la educación bilingüe», en: Pozzi-Escot, Inés; Madeleine Zúñiga; y Luis Enrique López (eds.), 1991.
- Deustua Pimentel, Carlos (1969-1971). «El visitador Areche y el 'Elogio' de Don José Baquijano y Carrillo», en: *Boletín del Instituto Riva-Agüero*. No. 8. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 124-34.
- Dietschy-Scheiterle, Annette (1987). «Ciencias naturales y saber popular: ¿dominación o complementariedad?», en: *Allpanchis*. No. 29/30. Cuzco: Instituto de Pastoral Andina, pp. 383-99.
- (1989). *Las ciencias naturales en la educación bilingüe: el caso de Puno*. Lima-Puno: PEEB-Puno, GTZ.
- Dijk, Teun van (1972). *Some Aspects of Text Grammar*. La Haya: Mouton.
- Durand Florez, Luis (ed.) (1980-1982). *Colección Documental del Bicentenario de la Revolución Emancipadora de Túpac Amaru*. 5 vols. Lima: Comisión Nacional del Bicentenario de la Rebelión Emancipadora de Túpac Amaru.
- Dussel, Enrique (1995). «Eurocentrism and Modernity: Introduction to the Frankfurt Lectures», en: Beverley, J. (ed.), *The Postmodernism Debate in Latin America*. Durham: Duke University Press.
- Dutcher, Nadine (2001). *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*. Washington D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Eco, Umberto (1988). *Sémiotique et philosophie du langage*. París: Presses Universitaires de France.

- Edwards, John (1994). *Multilingualism*. Londres: Routledge.
- Estenssoro, Juan Carlos (1992). «Modernismo, estética, música y fiesta: elites y cambio de actitud frente a la cultura popular. Perú 1750-1850», en: Urbano, Henrique (comp.), 1992, pp. 181-95.
- Esteve Barba, Francisco (ed.) (1968). *Crónicas peruanas de interés indígena*. Biblioteca de Autores Españoles 209. Madrid: Atlas.
- Fasold, Ralph (1993). *Sociolinguistics of Language*. Oxford y Cambridge: Blackwell.
- Flores, Javier (1993). «Confusión en los Andes», en: *Revista Andina*. Vol. 22, Año 11, No. 2, pp. 503-12.
- Fodor, Jerry A. (1984). *El lenguaje del pensamiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fornet-Betancourt, Raúl (2000). *Interculturalidad y globalización*. Frankfurt: IKO; San José: DEI.
- (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fuchs, Catherine y Stéphane Robert (eds.) (1997). *Diversité des langues et représentations cognitives*. París: OPHRYS.
- Fuenzalida, Fernando (1992). «La cuestión del mestizaje cultural y la educación en el Perú de nuestros días», en: *Anthropologica*. No. 10, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias Sociales, pp. 7-25.
- Gadamer, Hans-Georg (1991). *Verdad y método*. Vol. I. Salamanca: Sígueme.
- (1992). *Verdad y método*. Vol. II. Salamanca: Sígueme.
- Galdos Rodríguez, Guillermo (1967). *La rebelión de los pasquines*. Arequipa: Editorial Universitaria de Arequipa.
- García Canclini, Néstor (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México D. F.: Grijalbo.
- Garcilaso de la Vega, Inca (1973 [1609]). *Comentarios reales de los incas*. 3 vols. Lima: Peisa.
- Gatti, Carlos (1999). «Algunas reflexiones sobre el lenguaje», en: Gatti, Carlos y Jorge Wiese. *El lenguaje. Dos aproximaciones*. Lima: Universidad del Pacífico, pp. 11-26.
- Glave, Luis Miguel (1991). «Grito de pueblos silenciados. Intermediarios lingüísticos y culturales entre dos mundos: historia y mentalidades», en *Allpanchis*. Vol. II, No. 35/36, pp. 435-513. Cuzco: Instituto de Pastoral Andina.
- Gleich, Utta von (1988). *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*. Eschborn, RFA: GTZ.
- Godenzzi, Juan Carlos (1985). *Variations sociolinguistiques de l'espagnol à Puno-Pérou*. París: Université Paris IV – Sorbonne.
- (1987). *Lengua, cultura y región: diálogo y conflictos en el sur andino peruano*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

- _____ (1988). «Lengua y variación sociolectal: el castellano en Puno», en: López, Luis Enrique (ed.). *Pesquisas en lingüística andina*. Lima-Puno: CONCYTEC, UNA-Puno y GTZ.
- _____ (1989). «Lengua, conflicto y violencia. Reflexiones en torno a un discurso andino», en: *Allpanchis*. Año XXI, No. 33, pp. 81-96.
- _____ (1990a). «En aquí, en la zona de aimara: sobre algunos elementos de relación del castellano en Puno», en: Ballón, Enrique y Rodolfo Cerrón Palomino (eds.). *Diglosia linguo-literaria y educación en el Perú*. Lima: CONCYTEC y GTZ, pp. 169-78.
- _____ (1990b). «Investigaciones sobre educación bilingüe en Perú y Bolivia: 1980-1990», en: *Revista Andina*. Vol. 16, Año 8, No. 2, pp. 481-506.
- _____ (1991). «Discordancias gramaticales del castellano andino en Puno (Perú)», en: *Lexis*. Vol. XV, No. 1, pp. 107-18.
- _____ (1992). «Cambios lingüísticos y modernización en los Andes», en: Urbano, Henrique (comp.), 1992.
- _____ (1996). «Transferencias lingüísticas entre el quechua y el español», en: *Signo y Señal*. No. 6, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, pp. 71-99.
- _____ (1997). «Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía», en: Calvo, Julio y Juan Carlos Godenzzi (eds.), 1997, pp. 19-30.
- Godenzzi, Juan Carlos (ed.) (1992). *El quechua en debate: ideología, normalización y enseñanza*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- _____ (1996). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Godenzzi, Juan Carlos y Janett Vengoa (1992). «Pachamamaqa kawsanmi / La Madre Tierra vive. Análisis interaccional de un discurso andino». Cuarto Coloquio Internacional *Religión, evangelización y cultura en los Andes*. Lima: CLACSO y Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- González Holguín, Diego (1607). *Gramática y arte nueva de la lengua quechua general de todo el Perú llamada lengua Quechua o del Inca*. Ciudad de los Reyes del Perú, Francisco del Canto, impresor.
- _____ (1989 [1608]). *Vocabulario de la lengua general de todo el Peru llamada lengua qquichua o del Inca*. Edición facsimilar de la versión de 1952. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Gow, Rosalind y Bernabé Condori (1982). *Kay pacha*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

- Granda, Germán de (1994). *Español de América, español de África y hablas criollas hispánicas. Cambios, contactos y contexto*. Madrid: Gredos.
- _____ (1995). «El influjo de las lenguas indoamericanas sobre el español. Un modelo interpretativo sociohistórico de variantes areales de contacto lingüístico», en: *Revista Andina*. Vol. 25, Año 13, No. 1. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, pp. 173-98.
- _____ (1998). «Dos peculiares formas de negación», en: Fernández, A. M. y J. del Valle (comps.). *Español y quechua en el noroeste argentino. Contactos y transferencias*. Salta: Universidad Nacional de Salta, pp. 109-20.
- Greimas, Algirdas Julien (1970). *Du sens*. París: Seuil.
- _____ (1979). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. París: Hachette Université.
- _____ (1983). *La semiótica del texto: ejercicios prácticos*. Barcelona y Buenos Aires: Paidós.
- Greimas, Algirdas Julien y Joseph Courtés (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Grimes, Barbara (1992). *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas: Summer Institute of Linguistics.
- Guamán Poma de Ayala, Felipe (1980 [1615]). *El primer nueva corónica y buen gobierno*. 3 vols. Edición crítica de John V. Murra y Rolena Adorno, traducción del quechua por Jorge L. Urioste. México D. F.: Siglo XXI; Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Guardia Mayorga, César (1973). *Gramática kechwa*. Lima: Los Andes.
- Gugenberger, Eva María (1992). «Problemas de la codificación del quechua en su condición de lengua dominada», en: Godenzzi, Juan Carlos (ed.), 1992, pp. 157-77.
- Gumperz, John (1987). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guy, Gregory R. (1990). «The Sociolinguistic Types of Language Change», en: *Diachronica*. Vol. VII, No. 1, pp. 47-67.
- Hagège, Claude (1985). *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*. París: Fayard.
- _____ (1988). *Leçon inaugurale*. París: Collège de France.
- Harcourt, Raoul y Marguerite d' (1925). *La musique des Incas et ses survivances*. 2 vols. París: Paul Geuthner.
- Harris, Olivia y Thérèse Bouysse-Cassagne (1988). «Pacha: en torno al pensamiento aymara», en Albó, Xavier (comp.), 1988, pp. 217-81.
- Harrison, Regina (1989). *Signs, Songs, and Memory in the Andes: Translating Quechua Language and Culture*. Austin: University of Texas Press.
- _____ (1995). «The Language and Rhetoric of Conversion in the Viceroyalty of Peru», en: *Poetics Today*. Vol. 16, No. 1, pp. 1-29.

- Heath, Shirley Brice y Richard Laprade (1982). «Castilian Colonization and Indigenous Languages: The Cases of Quechua and Aymara», en: Cooper, Robert L. (ed.). *Language Spread, Studies in Diffusion and Social Change*. Bloomington: Indiana University Press, pp. 118-47.
- Heise, María (ed.) (2001). *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Ministerio de Educación y Programa FORTE-PE.
- Heise, María; Fidel Tubino; y Wilfredo Ardito (1992). *El desafío de la interculturalidad*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP).
- Helberg Chávez, Heinrich (2001a). *Fundamentación intercultural del conocimiento*. Lima: Programa FORTE-PE.
- (2001b). *Pedagogía de la interculturalidad*. Lima: Programa FORTE-PE.
- Heller, Mónica (2001). «Critique and Sociolinguistic Analysis of Discourse», en: *Critique of Anthropology*. Vol. 21, No. 2, pp. 117-41.
- (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. París: Didier.
- Hernández, Max (1985). «La escritura y el poder», en: *Debate*. Vol. VII, No. 36. Lima: Apoyo S. A., pp. 59-62.
- Herrero, Joaquín y Federico Sánchez de Lozada (1983a). *Diccionario español-quechua*. Cochabamba: CEFCO.
- (1983b). *Diccionario quechua*. Cochabamba: CEFCO.
- Hervé, Dominique; Didier Genin; y Gilles Rivière (eds.) (1994). *Dinámica de descanso de la tierra en los Andes*. La Paz: IBTA-ORSTOM, pp. 57-72.
- Hornberger, Nancy (1989). *Haku yachaywasiman. La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Lima-Puno: Proyecto de Educación Bilingüe de Puno.
- (1992). «Literacy in South America», en: *Annual Review of Applied Linguistics*. No. 12. Cambridge University Press, pp. 190-215.
- Howard-Malverde, Rosaleen (1989). «Storytelling Strategies in Quechua Narrative Performance», en: *Journal of Latin American Lore*. Vol. 15, No. 1, pp. 3-71.
- (1990). *The Speaking of History: Willapaakushayki or Quechua Ways of Telling the Past*. Londres: University of London.
- Husson, Jean-Philippe (1984). «L'art poétique quechua dans la chronique de Felipe Waman Puma de Ayala», en: *Amerindia*. No. 9, París, pp. 79-110.
- (1985). *La poésie quechua dans la chronique de Felipe Waman Puma de Ayala. De l'art lyrique de cour aux chants et danses populaires*. París: L'Harmattan.
- Hymes, Dell (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Itier, César (1992a). «Cuzqueñistas y foráneos: las resistencias a la normalización de la escritura del quechua», en: Godenzi, Juan Carlos (ed.), 1992, pp. 85-93.

