

Lenguas indígenas como L2: reflexiones en torno a la confección de un material de clase en quichua santiagueño

Mayra Juanatey

Introducción

El quichua santiagueño es una lengua de la familia quechua que se habla principalmente en la provincia de Santiago del Estero, Argentina, y en otras grandes ciudades del país, como Buenos Aires. En la Argentina, es la lengua quechua con mayor número de hablantes (si no se consideran los hablantes de quechua migrantes de otros países, como Bolivia y Perú). Como todas las lenguas indígenas de nuestro país, ha sufrido una larga tradición de prohibición, ocultamiento y estigmatización que ha llevado a que cuente en la actualidad con poca presencia institucional y casi nula presencia escolar. Existen iniciativas aisladas que incorporan el quichua en el nivel primario y secundario. A nivel universitario, recientemente han cobrado relevancia distintos espacios, especialmente en Santiago del Estero y, en menor medida, en Buenos Aires.

Este trabajo parte de la premisa de que la enseñanza de una lengua indígena como lengua segunda tiene un fin que supera la mera enseñanza de un código y sus pautas comunicativas. Un curso de lengua indígena tiene el rol de sensibilizar acerca de la diversidad lingüística y de favorecer la revalorización de la lengua, su visibilización y su revitalización, a la vez que tiene la misión de formar a futuros investigadores de la lengua para su estudio y documentación. Así, el

objetivo central de este artículo es acercar la experiencia de enseñanza de una lengua indígena en el contexto de la Ciudad de Buenos Aires. Se espera que esta experiencia habilite una reflexión acerca de la enseñanza de lenguas tipológicamente alejadas de las lenguas indoeuropeas, como el español o el inglés, por ejemplo. Se propone aquí pensar las actividades partiendo de la enseñanza de una función comunicativa que llegará ulteriormente a la enseñanza de una forma gramatical.

El quichua santiagueño cuenta con una rica tradición narrativa, con géneros y personajes que han tenido un rol central en la identidad, la perpetuación y la documentación de la lengua. Particularmente en las narraciones de ciertos géneros, como son el relato de experiencias personales (anécdotas o autobiografías) o el relato de hechos sucedidos a terceros (como los famosos “casos” de la literatura del noroeste argentino o el recuerdo de prácticas culturales antiguas), se despliega el sistema de tiempos pretéritos de la lengua que se distribuye en el discurso según la evidencialidad, es decir, según la relación que el hablante establece con la información narrada. La confección de un material de clase debe anticiparse a los géneros, las categorías y las construcciones específicas de cada lengua, así como a los temas relevantes para la comunidad.

En primer lugar, se realizará un breve panorama de la actualidad del quichua santiagueño y del estado actual de las experiencias de enseñanza. Luego se presentarán las nociones teóricas y gramaticales que guiaron la confección de un material para la enseñanza del quichua como lengua segunda (L2). Esta primera parte del trabajo finaliza con un acercamiento a la metodología empleada para la confección del material y con una discusión general de los resultados. En la segunda parte del capítulo, se presenta una secuencia de ejercicios que tiene el objetivo de introducir a los estudiantes en el mundo literario del quichua santiagueño, en sus géneros textuales y temas, al mismo tiempo que se conoce y ejercita el paradigma de formas verbales pretéritas.

Parte I

El quichua santiagueño y su enseñanza

La lengua quichua santiagueña

El quechua es una familia lingüística originaria de Sudamérica. Su difusión fue paulatina y se desarrolló durante diferentes períodos históricos hasta alcanzar un vasto territorio que actualmente se extiende desde Colombia hasta la Argentina, pasando por Chile, Bolivia, Perú y Ecuador. Con unos ocho millones de hablantes, es la segunda lengua indígena más hablada de América (Unicef y FUNPROEIB Andes, 2009: 95). Sus diferentes lenguas (o variedades regionales, según el autor consultado) pueden clasificarse en dos grupos: Quechua I y Quechua II. En esta última rama se incluyen las lenguas habladas en la Argentina, el sur de Perú (desde el sureste del departamento de Huancavelica) y Bolivia. En la Argentina ha tenido presencia (al menos documentada) en Jujuy, La Rioja, Catamarca y Santiago del Estero. Actualmente solo persiste en Santiago del Estero (con vigorosidad, llamada quichua), en Jujuy y, como lengua de migración, en Buenos Aires y otras grandes ciudades.