- (1992b). «La tradición oral quechua antigua en los procesos de idolatrías de Cajatambo», en: *Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines*. Vol. 21, No. 3, pp. 1009-51.
- (1993a). «Estudio y comentario lingüístico», en: Pachacuti Yamqui Salcamaygua 1973 [1615], pp. 127-78.
- (1993b). «Las oraciones en quechua de la Relación de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua», en: *Revista Andina*. Vol. 12, Año 6, No. 2, pp. 555-80.
- Jakobson, Roman (1971). «Shifters, Verbal Categories, and the Russian Verb», en: *Selected Writings*. Vol. II: *Word and Language*. La Haya: Mouton, pp. 130-47.
- Jiménez de la Espada, Marcos (ed.) (1879). «Relación de Antigüedades deste Reyno del Pirú», en: *Tres relaciones de antigüedades peruanas*. Madrid: Tello.
- Jung, Ingrid (1992a). *Conflicto cultural y educación. El proyecto de educación bilingüe-Puno/Perú*. Quito: Proyecto EBI y Abya-Yala.
- (1992b). «El quechua en la escuela: la experiencia del programa de educación bilingüe-Puno», en: Godenzi, Juan Carlos (ed.), 1992, pp. 275-94.
- Jung, Ingrid y Luis Enrique López (1987). «Las dimensiones políticas de una escritura: el caso del quechua en el Perú», en: *Allpanchis*. No. 29/30. Cuzco: Instituto de Pastoral Andina, pp. 483-509.
- (1988). *Las lenguas en la educación bilingüe: el caso de Puno*. Lima-Puno: Proyecto de Educación Bilingüe de Puno.
- Kany, Charles E. (1976). *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid: Gredos.
- Kapsoli, Wilfredo (1986). «Estudio preliminar», en: Arguedas, José María. *Nosotros los maestros*. Lima: Horizonte.
- Kymlicka, Will (1995). *The Rights of Minority Cultures*. Oxford: Oxford University Press.
- (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Labov, William y Joshua Waletzky (1976). «Narrative Analysis: Oral Versions and Personal Experience», en: *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle y Londres: University of Washington Press, pp. 12-44.
- Lafone Quevedo, Samuel (1892). «Ensayo mitológico. El culto de Tonopa. Los himnos sagrados de los reyes del Cuzco según Yamqui Pachacuti», en: *Revista del Museo de La Plata*. Vol. III, Buenos Aires, pp. 321-79.
- Lakoff, Georges (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, Georges y Mark Johnson (1980). *Metaphors We Live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lapesa, Rafael (1984). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Lara, Jesús (1979). *La poesía quechua*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

- Lavandera, Beatriz (1985). *Curso de lingüística para el análisis del discurso*. Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias.
- Levinson, Stephen (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lévi-Strauss, Claude (1985). *La potière jalouse*. París: Plon.
- Lewin, Boleslao (1967). *La rebelión de Túpac Amaru y los orígenes de la independencia de Hispanoamérica*. 3ra. ed. ampliada. Buenos Aires: Sociedad Editora Latinoamericana.
- (1970). *Túpac Amaru*. Montevideo: Colección Los Nuestrós.
- (1972). *La insurrección de Túpac Amaru*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Lienhard, Martin (1992a). «La interrelación creativa del quechua y el español en la literatura peruana de la lengua española», en: Tomoeda, Hiroyasu y Luis Millones (eds.), *500 años de mestizaje en los Andes*. Senri Ethnological Studies No. 33. Osaka: Museo Nacional de Etnología, pp. 27-49.
- (1992b). *La voz y su huella. Escritura y conflicto étnico-cultural en América Latina 1492-1988*. Lima: Horizonte.
- Lira, Jorge A. (1982). *Diccionario kechwa-español*. Bogotá: SECAB.
- (1995 [1985]). *Medicina andina. Farmacopea y rituales*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- López, Luis Enrique (1987). «Balance y perspectivas de la educación bilingüe en Puno», en: *Allpanchis*. No. 29/30. Cuzco: Instituto de Pastoral Andina, pp. 347-81.
- (1990). «El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú», en: Ballón, Enrique y Rodolfo Cerrón Palomino (eds.), 1990, pp. 91-128.
- (1991). «La educación bilingüe en Puno: hacia un ajuste de cuentas», en: Pozzi Escot, Inés; Madeleine Zúñiga; y Luis Enrique López (eds.), 1991, pp. 173-217.
- (1996a). «Donde el zapato aprieta: tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú», en: *Revista Andina*. Año 14, No. 2. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, pp. 295-342.
- (1996b). «No más danzas de ratones grises. Sobre interculturalidad, democracia y educación», en: Godenzzi, Juan Carlos (ed.), 1996, pp. 23-82.
- (1997). «La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües», en: Calvo, Julio y Juan Carlos Godenzzi (eds.), 1997, pp. 53-97.
- López, Luis Enrique e Ingrid Jung (1998). *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura*. Madrid: Morata.
- López, Luis Enrique y Domingo Llanque (1987). «El desarrollo de un sistema de escritura para el aimara», en: *Allpanchis*. No. 29/30. Cuzco: Instituto de Pastoral Andina, pp. 539-71.

- López, Luis Enrique y Wolfgang Küper (2001). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Cochabamba: PROEIB Andes; Lima: PROFORMA, Ministerio de Educación del Perú.
- López Quintás, Alfonso (1996). *Cómo lograr una formación integral*. Madrid: San Pablo.
- López Soria, José Ignacio (2002). «Bibliografía sobre la interculturalidad», en: *Hueso Húmero*. No. 41, Lima, pp. 196-202.
- MacCormack, Sabine (1989). «Atahualpa and the Book», en: *Dispositio*. Vol. XIV, No. 36-38, The University of Michigan, pp. 141-68.
- (1991). *Religion in the Andes. Vision and Imagination in Early Colonial Peru*. Princeton: Princeton University Press.
- Macera, Pablo (1977). *Trabajos de historia*. Vol. II. Lima: Instituto Nacional de Cultura.
- Mackey, Carol et al. (eds.) (1990). *Quipu y yupana. Colección de escritos*. Lima: CONCYTEC.
- Mannheim, Bruce (1986). «Poetic Form in Guaman Poma's *Wariqsa Arawi*», en: *Amerindia*. No. 11, París, pp. 41-67.
- (1991). *The Language of the Inka since the European Invasion*. Austin: University of Texas Press.
- (1992). «El renacimiento quechua del siglo XVIII», en: Godenzzi, Juan Carlos (ed.), 1992, pp. 15-22.
- Marzal, Manuel (1971). *El mundo religioso de Urcos*. Cuzco: Instituto de Pastoral Andina.
- Maturana, Humberto y Francisco Varela (1992). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Mayer, Enrique (1982). «Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe», en: *América Indígena*. Vol. XLII, No. 2, México D. F., pp. 269-80.
- Mayor, Federico (1998). «La educación superior y los retos del nuevo milenio», en: *Diálogo*. No. 25. México D. F.: Oficina de Información al Público para América Latina y el Caribe, OPI/LAC-UNESCO, pp. 3-5.
- Medina, José Toribio (1958-1962). *Biblioteca hispanoamericana 1493-1810*. [1898-1907]. Edición facsimilar, 6 vols. Santiago de Chile: Fondo Histórico y Bibliográfico José Toribio Medina.
- Mendoza, José G. (1987). «El aimara como lengua escrita y su normalización», en: *Allpanchis*. No. 29/30. Cuzco: Instituto de Pastoral Andina, pp. 527-37.
- Meneses, Teodoro (1982). «Himnos quechuas del cronista indio Colla Juan Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua», en: *Lienzo*. Vol. III, No. 3/4, Lima, pp. 113-31.
- Mignolo, Walter (1990). «Teorías renacentistas de la escritura y la colonización de las lenguas nativas», en: *Primer Simposio de Filología Iberoamericana*. Sevilla, pp. 171-99.

- (2000). «Colonialidad del poder y subalternidad», en: *Hueso Húmero*. No. 36, Lima, pp. 91-118.
- Ministerio de Educación (2001). *La interculturalidad en la educación*. Documento elaborado por Catherine Walsh. Lima: Dirección Nacional de educación Bilingüe Intercultural.
- (2002). *Política nacional de lenguas y culturas en la educación*. Lima: Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Moingt, Joseph (1993). *L'homme qui venait de Dieu*. París: Editions du Cerf.
- Molina, Cristóbal de (el Cuzqueño) (1989 [1574]). «Relación de la fábulas y ritos de los incas», en: Urbano, Henrique y Pierre Duviols (eds.). *Fábulas y mitos de los incas*. Madrid: Historia 16, pp. 47-134.
- Montero, Carmen (1990). *La escuela rural: variaciones sobre un tema*. Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina, FAO.
- Montoya, Rodrigo (1990). *Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo*. Lima: CEPES y Mosca Azul.
- (1992). «Tierra y tiempo de reposo», en: González Alcantud, José A. y Manuel González de Molina (eds.). *La tierra. Mitos, ritos y realidades*. Granada: Diputación Provincial de Granada, Barcelona: Anthropos, pp. 187-219.
- Montoya, Rodrigo et al. (1987). *La sangre de los cerros / Urqkunapa yawarnin*. Lima: CEPES, Mosca Azul y UNMSM.
- Morin, Edgar (2001). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. París: UNESCO.
- Mosonyi, Esteban y Omar E. Gonzales (1975). «Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro (Venezuela)», en: XXXIX Congreso Internacional de Americanistas. *Lingüística e indigenismo moderno de América*. Vol. 5, Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Moya, Ruth (1995). *Desde el aula bilingüe*. Cuenca, Ecuador: Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe.
- Nebrija, Antonio de (1980 [1492]). *Gramática de la lengua castellana*. Salamanca. Estudio y edición de Antonio Quilis. Madrid: Editora Nacional.
- Neruda, Pablo (1974). *Confieso que he vivido. Memorias*. Barcelona: Seix Barral.
- Oliart, Patricia (ed.) (1995). *¿Todos iguales? Género y educación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Olivié, León (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós.
- O'Phelan Godoy, Scarlett (1988). *Un siglo de rebeliones anticoloniales. Perú y Bolivia 1700-1783*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Bartolomé de las Casas.
- Ortega, Julio (1986). «Guaman Poma de Ayala y la conciencia cultural pluralista», en: *Lexis*. Vol. X, No. 2, pp. 203-13.
- Ortiz Rescaniere, Alejandro (1973). *De Adaneva a Inkarrí (una visión indígena del Perú)*. Lima: Ediciones Retablo de Papel.