Las circunstancias históricas por las que el quichua llegó y se conservó en Santiago del Estero son objeto de debate. Sin embargo, su presencia está atestigüada desde comienzos de la época colonial, tanto es así que los criollos y los españoles solían hablarla. Según estimaciones, en Santiago del Estero existen actualmente unos 160.000 hablantes de quichua, de los cuales casi la totalidad son bilingües quichua-español, en diferentes grados, aunque se ha mencionado la existencia de algunos ancianos monolingües (Alderetes, 2001). A su vez, se considera que existen otros 150.000 hablantes de quichua en Buenos Aires y otras provincias como producto de la migración interna (Andreani, 2015). Sin embargo, los valores numéricos son solo una estimación, ya que no se cuenta con datos censales para su verificación.

Como es el caso de tantas otras lenguas indígenas, la historia del quichua en la Argentina también está signada por la represión y la estigmatización hacia sus hablantes, al asociar la lengua indígena con lo rural, la falta de instrucción, la pobreza, etcétera. Diversas instituciones, como la escuela o la Iglesia, o las mismas ideologías lingüísticas circulantes en las sociedades en los ámbitos provincial y nacional, han favorecido la interrupción de la transmisión intergeneracional y su repliegue a contextos de uso cada vez más restringidos. A

pesar de la presión social históricamente ejercida sobre el quichua, se trata en la actualidad de una lengua vital (vigorosa, según *Ethnologue*,¹ es decir, empleada en la comunicación cara a cara por hablantes de variada edad y nivel de instrucción), con más o menos presencia en contextos familiares, rurales y urbanos, así como en diversas instituciones, como algunas escuelas provinciales y ámbitos universitarios, además de su persistente presencia en el folclore local (Juanatey *et al.*, 2013).

Los espacios de enseñanza

En los sistemas educativos de otros países latinoamericanos con más población quechua-hablante, como Perú o Bolivia, la presencia del quechua se está consolidando. En esos países, esta lengua es empleada en ámbitos oficiales, y en la actualidad el objetivo de la enseñanza escolar bilingüe e intercultural (quechua-español) es afianzarla en los espacios rurales y aumentar su presencia en contextos escolares urbanos y monolingües de español (Unicef y FUNPROEIB Andes, 2009). En Santiago del Estero, en palabras de Andreani, la educación intercultural bilingüe no es un tema con presencia en la planificación de los sectores sociales con peso sociopolítico, por lo que, sin una planificación institucional, algunos actores, estudiantes y docentes han llevado experiencias aisladas en ámbitos rurales: “Sobre un total estimativo de 80.000 niños quichua-hablantes, las actividades bilingües son difusas periferias de actividades extraescolares circunstanciales” (2015: 309). El esfuerzo llevado adelante por la Universidad Nacional de Santiago del Estero para abrir las puertas a la formación de técnicos de educación intercultural bilingüe (EIB) quichua-hablantes es un trabajo que comenzará a mostrar sus frutos en el sistema escolar en un futuro, esperemos, no muy lejano.

En Buenos Aires, las actividades de enseñanza del quichua a cargo de hablantes bilingües también son minoritarias, de las que pueden destacarse algunos casos. En la actualidad, se está llevando adelante una visibilización y se está haciendo presente una cada vez más extendida oferta académica de cursos de lenguas indígenas en la Ciudad de Buenos Aires y en el Gran Buenos Aires. En diversos espacios culturales y universitarios (no curriculares), se han incluido cursos de guaraní, mapuzungun, quechua y quichua, entre otros. Estos espacios son abiertos a la comunidad, lo que permite el acceso a personas con

¹ <https://www.ethnologue.com/language/qus>.

diferentes formaciones e intereses, y se valora que en algunos casos cuentan con aranceles más reducidos que otros cursos de idiomas (de lenguas europeas, por ejemplo). Sin embargo, considerando que se trata de espacios de enseñanza de lenguas minorizadas, cuya consolidación y difusión se encuentra en desarrollo, no siempre se logran cubrir las necesidades económico-administrativas de las instituciones o los docentes que ofrecen los cursos. Así, por ejemplo, puede no cubrirse el cupo mínimo de inscriptos y la institución debe abrir la cohorte a pérdida o los docentes pueden tener que invertir en materiales para el dictado del curso de sus propios ingresos o directamente no percibir remuneración. A fin de cuentas, el interés de los docentes por la enseñanza y la difusión de la lengua por sobre las motivaciones económicas, y el hecho de que muchos de estos espacios ofrecen becas o tarifas reducidas, favorecen la presencia y la oferta de estos cursos.