- Pachacuti Yamqui Salcamaygua, Joan de Santa Cruz (1879 [1615]). «Relación de Antigüedades deste Reyno del Pirú», en: *Tres relaciones de antigüedades peruanas*. Edición e introducción de Marcos Jiménez de la Espada. Madrid: Tello.
- (1993 [1615]). *Relación de Antigüedades deste Reyno del Pirú*. Estudio etnográfico y lingüístico de Pierre Duviols y César Itier. Edición facsimilar y transcripción paleográfica del Códice de Madrid. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos y Centro de Estudios Regionales Bartolomé de las Casas.
- Pantigozo, Jaime (1980). «Hispanismos en el quechua». XXIV Curso Iberoamericano para Profesores de Lengua y Literatura Española. Madrid: Instituto de Cooperación Iberoamericana.
- Paz, Octavio (1994). *El fuego de cada día*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Platt, Tristan (1988). «Pensamiento político aymara», en: Albó, Xavier (comp.), 1988.
- Pomerantz, Anita (1978). «Compliment Responses: Notes on the Co-Operation of Multiple Constraints», en: Schenkein, Jim (ed.), 1978, pp. 79-112.
- Porras Barrenechea, Raúl (1973 [1951]). *Mito, tradición e historia del Perú*. Lima: Ediciones Retablo de Papel.
- Portocarrero, Gonzalo (1990). *La discriminación en la escuela. Un estudio de caso*. Lima: Meca.
- Pottier, Bernard (1972). *Introduction à l'étude linguistique de l'espagnol*. París: Ediciones Hispanoamericanas.
- (1977). *Lingüística general*. Madrid: Gredos.
- (1987). *Théorie et analyse en linguistique*. París: Hachette.
- Pozzi-Escot, Inés (1987). «La incomunicación verbal en el Perú», en: *Allpanchis*. No. 29/30, pp. 45-63.
- (1997). *El multilingüismo en el Perú*. Cuzco: PROEIB Andes y Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Pozzi-Escot, Inés; Madeleine Zúñiga; y Luis Enrique López (eds.) (1991). *Educación bilingüe intercultural. Reflexiones y desafíos*. Lima: FOMCIENCIAS.
- Pratt, Mary Louise (2003). «Building a New Public Idea about Language», en: *Bulletin of the Association of Departments of Foreign Languages ADFL*. Vol. 34, No. 3, pp. 5-9.
- Propp, Vladimir (1972). *Morfología del cuento*. Buenos Aires: Juan Goyanarte.
- Quijano, Aníbal (1992). «Colonialidad y modernidad-racionalidad», en: Bonilla, Heraclio (ed.). *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, FLACSO y Libri Mundi, pp. 437-47.
- Quilis, Antonio (1983). *La concordancia gramatical en la lengua española hablada en Madrid*. Madrid: CSIC.

- Ramos Gavilán, Alonso (1976 [1621]). *Historia de Nuestra Señora de Copacabana*. 2da. ed. completa, según la impresión príncipe de 1621. La Paz: Academia Boliviana de la Historia.
- Ravines, Rogger y Rosalía Avalos (1988). *Atlas etnolingüístico del Perú*. Lima: IADAP y Convenio Andrés Bello.
- Rivarola, José Luis (1989). «Bilingüismo histórico y español andino», en: *Actas del IX Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Frankfurt am Main: Vervuert, pp. 153-64.
- (1990a). *La formación lingüística de Hispanoamérica. Diez estudios*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- (1990b). «Un documento para la historia del español peruano (siglo XVI)», en: Ballón, Enrique y Rodolfo Cerrón Palomino (eds.), 1990, pp. 131-5.
- (1992). «Aproximación histórica al español del Perú», en: Hernández Alonso, César (ed.). *Historia y presente del español de América*. Valladolid: Junta de Castilla y León, PABECAL, pp. 697-717.
- Rockwell, Elsie et al. (1989). *Educación bilingüe y realidad escolar: un estudio en escuelas primarias andinas*. Lima-Puno: Proyecto de Educación Bilingüe de Puno.
- Rodríguez Cobos, Luis (1983). *Arquitectura limeña: paisajes de una utopía*. Lima: Fondo Editorial del Colegio de Arquitectos del Perú.
- Rodríguez Garrido, José Antonio (1982). «Sobre el uso del posesivo redundante en el español del Perú», en: *Lexis*. Vol. VI, No. 1, pp. 117-23.
- Rorty, Richard (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- (1996). *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona: Paidós.
- (1998). *Pragmatismo y política*. Barcelona: Paidós.
- Rosnay, Joël de (1995). *L'homme symbiotique*. París: Seuil.
- (2003). «Complexité et transdisciplinarité: nouvelles méthodes, nouveaux outils», en: *L'Autre Forum*. Vol. 7, No. 3, pp. 22-6.
- Ross, Malcolm D. (1990). «Refining Guy's Sociolinguistic Types of Language Change», en: *Diachronica*. Vol. VIII, No. 1, pp. 119-29.
- Rowe, John (1976). «El movimiento nacional inca del siglo XVIII», en: Flores Galindo, Alberto. *Túpac Amaru II-1780. Sociedad colonial y sublevaciones populares*. Lima: Retablo de Papel, pp. 11-66.
- Sacks, Harvey; Emanuel Schegloff; y Gail Jefferson (1978). «A Simplest Systematic for the Organization of Turn-Taking in Conversation», en: Schenkein, Jim (ed.), 1978, pp. 7-55.
- Salomon, Frank (1991). «Introductory Essay: The Huarochirí Manuscript», en: Salomon, Frank y George L. Urioste (eds.), 1991, pp. 1-38.
- (2001a). «How an Andean Writing without Words Works», en: *Current Anthropology*. Vol. 42, No. 1, febrero, pp. 1-27.

- (2001b). «Para repensar el grafismo andino», en: Luis Millones (ed.). *Perú: el legado de la historia*. Sevilla: Fundación El Monte y Promperú, pp. 107-27.
- Salomon, Frank y George L. Urioste (eds.) (1991). *The Huarochirí Manuscript. A Testament of Ancient and Colonial Andean Religion*. Austin: University of Texas Press.
- Sánchez Castañeda, Rodolfo (1992). «El quechua y la educación en la Región Inka», en: Godenzi, Juan Carlos (ed.), 1992, pp. 239-43.
- Santo Tomás, Domingo de (1951a [1560]). *Gramática o arte de la lengua general de los Indios de los Reynos del Perú*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- (1951b [1560]). *Lexicon, o vocabulario de la lengua general del Perú*. Edición facsimilar. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Schenkein, Jim (ed.) (1978). *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. Nueva York: Academic Press.
- Schiffman, Harold (1998). *Linguistic Culture and Language Policy*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Schmidely, Jack (1983). *La personne grammaticale et la langue espagnole*. París: Editions Hispaniques.
- Schroeder, H. J. (1950). *Canons and Decrees of the Council of Trent*. Saint Louis: B. Herder.
- Searle, John (1975). «A Taxonomy of Illocutionary Acts», en: Gunderson, K. (comp.), *Language, Mind and Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- SELA - Secretaría Permanente (1996). *Cambio y continuidad en el proceso de globalización internacional: escenarios de fin de siglo*. Caracas: Sistema Económico Latinoamericano.
- Serra i Boldu, Valeri (comp.) (1984). *Rondalles Populares*. Vol. I. Montserrat: Publicaciones de la Abadía de Montserrat.
- Shohamy, Elana (2003). «Implications of Language Education Policies for Language Study in Schools and Universities», en: *The Modern Language Journal*. Vol. 87, No. 2, pp. 278-86.
- Silva-Corvalán, Carmen (1995). «The Study of Language Contact: An Overview of the Issues», en: Silva-Corvalán, C. (ed.). *Spanish In Four Continents. Studies in Language Contact and Bilingualism*. Washington D. C.: Georgetown University Press, pp. 3-14.
- Sosoe, Lukas K. (2002). «Multiculturalisme, démocratie et diversité humaine», en: Sosoe, L. K. (ed.). *Diversité humaine. Démocratie, multiculturalisme et citoyenneté*. Québec: Les Presses de l'Université de Laval; París: L'Harmattan, pp. 3-28.
- Szeminski, Jan (1985). «De la imagen de Wiraqucha según las oraciones recogidas por Joan de Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua», en: *Histórica*. Vol. IX, No. 2, pp. 247-64.

- (1987). *Un kuraka, un dios y una historia*. Antropología Social e Historia. San Salvador de Jujuy: Facultad de Filosofía y Letras.
- Tamba-Mecz, Irène (1981). *Le sens figuré*. París: Presses Universitaires de France.
- Taylor, Charles (1989). *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, Gerald (1976). «Camay, camac et camasca dans le manuscrit de Huarochiri», en: *Journal de la Société des Américanistes*. Vol. 63, París, pp. 231-44.
- (1980). «Supay», en: *Amerindia*. No. 5, pp. 47-63.
- (1992). «La normalización de la enseñanza del quechua», en: Godenzi, Juan Carlos (ed.), 1992, pp. 179-83.
- (1993). «La tradición oral andina y la escritura», en Taylor, G. *Relatos quechuas de Chachapoyas. La tradición oral y la escritura*. Chantier-Amerindia, Biblioteca Andina No. 1. París: Asociación de Etnolingüística Amerindia, pp. 5-17.
- Taylor, Gerald (ed.) (1987). *Ritos y tradiciones de Huarochiri del siglo XVII*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos e Instituto Francés de Estudios Andinos.
- Thom, René (1980). *Modèles mathématiques de la morphogénèse*. París: Christian Bourgois.
- Thomason, Sarah Grey y Terrence Kaufman (1991 [1988]). *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- Todorov, Tzvetan (1987). *La conquista de América. El problema del otro*. México D. F.: Siglo XXI.
- Torero, Alfredo (1974). *El quechua y la historia social andina*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- (1986). «Deslindes lingüísticos en la costa norte peruana», en: *Revista Andina*. Vol. 8, Año 4, No. 2, pp. 523-48.
- (1987). «Lenguas y pueblos altiplánicos en torno al siglo XVI», en: *Revista Andina*. Vol. 10, Año 5, No. 2, pp. 329-405.
- (1989). «Áreas toponímicas e idiomas en la sierra norte peruana. Un trabajo de recuperación lingüística», en: *Revista Andina*. Vol. 13, Año 7, No. 1, pp. 117-57.
- (1990). «Procesos lingüísticos e identificación de dioses en los Andes centrales», en: *Revista Andina*. Vol. 15, Año 8, No. 1, pp. 237-63.
- (2002). *Idiomas de los Andes. Lingüística e historia*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos y Horizonte.
- Torres Martínez, José C. de (1981). *Encuestas léxicas del habla culta de Madrid*. Madrid: CSIC.
- Touraine, Alain (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

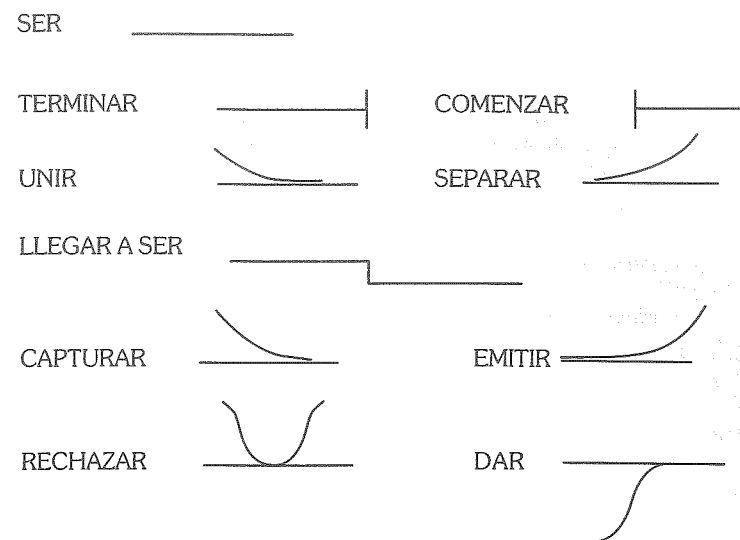
- Trapnell, Lucy (1991). «Una alternativa en marcha: la propuesta de formación magisterial de AIDSESP», en: Pozzi-Escot, Inés; Madeleine Zúñiga y Luis Enrique López (eds.), 1991.
- Túpac Inca, Calixto de San José (1969). «Representación verdadera y exclamación rendida y lamentable que toda la nación indiana hace a la majestad del señor rey de las Españas y emperador de las Indias, el señor don Fernando VI», en «Fray Calixto de San José Tupac Inca, procurador de indios y la 'Exclamación' reivindicacionista de 1750», en: *Historia y Cultura*. No. 3, pp. 19-35.
- UNESCO (2003). *Education in a Multilingual World*. Position Paper. París: UNESCO.
- Urbano, Henrique (1991). «Historia y etnohistoria andinas», en: *Revista Andina*. Vol. 17, Año 9, No. 1, pp. 123-63.
- (1993). «La figura y la palabra. Introducción al estudio del espacio simbólico andino», en: Urbano, H. (comp.). *Mito y simbolismo en los Andes*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, pp. 7-50.
- Urbano, Henrique (comp.). (1992). *Tradición y modernidad en los Andes*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas
- Urioste, George L. (1980). «Estudio analítico del quechua en la Nueva Corónica», en: Guamán Poma de Ayala, 1980 [1615]: XX-XXXI.
- Urton, Gary (1981). *At the Crossroads of the Earth and the Sky. An Andean Cosmology*. Austin: University of Texas Press.
- (1998). «From Knots to Narratives: Reconstructing the Art of Historical Record-Keeping in the Andes from Spanish Transcriptions of Inka Khipus», en: *Ethnohistory*. Vol. 45, No. 3, pp. 409-38.
- Valderrama, Ricardo y Carmen Escalante (eds.) (1981 [1977]). *Gregorio Condori Mamani. Autobiografía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- (1992). *Nosotros los humanos / Ñuqanchis runakuna. Testimonios de los quechuas del siglo XX*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Vansina, Jan (1968). *La tradición oral*. Barcelona: Labor.
- Vargas Ugarte, Rubén (1942). *La elocuencia sagrada en el Perú en los siglos XVII y XVIII*. Lima: Academia Peruana correspondiente de la Real Española de la Lengua.
- Villoro, Luis (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México y Paidós.
- Vokral, Edita (1991). *Qoñi-Chiri. La organización de la cocina y estructuras simbólicas en el Altiplano del Perú*. Quito: Abya-Yala y COTESU.
- Voloshinov, Valentin N. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Walzer, Michael (1997). *Las esferas de la justicia*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- (1998). *Tratado sobre la tolerancia*. Barcelona: Paidós.
- (2001). *Guerra, política y moral*. Barcelona: Paidós.
- Wandruszka, Mario (1976). *Nuestros idiomas: comparables e incomparables*. Vols. I y II. Madrid: Gredos.
- Wardhaugh, Ronald (1993). *An Introduction to Sociolinguistics of Language*. Oxford y Cambridge: Blackwell.
- Whorf, Benjamin L. (1956). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wiesse, Jorge (1988). «Algunos aportes de la lingüística del texto a la enseñanza del discurso científico», en: *Lexis*. Vol. XII, No. 2, pp. 191-203.
- Williams, Glyn (1992). *Sociolinguistics. A Sociological Critique*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Wölck, Wolfgang (1992). «La estandarización del quechua: algunos problemas y sugerencias», en: Godenzi, Juan Carlos (ed.), 1992, pp. 187-204.
- Zavalloni, Marisa (2003). «L'ego-écologie, une voie transdisciplinaire pour l'étude des identités vivantes», en: *L'Autre Forum*. Vol. 7, No. 3, pp. 33-9.
- Zimmerman, Klaus (1995). «Formas de agresión y defensa en el conflicto de las lenguas española y portuguesa con las lenguas amerindias», en: Mörner, M. y M. Rosendhal (eds.). *Pueblos y medios ambientes amenazados en las Américas*. Actas I del XLVIII Congreso Internacional de Americanistas. Estocolmo: Instituto de Estudios Latinoamericanos, pp. 67-87.
- (1997). «Planificación de la identidad étnico-cultural y educación bilingüe para los amerindios», en: Calvo, Julio y Juan Carlos Godenzi (eds.), 1997, pp. 31-52.
- Zúñiga, Madeleine (1987a). «El reto de la educación intercultural y bilingüe en el sur del Perú», en *Allpanchis*. No. 29/30. Cuzco: Instituto de Pastoral Andina, pp. 331-46.
- (1987b). «Sobre los alfabetos oficiales del quechua y el aimara», en: *Allpanchis*. No. 29/30. Cuzco: Instituto de Pastoral Andina, pp. 469-81.
- (1991). «La Universidad de San Marcos y la educación bilingüe en Ayacucho en la década del 80», en: Pozzi-Escot, Inés; Madeleine Zúñiga; y Luis Enrique López (eds.), 1991, pp. 151-71.
- Zúñiga, Madeleine; Juan Ansión; y Luis Cueva (eds.) (1987). *Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO y OREALC.
- Zúñiga, Madeleine y Juan Ansión (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.

Anexos

Anexo 1

Lista parcial de morfologías arquetipo



Fuente: Thom 1980: 213.

Anexo 2
Léxico quechua de las variedades de papa

- Allqa-tarma : papa de cáscara blanca y pigmentación morada.
- Allqu-runtu : papa negra, redondeada y lisa.
- Amahaya : papa morada y de forma oval cilíndrica.
- Apharu-papa : papa silvestre y resistente a la helada.
- Asnu-ñuñu : papa de cáscara negra y lisa, forma cilíndrica y alargada.
- Asul-kunkali : papa de cáscara blanca, forma alargada, anillada con negro azulado, resistente a la helada.
- Asul-ukukuri : papa de cáscara azulada, forma achatada y resistente a la helada.
- Awqayllu : papa de cáscara blanca y pigmentación roja.
- Chikiña : papa de cáscara roja y ojos grandes.
- Chuli-chuli : papa resistente a la cocción y forma curva.
- Ch'uhu-papa : papa de forma alargada.
- Hathun-ruk'i : papa de cáscara blanca, y resistente a la helada y a la cocción.
- Hinchu : papa de cáscara negra, forma aplanada y pigmentación morada.
- Imilla : papa de cáscara negra y forma redondeada.
- Ispalla : papa fasciada, con dos o más yemas y de uso ceremonial.
- Kasa-panka : papa de cáscara blanca, oval y achatada. Su equivalente en castellano es *casablanca*.
- Kilwanchu : papa de forma oblonga achatada, harinosa.
- Kuntur-sillu : papa de forma alargada y encorvada, moteada con azul.

- K'usi : papa de forma alargada y pigmentación azul.
- Likwanu : papa fusiforme y encorvada.
- Liqi-chaki : papa de cáscara blanca púrpura, forma alargada y resistente a la helada.
- Lumu : papa de forma alargada, harinosa.
- Luntusa
(o runtusa) : papa de cáscara blanca, carne amarilla, harinosa.
- Q'apu-ruk'i : papa fusiforme y alargada, resistente a la cocción y a la helada.
- Ruk'i : papa de cáscara blanca, forma redondeada y achatada, resistente a la cocción y a la helada.
- Ruk'i apharu : papa silvestre, resistente a la cocción y a la helada.
- Saliq'ulla : papa de cáscara rosada, forma redondeada, aguanosa.
- Sankarara : papa de cáscara moteada de rojo y blanco.
- Siwaryus-papa : papa de cáscara roja, forma achatada, tardía en su proceso vegetativo.
- Thumanu : papa de cáscara blanca, propensa a la helada.
- Tuni : papa de cáscara blanca, forma aplanada y alargada, aguanosa, precoz en su proceso vegetativo.
- T'uruña : papa de forma redondeada, apropiada para sancochar.
- Ukuku : papa de cáscara azulada, resistente a la cocción y a la helada.
- Uqi-lumu : papa de cáscara gris y forma alargada.
- Uqi-sinqa : papa de forma cónica, cáscara moteada con negro.
- Ursula-papa : papa de ojos morados, de maduración tardía.
- Waka-qallu : papa de forma alargada y plana, aguanosa.