Enseñanza del quichua como L2

A los cursos de quichua dictados en la Ciudad de Buenos Aires asisten estudiantes con diferentes perfiles. Para algunos de ellos se trata de su primer contacto con una lengua indígena, o con una lengua tipológicamente alejada de las lenguas europeas occidentales (como el español, el italiano, el inglés, etcétera). Otros estudiantes son bilingües pasivos (es decir, comprenden la lengua en distintos grados), ya que su historia familiar los ha puesto en contacto con el quichua. Estos últimos son en general de familias santiagueñas, bolivianas o peruanas. Los menos son alumnos bilingües que buscan un espacio para ejercitar o adquirir una reflexión metalingüística.

En general, la tradición de enseñanza del quichua ha puesto su foco en el aprendizaje de la gramática y la traducción al español de textos de recopilación oral o literarios. Solo recientemente, se llevan adelante experiencias aisladas para la enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo, aunque aún con escasa presencia de hablantes bilingües en las aulas, lo que hace que la tarea siempre sea deficitaria. Sin embargo, desde hace algunos años existen docentes que no son hablantes nativos, pero que cuentan con experiencia y formación en lingüística o en la enseñanza de L2.

A su vez, los materiales disponibles para el trabajo en clase, hasta el momento, han sido las compilaciones de narraciones recolectadas (el texto clásico es el compendio de relatos de Bravo, 1965), algunos textos literarios (cuentos,

fábulas y narraciones de experiencias personales, como Karlovich y Tebes, 2010 y Tebes, 2009, entre otros), gramáticas (como Albarraçín de Alderetes, 2009, 2011, 2016; Alderetes, 2001 y Nardi, 2002) y otros pocos materiales pensados para el aprendizaje autónomo de la lengua, es decir, apoyados en la traducción al español.

Por otra parte, los cursos de lenguas indígenas o de lenguas minorizadas deben tener objetivos que superen la mera enseñanza de un código. En primer lugar, se proponen fomentar la sensibilización de los alumnos ante la diversidad cultural y lingüística de la ciudad, el país y el mundo en que vivimos: “Darse cuenta de que *mi* lengua no es *la* lengua, sino que hay miles de formas distintas para expresarse y que mi forma de hacerlo es solo *una* de las formas posibles” (Tomé, s/f: 1). Como consecuencia de lo anterior, y en segundo lugar, también se deben generar espacios de reflexión acerca de la interculturalidad. La interculturalidad se trata de “un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje [...] orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales” (Walsh, 2005: 4). Por último, la enseñanza de una lengua indígena tiene por objetivo la formación complementaria de ciudadanos que, en ámbitos académicos y no académicos, colaborarán en la difusión, la revitalización y el estudio de las lenguas minorizadas.

Marco teórico

Acercamiento onomasiológico: de la función a la forma

En la actualidad existen unas 7.000 lenguas en el mundo (según *Ethnologue*). Todas las lenguas pueden cumplir satisfactoriamente con los objetivos comunicativos que los hablantes se propongan (hacer un pedido, narrar una experiencia, describir un espacio, señalar un objeto, etcétera). Sin embargo, la diversidad lingüística, es decir, las diferencias entre las lenguas, consiste, precisamente, en que cada lengua tiene diversas estrategias para expresar esas funciones comunicativas. En otras palabras, todas pueden expresar los mismos objetivos comunicativos pero con diferentes formas (gramaticales, sintácticas, discursivas, etcétera). Por lo tanto, como propone el enfoque tipológico-funcional (Croft, 2003), la estructura de las lenguas debe explicarse principalmente (y primeramente) en términos de la función lingüística y no de la forma.

De esta manera, existiría un sistema universal, común a todas las lenguas, de funciones comunicativas o cognitivas que las lenguas pueden expresar y, a la vez, un sistema universal de expresiones, estrategias y sonidos del que las lenguas seleccionan las propias (Lehmann y Maslova, 2004). En este sentido, será posible acercarse al lenguaje por dos caminos diferentes: desde la forma hacia la función, acercamiento que llamaremos aquí semasiológico o estructural, o desde la función hacia la forma, al que llamaremos onomasiológico o funcional.