Wank'u-suyllu : papa de cáscara moteada con azul, harinosa, propensa a la helada.

Waylla-kiru : papa de cáscara color carmín rojizo, forma redondeada.

Wayru : papa de forma oval y alargada, harinosa.

Yana-amahaya : papa de cáscara azulada y lisa, contiene poca agua.

Yana-imilla : papa de cáscara color morado oscuro, forma redondeada, harinosa.

Yana-mutu : papa de cáscara negra, forma aplanada, carne morada y harinosa.

Yana-papa : papa de cáscara azulada, forma redondeada y casi plana.

Yana-p'itikiña : papa de cáscara negra, forma encrespada, harinosa, propensa a la helada.

Fuente: Chambi 1990: 279-92.

Anexo 3 Las lenguas en el Perú

A. Lenguas amazónicas

Familia	Lengua	Localización	Hablantes
Arahua	Culina	Río Alto Purús	400
Arahuaca	Campa Ashéninca	Ríos Ucayali, Apurucayali, Pichis y Perené	20.000
	Campa Caquinte	Ríos Poyeni (Junín) y Agueni (Cuzco)	300
	Chamicuro	Río Huallaga, entre Yurimaguas y Laguna	20
	Iñapari	Río Piedras, cerca a Puerto Maldonado	4
	Machiguenga	Ríos Alto y Bajo Urubamba, Manu, afluentes del Alto Madre de Dios; cabeceras del río Colorado	13.000
	Nomatsiguenga	Entre los ríos Ene y Perené (Pangoa, Satipo)	4.500
	Resígaro	Puerto Isango y Brillo Nuevo; río Yaguasyacu	11
	Piro	Ríos Sepahua (Bajo Urubamba), Cushibatay, Pachitea, Alto Madre de Dios, Diamante, Shintuya	2.500
Yanesha (Amuesha)	Selva central, río Palcazú	5.000	
Bora	Bora	Ríos Yaguasyacu, Ampiyacu y Putumayo	2.000
Cahuapana	Chayahuita	Ríos Parapapura, Cahuapanas, Sillay, Supayacu y Shamusí	12.000
	Jebero	Entre los ríos Marañón y Huallaga	3.000

Familia	Lengua	Localización	Hablantes
Harakmbut	Harakmbut	Ríos Madre de Dios, Piñi Piñi, Alto y Bajo Madre de Dios	1.000
Huitoto	Huitoto	Ríos Napo, Ampiyacu y Putumayo	3.000
	Ocaína	Ríos Yaguasyacu, Ampiyacu, Putumayo y Algodón	150
Jíbaro	Aguaruna	Alto Marañón, Pongo de Rentema (ríos Cenepa, Chiriyacu, Nieva, Santiago)	39.000
	Achuar-Shiwiar	Entre ríos Morona y Tigre	5.000
	Huambisa	Ríos Santiago y Morona	8.000
Candoshi	Candoshi Shapra	Ríos Morona y Pastaza, Alto Chambira	3.000
Pano	Amahuaca	Ríos Mapuya, Curuija, Sepahua e Inuya	1.000
	Capanahua	Ríos Buncuya y Tapiche	400
	Cashibo-Cacataibo	Ríos Aguaytía, Zungaruyacu, Pachitea, San Alejandro, Chanintía; entre el Ucayali y la Cordillera Azul	1.500
	Cashinahua	Ríos Curanja y Purús	1.000
	Matsés-Mayoruna	Río Yavarí y sus tributarios	2.500
	Shipibo-Conibo	Ríos Ucayali, Pisqui, Aguaytía; lagos Tamaya y Yarina	16.000
	Yaminahua	Ríos Purús, Yurúa y Mapuya	1.000
	Nahua	Ríos Alto Manu, Alto Mishagua, Alto Piedras, Sepahua	670
	Sharanahua	Ríos Alto Purús, Chandless y Acre	450

Familia	Lengua	Localización	Hablantes
Peba-Yagua	Yagua	Afluentes del Amazonas, desde Iquitos hasta frontera con Brasil	4.000
Simaco	Urarina	Ríos Chambira, Urituyacu y Corrientes	3.000
Tacana	Ese eja	Ríos Madre de Dios, Tambopata y afluentes	n. d.
Ticuna	Ticuna	Río Amazonas, desde San Pablo (Perú) hasta Tefe (Brasil)	40.000
Tucano	Orejón	Ríos Yanayacu, Sucusari, Putumayo y Algodón	250
	Secoya	Ríos Santa María, Yubineto, Angusilla, Yaricaya y Cuyabino	600
Tupi-Guaraní	Cocama-Cocamilla	Ríos Huallaga, Bajo Marañón, Bajo Ucayali, Amazonas y Bajo Nanay	15.000
	Omagua	Río Bajo Marañón	630
Záparo	Iquito	Río Alto Nanay	150
	Arabela	Río Arabela	100
	Taushiro	Río Aucayacu	7

B. Aimara y quechua

Familia	Lengua y variedad	Localización	Hablantes
Aimara	Tupino-Jacaru	Distrito de Tupe (provincia de Yauyos, departamento de Lima)	750
	Tupino-Cachuy (Cauqui)	Distrito de Tupe (provincia de Yauyos, departamento de Lima)	11
	Aimara	Departamentos de Puno, Moquegua y Tacna	300.000
Quechua	Quechua norteño: Chachapoyas	Provincias de Luya y Chachapoyas (departamento de Amazonas)	pocos
	Cajamarca	Provincias de Cajamarca y Bambamarca (provincia de Hualgayoc, departamento de Cajamarca)	10.000
	Ferreñafe (Incahuasi-Cañaris)	Cañaris, Incahuasi, Salas (departamento de Lambayeque); Miracosta, Querocotillo (departamento de Cajamarca)	24.000
	Quechua central: Conchucos	Al este de la Cordillera Blanca, del río Marañón a Huánuco	500.000
	Callejón de Huailas	Callejón de Huailas (departamento de Ancash)	350.000
	Alto Pativilca	Provincia de Bolognesi (departamento de Ancash)	n. d.
	Yaru	Provincias de Cajatambo, Chancay y Yauyos (departamento de Lima); Junín, Yauli y Tarma (departamento de Junín)	38.000

Familia	Lengua y variedad	Localización	Hablantes
	Huanca	Valle del Mantaro (provincias de Jauja, Concepción y Huancayo)	35.000
	Yauyos	Valle del río Cañete (departamento de Lima)	n. d.
	Pacaraos	Provincia de Huaral (departamento de Lima)	100
	Quechua sureño: Ayacucho (Chanca)	Departamentos Huancavelica, Ayacucho y parte occidental de Apurímac	900.000
	Cuzco-Collao	Departamentos de Cuzco y partes de Apurímac, Arequipa y Puno	1.400.000

n. d.: no disponible

Nota: los datos no coinciden con los del censo de 1993; sin embargo, responden a investigaciones de campo cuyos resultados son más exactos.

Fuente: elaboración propia a partir de Pozzi-Escot 1997.

Anexo 4
Kastillanu rimayqa ancha karun kasqa
Hablar castellano cuesta caro
(Luis Gilberto Pérez)

Wanta llaqtapis huk una unay watamanta pacha, huk asinraru kumun runakunapa allpanta hap'ikuyta munasqa. Chaysi kumunrunakuna ñisqaku:
 —Kastillanuta rimaspanmi kay huwisuta ganaykuwachkanchikña ñispa ñisqaku.
 Chayñataqsi, imatataq ruwarusun? —ñisqaku.
 —Masyari Limata risunchik! Nispanku ñisqaku. Chaysi huk ruminku p'unchawta yuyarisqaku.
 Hinaspan kunataqsi kimsa allin yuyaysapa runukunata akllasqaku kay Lima llanta kastillanu ranti hamunankupaq.
 Sapankama huk kastillanu rimayllatas rantiyta aypanman achkaqa nisyuchá walinman. Hinaptiñataqsi ñisqaku:
 —Ima rimaytataq rantichkawanchik? —ñisqaku.
 —Ñuqayku! —ñiqta: huknintañataq munaspayku! Ñiqta; chaymantañataq? Chaytam munaniku! Ñiqta.
 Chaysi kimsan runakuna hamusqa Lima llaqtaman chakillawan Mihurarakama, Mihuraramantañataqsi trinpi hamusqaku Limallaqtakama. Limaman chayaramuspanñataqsi huk wantinu masinman samakamusqaku.
 Chayñataqsi kay Limapi kaq wantinuñataq tapusqa:
 —Imamantaq hamurqanchik? —ñisqa.
 Chaysi Wantamanta hamuqkunañataq ñisqa:
 —Kastillanu rantiqmi hamuchkaniku, wawqicha —ñisqa.
 —Imapaqtaq kastillanuta rantinkichik? —ñisqa.
 Chaysi Wantamanta hamuq runakunañataq ñisqa:
 —Wawqicha, huk asinrarum kumun allpanchikta qichuykuwachkanchikña kastillanuta rimaspan chaymi ñuqaykupus hamurqayku kastillanu rantiq riphinrikunaykunaq.
 Chaysi kaypi wantinuñataq ñisqa:
 —Ima rimaytataq munankichik? —ñisqa.
 —Kimsallatam minaniku —ñisqa.
 Chayñataqsi Limapi wantinuñataq ñisqa:
 —Ñuqay rantikusqaykichik —ñisqa.
 Chayñataqsi wakmanta hamuq wantinukunañataq ñisqa:
 —Hayk'apitaq rantikuwankimanku sapa rimayta?
 Chaysi Limapi wantinuñataq ñisqa:
 —Pichqa chunkapi rantikusqayki sapa rimayta —ñisqa:
 Hinaptinñataqsi hamuq wantinukunañataq ñisqa:

—Bahachaykuwayyá, wawqicha, llaqtanchikpaqmiki —ñisqa.
 —Entonces suqta chunka solespiy rantikusqayki sapankata.
 —Chaymi ichaqa, wawqicha —ñisqa
 —Mayqinnikichiktaq rantinkichik primiruta —ñisqa.
 Chaysi huknin ñisqa:
 —Ñuqallayman primiruta —ñiqta.
 —Ima rimaytataq munanki?
 Ñuqayku! —ñisqa.
 Chayñataqsi Limapi wantiñu ñisqa:
 —iNosotros! Chaynatam nin chay rimayqa —ñisqa
 Hukninñataq ñisqa:
 —Ñuqallaymanñataq —ñisqa. Chaysi Limapi wantinu:
 —Imatataq munanki qampaq —ñisqa chaysi wantinuqa ñisqa:
 —Munaspayku —ñisqa. Chaysi Limapi wantinuñataq rantikusqa kay rimayta:
 —iPorque queremos!
 Chayñataqsi Limapi wantinu ñisqa hukninta:
 —¿Qamqa, imatataq munanki? —ñisqa. Chaysi ultimu wantinuñataq ñisqa:
 —Ñuqallaymanqa, «Chaytam munaspaykum» —ñisqata.
 Chaysi kimsan wantinukuna rantiruspanku yacharusqaku. Chaysi yacharuspanku kutisqaku llaqtankuta trinpi Mihurarkaman, chaymantachakillawan. Chaysi richkaspanku urqupi runa wañusqata tarirusqaku phriskuchallata, yawarinpas sut'urichkaqta.
 Chaysi wantinukunaqa tariruspanku ñisqaku.
 —Imay sunquillata pi awqaraq kayta sipirullarqa! —ñispan.
 Ñichkaptinkus kimsa wardiyasiwilkuna kawallupi sillasqakama hamuchkasqaku:
 —¿Quién mató a este hombre? ¡Hablen! ¡Hablen! —ñisqa.
 Chaysi wantinukunañataqsi qhawanakusqa mancharisqa. Hinaspani ñisqaku:
 —Usuchiwachkanchikmi kastillanuta rimaspan —ñisqaku-chaysi ñuqanchikpas kastillanu rantisqanchikqa kachkanmi riphinkunanchikpaq —ñispan ñinku.
 Chaysi wardiyasiwil kastillanupikaman ñisqa. Hinaptinsi:
 —Qammi riki primiruta rantirqanki, qamyá kuntistay —ñisqa.
 Chaysi chay primiru kastillanu rantiq wantinu kutichikusqa wardiyasiwilla:
 —¿Quién mató a este hombre? —ñispa ñipayaptin.
 —iNosotros! —ñispan.
 Chaysi wardyañataq ñisqa:
 —¿Por qué lo mataron? —ñispan.
 Chaysi wantinukunañataq nisqa «gamñataqyá». Chaysi sikunru kastillanu rantiqñataq kutichikusqa. Wardiyasiwilqa:
 —¿Por qué mataron? —ñispa ñispan.
 —iPorque queremos! —ñispan.
 Chaysi wardiyaqa ñisqa.
 —Pues ahora van presos —ñisqa ñisqa.

Chaysi ultimu kaqñataq ñisqa:

—¡Eso queremos! —ñispan.

Chaysi wardiya pasachiptin ñisqaku:

—Siwuru primiwanchikpaqmi kayqa pusawachkanchik, hustisiyaqa allinmi
—ñisqaku

Chaysi huwismanña chayaspankupas huwis kastillanuwana tapusqa.

Chaysi wantinukunaqa qhawanakusqa.

—Kastillanutaqa rantinchik riphinrikunapaqmi —ñispanku ñisqaku.

Chaysi huwis tapusqa:

—¿Quién de ustedes mató a este individuo? —ñispa. Chaysi primiru kastillanu rantiq wantinu qallariykusqa huwis tapuptin:

—¿Quién lo mató? —ñiptinsi.

—Nosotros —ñisqa.

—¿Por qué lo mataron? —ñiptinñataqsi.

—¡Porque queremos! —ñispan ñisqa.

—Entonces los condeno a veinticinco años de cárcel.

—¡Eso queremos! —ñisqaku.

Chaysi kunankama wantinukuna prisu tiyachkanku.

Qamkuna yachankichikñam paykunapa biranta, kukallatapas apamuychik.

Desde hace años, un hacendado quería apoderarse de las tierras de la comunidad. Un domingo se reunieron los hombres de Huanta:

—Hablando castellano, el hacendado nos está ganando el juicio. ¿Qué podemos hacer? Será mejor ir a Lima.

Escogieron a tres hombres de buena memoria para que fueran a Lima a comprar castellano. Cada uno solo podía alcanzar a comprar una palabra castellana porque varias valdrían caro. Pero, ¿qué palabras comprar? Que sea «Nosotros», la otra palabra «¡Porque queremos!». ¿Qué otra palabra? Que sea «¡Eso es lo que queremos!».

Partieron los tres hombres a Lima. Fueron a pie a La Mejorada. Allí tomaron el tren hasta Lima. Al llegar se alojaron donde un huantino. El les preguntó:

—¿A qué han venido?

—A comprar castellano, hermanito.

—¿Para qué?

—Hermanito, porque habla castellano, un hacendado nos está quitando nuestra tierra. Para defendernos hemos venido a comprar castellano.

—¿Cuántas palabras quieren?

—Solo queremos tres.

—Yo se las podría vender.

—¿A cómo nos las venderías?

—A cincuenta soles la palabra.

—Harnos una rebaja, hermanito; es para nuestro pueblo que también es el tuyo.

—Entonces sesenta soles cada uno.

—Ahora sí, de acuerdo, hermanito.

—¿Cuál de ustedes va a comprar primero?

—Yo.

—¿Qué palabra quieres?

—Di «¡Nosotros!» [Ñuqayku].

—¡Nosotros! Eso es lo que quiere decir esa palabra.

Otro de los huantinos dijo:

—Ahora es mi turno.

—Tú, ¿qué palabra quieres?

—Di «Porque queremos» [Munaspayku].

Entonces el huantino de Lima vendió la frase «Porque queremos».

—Y tú ¿cuál palabra quieres?

—Quiero «Eso es lo que queremos» [Chaytam munaspaykum].

Luego de comprar, los huantinos supieron castellano.

Regresaron en tren hasta La Mejorada y luego continuaron su viaje a pie.

En una puna encontraron a un hombre recién muerto, hasta su sangre aún goteaba.

Los huantinos exclamaron:

—¡Qué corazón maldito lo ha podido matar!

Cuando así comentaban, aparecieron a caballo tres guardias civiles:

—¿Quién mató a este hombre? ¡Hablen! ¡Hablen!

Asombrados, los huantinos se miraron entre sí:

—Nos está humillando porque habla castellano, pero para defendernos tenemos el castellano que hemos comprado. El guardia civil seguía hablándonos en castellano:

—¿Quién mató a este hombre?

—Tú fuiste el primero en comprar. Contesta.

El primero que había comprado respondió al guardia civil con la palabra que conocía.

—¡Nosotros!

—¿Por qué lo mataron?

El segundo de los huantinos respondió con la frase que había comprado:

—Porque queremos.

—Pues ahora van presos.

El último de ellos respondió:
 —¡Eso es lo que queremos!
 Mientras el guardia civil se los llevaba, comentaban entre sí:
 —Seguro nos están llevando para premiarnos, ¡qué buena es la justicia!
 Llegaron donde el juez. Les interrogó en castellano. Asombrados los huantinos se miraron:
 —Hemos comprado castellano para defendernos —dijeron.
 El juez preguntó:
 —¿Quién de ustedes mató a este hombre? ¿Quién lo mató?
 —¡Nosotros! —dijo el primero de los huantinos que compró castellano.
 —¿Por qué lo mataron?
 —¡Porque queremos!
 —Pues entonces los condeno a veinticinco años de cárcel.
 —Eso es lo que queremos.
 Los huantinos están hasta ahora en la prisión. Ahora ya conocen su vida, llévenles a los pobrecitos aunque sea coca.

Fuente: Ortiz Rescaniere 1973: 176-83. Se han hecho algunas correcciones y adiciones; la versión quechua sigue criterios de normalización.

Anexo 5

Declaración de Lima

«Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación»

Reafirmando las declaraciones de los cuatro anteriores congresos de educación intercultural bilingüe (EIB), los participantes en el V Congreso (Lima, 6-9 de agosto del 2002) manifiestan su compromiso con el futuro de la EIB en América Latina a través de la presente declaración.

1. Nuestra realidad

- 1.1. La democracia y la ciudadanía en América Latina son una aspiración de todos; sin embargo, son todavía más una promesa que una realidad, especialmente para los pueblos originarios. Nuestras sociedades no han dejado de ser excluyentes de ciertas categorías de personas y pueblos; y continúan dando lugar a la intolerancia, la inequidad y el autoritarismo. Amplios sectores de la población no ejercen mínimamente sus derechos; otros no respetan los derechos de los demás. Nuestras sociedades están fragmentadas, y aún sufren formas de dominación y exclusión; por ello, resultan más proclives a la injusticia, los enfrentamientos, la corrupción y la pobreza.
- 1.2. Entre el Estado y los pueblos indígenas se instauran relaciones complejas, muchas veces conflictivas y, por momentos, también facilitadoras de la negociación y el consenso. A veces se han abierto espacios para que esos consensos contribuyan a la formulación de políticas públicas que tienden a responder a las expectativas y demandas sociales. Sin embargo, esos avances muchas veces son neutralizados y no suelen institucionalizarse ni tienen continuidad, sino responden a coyunturas de diversa naturaleza.
- 1.3. Las políticas culturales de nuestros países no han asumido la totalidad y diversidad de nuestras prácticas culturales, las cuales no se limitan a lo histórico-patrimonial y a la cultura de élite, sino que abarcan también, de manera constitutiva, las culturas de los pueblos indígenas y migrantes, de las culturas populares y de la diversidad de nuevas formas culturales que van apareciendo en un mundo en cambio. En ese conjunto de prácticas culturales y comunicativas —en medio de las cuales se construyen los imaginarios sociales y los valores—, se juega en gran parte el destino de nuestras democracias.
- 1.4. Hacen falta políticas públicas decididamente descentralizadoras y orientadas a promover el desarrollo pleno de los pueblos en su diversidad cultural. Ello implica, además del desarrollo de las políticas de educación intercultural, políticas comunicativas, culturales y lingüísticas que las respalden y poten-

cien creando un espacio común latinoamericano como condición para el desarrollo y la articulación de nuestros pueblos.

- 1.5. A pesar de las reformas educativas y de la efectiva ampliación de la escolaridad, aún no se ha respondido adecuadamente a la formación de recursos humanos indígenas, que permita que esos actores asuman un papel más protagónico, la orientación y la ejecución de sus propias formas de desarrollo y de construcción social. La educación de las mayorías, en particular la que se ofrece a las niñas y mujeres indígenas, carece de calidad y de pertinencia pedagógica, cultural y lingüística.

2. Desafíos

- 2.1. El Estado multicultural debe reconocer en su interior la existencia de diversos pueblos como sujetos activos, con derecho a sus lenguas, sus autoridades, su administración de justicia, sus recursos naturales y su espiritualidad.
- 2.2. La educación debe empezar por el reconocimiento y la valoración de los derechos; igualmente, debe desarrollar capacidades y generar algunas de las condiciones para su ejercicio, en aras de una sociedad más justa, pacífica y equitativa.
- 2.3. La educación debe contribuir a fundamentar tanto el derecho a la propia identidad y a la diversidad como los derechos económicos, sociales, políticos, culturales y lingüísticos.
- 2.4. La gestión pedagógica e institucional de nuestros sistemas educativos debe propiciar el aprendizaje y el ejercicio de la democracia en el aula, y las interrelaciones entre la escuela, la comunidad y el gobierno local. Asimismo, debe regirse tomando como principios los valores de solidaridad, reciprocidad y relación armónica con la naturaleza.
- 2.5. Deben formularse, de modo participativo, políticas lingüísticas sobre el manejo curricular: uso de lenguas en el aula; uso de lenguas en la formación y capacitación de maestros, y en la gestión y administración escolar; en la producción de materiales educativos en lenguas indígenas; en la evaluación y en la acreditación de las competencias y capacidades adquiridas en el proceso educativo.
- 2.6. Se debe promover el desarrollo de las lenguas indígenas, para que estas permitan la producción y el registro de conocimientos y saberes, sean estos ancestrales o contemporáneos.
- 2.7. Hay necesidad de hacer frente al déficit que se presenta en el desarrollo de los conocimientos sobre las culturas y su visibilización en los contenidos y procesos para la educación.
- 2.8. Hace falta organizar la administración educativa de modo que se permita recuperar los intereses, las expectativas de las comunidades lingüísticas que ya tienen un territorio, el cual no coincide necesariamente con la organización político-territorial.

- 2.9. Es necesario generalizar una educación intercultural para todos y garantizar una educación básica bilingüe intercultural para todos los pueblos indígenas de América Latina, que incluya a los hablantes de lenguas ancestrales en las ciudades.
- 2.10. Se debe superar la actual fase de baja calidad, que da pie al estigma de una educación de segunda categoría, a través de la inversión en la formación inicial y continua de los agentes educativos.
- 2.11. Hay necesidad de fomentar una política del libro en lenguas ancestrales, que incentive la producción de diferentes tipos de textos.

3. Agenda

- 3.1. Hacer que la educación contribuya a acrecentar, en el conjunto de la sociedad y, en particular, en los pueblos indígenas, el poder de *interlocución* y de *negociación* con el Estado a través de mesas permanentes de diálogo con poder de decisión.
- 3.2. Proponer que —en la próxima Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado, por realizarse en Santo Domingo en noviembre del 2002— se incorpore el tema de políticas públicas y pueblos indígenas, en vistas al desarrollo integral de las sociedades y la región, sustentado en la vigencia de los derechos humanos, el fortalecimiento de la democracia, la inversión social para la eliminación de la pobreza y la sustentabilidad ambiental.
- 3.3. Incorporar la *educación intercultural bilingüe* en los planes de desarrollo social de cada país, con una perspectiva de política pública, multisectorial e intercultural y con especial participación de los pueblos indígenas.
- 3.4. Proponer que —en la próxima Conferencia de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, convocada por la UNESCO y por realizarse en La Habana en noviembre del 2002 para discutir el nuevo proyecto regional de educación para los próximos quince años— se incorpore la *educación intercultural bilingüe* como uno de los ejes prioritarios del proyecto regional, con el fin de fortalecer y hacer realidad la educación para todos con equidad, calidad, participación y pertinencia.
- 3.5. Promover una *Ley de Lenguas y Culturas* que asegure funcionalidad social a las lenguas y culturas indígenas del continente, más allá del espacio local y del ámbito educativo, para llegar a un bilingüismo social que progresivamente cubra, de modo complementario, los espacios de interacción y para que el Estado brinde sus servicios en la lengua de sus usuarios.
- 3.6. Apoyar los procesos de articulación y fortalecimiento de las organizaciones indígenas vinculadas a la educación intercultural bilingüe a través de la *red*, con el fin de expresar y defender las demandas, intercambiar experiencias y conocimientos, y proponer alternativas.

- 3.7. Exigir a los *medios de comunicación*, en particular a los pertenecientes al Estado, espacios permanentes, garantizados y en horarios convenientes, para la expresión de las lenguas y culturas indígenas.
- 3.8. Comprometer a los centros de investigación social con el fin de que, en coordinación con los participantes de las culturas originarias, reescriban, en un lapso de 5 años, la *historia* desde la perspectiva de los pueblos indígenas.
- 3.9. Contribuir, desde la educación, a la formación de *ciudadanos interculturales*, orgullosos de sus raíces y abiertos al mundo.
- 3.10. Investigar los saberes, conocimientos, procedimientos tecnológicos de los diversos pueblos originarios, como parte de un proceso de construcción de una forma de conocimiento más plural y capaz de rectificarse en el encuentro con el otro.
- 3.11. Universalizar la educación bilingüe intercultural y ampliar su implementación en todos los niveles y modalidades de la educación.
- 3.12. Hacer que la cooperación internacional contribuya a que la EIB sea incluida, como parte constitutiva del sistema educativo, en las agendas y los presupuestos de los ministerios de educación.
- 3.13. Exigir que los Estados asuman su obligación de financiar la EIB, sin dejar esta tarea solo en manos de la cooperación internacional.
- 3.14. Trabajar para que las organizaciones indígenas asuman un papel de liderazgo en la gestión de la EIB y para que compartan con el Estado parte de las responsabilidades.
- 3.15. En relación con los congresos latinoamericanos de EIB, crear un comité de coordinación entre los congresos EIB, que vigile la implementación y el seguimiento de los acuerdos.

Finalmente, confrontados con un caso de suma urgencia, queremos llamar la atención sobre la condición de los pueblos en aislamiento o en situación de extrema vulnerabilidad, como es el caso del pueblo Candoshi, que se encuentra actualmente en peligro de extinción debido a una epidemia de hepatitis B y delta. Demandamos a las autoridades y a las instancias correspondientes una rápida intervención.

Lima, 9 de agosto de 2002

Anexo 6

Proyecto de Ley de Lenguas

(documento de consulta)

El Ministerio de Educación del Perú, en ejercicio de las atribuciones que le confiere la Constitución Política del Perú, presenta el siguiente Proyecto:

LEY NACIONAL DE LENGUAS

Considerando:

Que en la Constitución Política de la Nación, en el artículo 2, inciso 19, se reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la nación y que, en el artículo 48, declara que son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según Ley.

Que el término «pueblos indígenas» se usa en el sentido definido en la PARTE I. Política general, Artículo 1, del Convenio OIT N° 169 «Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes», ratificado por el Perú.

Que en el preámbulo del Convenio OIT N° 169 se dice que: «los cambios sobrevenidos en la situación de los pueblos indígenas y tribales en todas las regiones del mundo hacen aconsejable adoptar nuevas normas internacionales en la materia, a fin de eliminar la orientación hacia la asimilación de las normas anteriores»; y que, en lugar de las políticas asimilacionistas, deben reconocerse «las aspiraciones de esos pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven».

Que en la misma Parte I. Política general, Artículo 6, se dice: «Al aplicar las disposiciones del Presente Convenio, los gobiernos deberán a) consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente».

Que en la Parte VI. Educación y medios de comunicación, Artículo 28, se señala: «Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan».

Que en el segundo párrafo del mismo Artículo 28 se dice: «Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país». Y en el tercero se agrega: «Deberán tomarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas».

Que el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 16 de diciembre de 1966 (artículo 27) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la misma fecha, en sus preámbulos postulan que el ser humano no puede ser libre si no se crean las condiciones que le permitan gozar tanto de sus derechos civiles y políticos como de sus derechos económicos, sociales y culturales.

Que la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos de 1996 considera que se debe asegurar el respeto y el pleno desarrollo de todas las lenguas y establecerse los principios de una paz lingüística planetaria justa y equitativa, como factor principal de la convivencia social.

Que esa misma declaración afirma que para garantizar la convivencia entre comunidades lingüísticas, hace falta encontrar unos principios de orden universal que permitan asegurar la promoción, el respeto y el uso social público y privado de todas las lenguas.

Que en el Perú existe una situación de marginación y estratificación de las lenguas indígenas que ha repercutido en la pérdida de muchas de estas y en una situación de diglosia en la que el castellano se reserva para el ámbito público y la lengua indígena para el familiar y privado. El castellano es, entonces, la lengua institucional, mientras que las lenguas indígenas son lenguas desprestigiadas y rechazadas.

Que el bilingüismo aditivo y la interculturalidad ofrecen claras ventajas para la comprensión mutua, la cohesión social, la construcción de una identidad nacional y la pacificación del país, así como el pleno desarrollo de todas las lenguas y culturas nacionales para así garantizar un Estado que respete la diversidad lingüística y cultural del país, promueva el diálogo intercultural y garantice la convivencia y el beneficio recíprocos de todos.

CAPÍTULO I

Objetivo de la Ley

La presente ley tiene por objetivo desarrollar los principios rectores, los derechos y garantías que en materia lingüística y cultural establece el Estado peruano.

De los principios

1. Las lenguas y culturas indígenas del Perú son patrimonio de la humanidad, de los pueblos indígenas y de la nación.
2. Se reconoce que todas las culturas del Perú están en pie de igualdad y se prohíbe toda forma de discriminación por razones culturales, así como todo acto que intente imponer un modelo cultural sobre otro.
3. El Perú es un país pluricultural y multilingüe en el que se fomenta el bilingüismo aditivo y funcional del castellano y de las lenguas indígenas. Además, se promueve el aprendizaje de al menos una lengua extranjera para toda la población y en todo el territorio.
4. Todas las expresiones y manifestaciones culturales del Perú y de las comunidades de extranjeros radicados en el país deben respetarse en condiciones de igualdad.
5. Todas las lenguas habladas en el Perú tienen el mismo valor y sus hablantes tienen los mismos derechos. El castellano asume el papel de lengua franca, que permite la intercomunicación con hablantes de otras lenguas.
6. Ningún ciudadano debe sufrir perjuicio o ser objeto de discriminación como resultado de la lengua o de la variante regional que hable.
7. Todas las personas tienen derecho a usar su nombre en su lengua materna o de uso predominante y a recuperarlo o corregir la ortografía de acuerdo con las normas establecidas para esa lengua con solo solicitarlo a la autoridad pertinente.
8. El bilingüismo aditivo y funcional es un componente del diálogo intercultural equitativo, como elemento de cohesión social con el que se construye la identidad nacional.
9. Los medios de comunicación masiva contribuyen a hacer del Perú un país efectivamente bilingüe e intercultural desarrollando sus lenguas y respetando los derechos lingüísticos y culturales de sus habitantes.
10. La elaboración cultural genera propiedad intelectual colectiva e individual. Este derecho puede aplicarse a tipos de discurso, incluyendo las clasificaciones lingüísticas, los textos que generen los diferentes discursos y la tradición oral y escrita en su integridad.

De los derechos lingüísticos

11. Todos los ciudadanos tienen el derecho a conocer y usar, en cualquiera de sus variantes dialectales, las lenguas indígenas del Perú, el castellano o cualquier lengua extranjera, en todos los ámbitos del territorio nacional, sin sufrir por ello ningún perjuicio o ser objeto de discriminación alguna.
12. Los ciudadanos tienen derecho a recibir una educación en su lengua materna o en la lengua predominante como vehículo de aprendizaje, y a la ense-

- ñanza del castellano como lengua oficial de intercomunicación, en los contextos lingüísticos donde sea pertinente.
13. Todos los ciudadanos tienen el derecho a ser atendidos por las autoridades y servidores estatales en su lengua materna o de uso predominante, sin discriminación ni perjuicio alguno. Donde ello no fuera posible, todos los ciudadanos tienen el derecho a un traductor oficial y el Estado la obligación de proporcionarlo para llevar a cabo trámites legales, administrativos y judiciales.
 14. Los ciudadanos tienen el derecho a recuperar y usar sus nombres y apellidos de acuerdo con la forma normativamente correcta en cualquiera de las lenguas oficiales del Perú.
 15. Todos los ciudadanos tienen el derecho a establecer medios de comunicación y programas en las lenguas indígenas del Perú, las variantes cultas y las variantes regionales o lectales del castellano o en cualquier lengua extranjera, en todos los ámbitos del territorio nacional, sin sufrir por ello ningún perjuicio o ser objeto de discriminación alguna.
 16. Es derecho de los pueblos indígenas, ejercido a través de sus organizaciones y programas y proyectos de educación bilingüe, contribuir a la normalización del uso de las lenguas indígenas. El Estado proporcionará asistencia técnica y oficializará los acuerdos consensuados.
 17. Los pueblos indígenas tienen el derecho de propiedad intelectual colectivo sobre los productos culturales que forman parte de su tradición y herencia y que se plasman en su lenguaje. Este derecho se extiende a tipos de discurso, tipos de texto y los textos de su tradición, sin importar que la fuente de transmisión sea oral, escrita o iconográfica. El Estado, mediante normativa especial, establecerá el régimen de protección de los conocimientos ancestrales de los pueblos indígenas.

CAPÍTULO II

2.1. Lenguas oficiales

1. El castellano es la lengua oficial en todo el territorio peruano.
2. Las lenguas oficiales indígenas del Perú son:
 - a. *En los Andes*: quechua, con cinco variantes dialectales; y el aimara sureño o collavino, y el aimara central.
 - b. *En la Amazonía*:
Aguaruna, en el departamento de Amazonas;
Quechua, en el departamento de San Martín;
Secoya, quechua, arabela, huitoto, orejón, bora, ocaína, yagua, ticuna, cocama- cocamilla, urarina, chayahuita-jebero, chamicuro, achuar, resigaró, taushiro, candoshi, mayoruna, capanahua y yine, en el departamento de Loreto;

- Ashaninka, en el departamento de Huánuco;
Yanasha y ashaninka, en el departamento de Junín;
Nomatsiguenga y ashaninka, en el departamento de Pasco;
Machiguenga, yaminahua, cashinahua, amahuaca, yine, ashaninka, shipibo-conibo, cashibo-cacataibo, culina, ashaninka, en el departamento de Ucayali;
Machiguenga, ese eja, yine, ñapari, harakmbut a'te y yaminahua (yora), en el departamento de Madre de Dios.
3. Las modificaciones a la lista se harán de acuerdo con un estudio concertado entre el *Instituto Nacional de Lenguas* y las organizaciones indígenas.

2.2. Fomento de las lenguas indígenas

1. Los poderes públicos garantizarán el uso oficial, la enseñanza y el conocimiento de las lenguas indígenas.
2. Deberán adoptarse medidas que impidan la discriminación de ciudadanos por el hecho de emplear cualesquiera de las lenguas indígenas oficiales, las variantes lectales del castellano o de las lenguas extranjeras.
3. El Estado fomenta la recuperación y desarrollo de las lenguas indígenas reconociendo la demanda real para su uso, donde esta permanece encubierta, impulsando acciones concretas para el uso oficial, público y privado.
4. Es responsabilidad de cada sector, de las Fuerzas Armadas y Policiales, gobiernos regionales y gobiernos locales reconocer y valorar el bilingüismo aditivo, en el sentido del Capítulo I: 2, en los términos de referencia de todos los cargos públicos, y establecer los plazos progresivos para que la certificación del bilingüismo aditivo sea un requisito previo a la contratación y nombramiento.
5. El Estado establecerá un sistema de acreditación del bilingüismo aditivo, en distintos grados para los usos de acreditación oficial.
6. El Estado fomenta la enseñanza de las lenguas indígenas del Perú a través del sistema educativo nacional, las universidades y las academias de Lengua.
7. El Estado promueve la literalización de las lenguas indígenas del Perú, reforzando su uso en el ámbito público.
8. Los gobiernos locales normarán y velarán por el uso turístico y de ornato de los nombres de calles, plazas y otros lugares de atracción turística en las lenguas indígenas oficiales del Perú y en castellano.
9. El Estado promoverá en el ámbito nacional y regional, como corresponda, el uso del quechua, el aimara y las lenguas oficiales amazónicas en las marcas de productos, la traducción a la lengua indígena de las marcas, así como la impresión de instrucciones de uso y otras indicaciones bilingües, de acuerdo con el reglamento.
10. El Estado norma, valora y garantiza el uso proporcional de las lenguas oficiales del Perú en los medios de comunicación masiva.

11. El Estado promueve la investigación de las lenguas indígenas del Perú, la recopilación de la literatura oral y la publicación de esas investigaciones y de la tradición oral de las lenguas indígenas del Perú en una serie de ediciones bilingües.

2.3. Normalización lingüística

1. Es atribución de los pueblos indígenas, a través de sus organizaciones representativas y programas y proyectos de educación bilingüe, contribuir activamente a la normalización de las lenguas indígenas en procesos participativos. El Estado proporcionará asistencia técnica, dirimirá y oficializará las reglas de normalización de estas lenguas.
2. Los poderes públicos emplearán las versiones normalizadas de las lenguas en todos los documentos oficiales de sus ámbitos.

2.4. Documentos oficiales

1. En las zonas donde las lenguas indígenas sean oficiales, los documentos de identidad (partida de nacimiento, DNI, libreta militar) serán bilingües, en lengua indígena y en castellano.

2.5. Toponimia

1. El Instituto Geográfico Nacional establecerá en los mapas oficiales del Perú un uso bilingüe, en los cuales se usarán las versiones normalizadas de las lenguas indígenas oficiales del Perú y el nombre en lengua castellana.
2. La escritura de los topónimos deberá obedecer a la normativa establecida.

2.6. Antroponimia

1. La recuperación, corrección y uso de nombres y apellidos en la forma normativamente correcta en cualquiera de las lenguas oficiales del Perú se hará individualmente o por familia.
2. Las personas interesadas pueden obtener la constancia de la forma normativamente correcta en cualquiera de las lenguas oficiales de sus nombres y apellidos en el Registro Civil, por simple manifestación a la persona encargada.

2.7. De las lenguas en peligro

1. La situación de diglosia en la que vive el país ha puesto en peligro de extinción a muchas de sus lenguas indígenas y, con el fin de salvaguardar lo que ahora se reconoce como patrimonio de la nación y la humanidad, se declara

que las lenguas en peligro serán prioritarias en la planificación lingüística, educación, investigación y publicación.

2.8. Amparo legal

1. Los ciudadanos podrán dirigirse a los jueces para ser amparados en el ejercicio de sus derechos lingüísticos reconocidos por esta Ley.

2.9. Educación

1. La educación bilingüe intercultural se ofrecerá progresivamente en todos los niveles y modalidades para que los ciudadanos puedan ejercer su derecho.
2. Los educandos que tienen una lengua indígena como lengua materna o se encuentran en proceso de recuperación de una lengua originaria tienen el derecho a recibir en todos los niveles del sistema educativo una educación bilingüe intercultural.
3. Se fomentará la alfabetización de adultos con la modalidad intercultural bilingüe y la literalización de las culturas indígenas.
4. Los colegios y escuelas públicas y privadas usarán los tiempos libres y los recursos humanos para extender a los alumnos hispanohablantes las ventajas del bilingüismo aditivo con una lengua indígena y, en lo posible, con una lengua extranjera adicional.
5. Los textos escolares, programas de enseñanza y medios de comunicación deberán difundir los valores de todas las culturas nacionales y extranjeras para promover un Estado plurilingüe e intercultural.

OTRAS PUBLICACIONES DE LA UNIVERSIDAD DEL PACÍFICO

- *Bonanza macroeconómica y malestar microeconómico. Apuntes para el estudio del caso peruano, 1988-2004.* Jürgen Schuldt. Lima: CIUP, 2005 (1ª reimpresión).
- *El pacto infame. Estudios sobre la corrupción en el Perú.* Editor: Felipe Portocarrero S. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2005.
- *Ensayos sobre la economía peruana—vol. III.* Editor: Jorge González Izquierdo. Lima: CIUP, 2004 (1ª reimpresión).
- *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas.* Editoras: Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.
- *Experiencias de regulación en el Perú.* Editor: Jorge Fernández-Baca. Lima: CIUP, 2004.
- *Jerarquías en jaque. Estudios de género en el área andina.* Editora: Norma Fuller. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.
- *Las mejores prácticas del marketing: casos ganadores de los Premios Effie 2004.* David Mayorga, Patricia Araujo y María Matilde Schwalb. Lima: Universidad del Pacífico, Alicorp, 2005.
- *¿Los niños... primero? Vol. II Cuánto invirtió el Estado peruano en los niños, niñas y adolescentes (2001-2003).* Enrique Vásquez. Lima: CIUP, SCS, 2004 (1ª reimpresión).
- *Responsabilidad social: fundamentos para la competitividad empresarial y el desarrollo sostenible.* María Matilde Schwalb y Oscar Malca. Lima: Yanacocha, ALAC, CIUP, 2005 (1ª reimpresión).
- *Rostros criollos del mal. Cultura y transgresión en la sociedad peruana.* Gonzalo Portocarrero. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.
- *Voluntarios, donantes y ciudadanos en el Perú.* Felipe Portocarrero, Armando Millán y James Loveday. Lima: CIUP, 2004.