Un acercamiento semasiológico o estructural se ocupará de describir el sistema de expresiones de una lengua, sus sonidos, sus morfemas, sus tipos de oraciones, etcétera, para luego explicar qué función cumple cada una de esas formas. La pregunta que se realiza este acercamiento es: ¿qué significa esta expresión en esta lengua? (ídem: 1871). Entonces, por ejemplo, en el caso del español, este acercamiento observará primero que hay sustantivos o adjetivos que terminan en *s* o en *es*. Una vez identificadas esas formas, intentará explicar qué función cumplen en la lengua. En este caso, estos morfemas permiten señalar la pluralidad de los elementos denotados.

El acercamiento onomasiológico o funcional, por su parte, toma una función comunicativa y observa de qué manera una lengua particular expresa esa función. La pregunta que se realiza este enfoque es: ¿cómo puedo expresar este pensamiento o cumplir con esta función comunicativa en esta lengua? (ídem). De esta manera, y siguiendo el ejemplo anterior, este enfoque se preguntará qué estrategias tiene una lengua como el español para señalar la pluralidad de los elementos en el mundo. Por lo tanto, buscará en la lengua las formas que señalan pluralidad sobre nominales: *-s* o *-es*.

El enfoque onomasiológico o funcional será el que permita más acertadamente la comparación entre lenguas, ya que parte de las funciones de la comunicación humana para luego observar las formas particulares que toman en cada lengua. Si se parte de las formas o estructuras que se encuentran presentes en una lengua y se intenta encontrar una forma similar en otra lengua, es muy posible que la segunda no posea una forma similar a la primera, o que dichas formas no cumplan exactamente la misma función comunicativa. Por ejemplo, el quichua posee dos formas diferentes, tanto pronominales como verbales, para señalar la primera persona plural: una se reserva para señalar que se incluye al interlocutor (*noqanchis*, nosotros –primera persona plural inclusiva–), y la otra, para cuando se quiere excluir al interlocutor de la referencia (*noqayku*, nosotros –primera persona plural exclusiva–):

1) Primera persona inclusiva (INCL)

*Noqanchis munanchis**Noqanchis muna-nychis*

nosotros.INCL

querer-I PL.INCL

“Nosotros (incluyéndote a vos o a ustedes) queremos”.

2) Primera persona exclusiva (EXCL)

*Noqayku munayku.**Noqayku muna-yku*

nosotros.EXCL

querer-I PL.EXCL

“Nosotros (excluyéndote a vos o a ustedes) queremos”.

Por lo tanto, si se quisiera comparar las formas de la primera persona del español con las del quichua, no existiría una correspondencia 1:1, ya que la forma *nosotros* del español se corresponde con dos formas, *noqanchis* y *noqayku*, en quichua. Si, en cambio, nos preguntáramos de qué forma el español y el quichua expresan la referencia a las varias personas que llevan adelante el evento comunicativo, encontraríamos fácilmente la forma *nosotros* para el español y las formas *noqanchis* y *noqayku* para el quichua.

Por su parte, el enfoque estructural es el que ha dominado los estudios lingüísticos hasta mediados del siglo xx. Y es esta misma tradición la que se ha colado en la metodología de la enseñanza de muchas lenguas como L2. En lo que respecta a las lenguas indígenas, en general aún predomina un enfoque centrado en la forma, tanto en las gramáticas como en los materiales de divulgación, en la progresión de los contenidos de los cursos o en los escasos materiales de enseñanza. En otras palabras, de la misma manera que es enseñado el latín, el griego antiguo o cualquier lengua sin vitalidad, se enseña al estudiante de una lengua indígena una lista de formas: primero una lista de sonidos, luego una lista de morfemas y luego una lista de oraciones. En el peor de los casos, todas esas formas son comparadas con las formas del español.

Este enfoque estructural, como se mencionó anteriormente, puede llegar a limitar el traspaso de la L1 a la L2 y la reflexión metalingüística. El enfoque semasiológico obliga tanto al estudiante como al docente a partir de una forma, y la única manera de identificar una forma es buscarla primero en la L1. Por lo tanto, en primer lugar, este recorrido exige al estudiante pensar primero en su propia lengua para después recordar la forma (memorizada) con la que se traduce a la L2; y, en segundo lugar, bloquea la reflexión acerca de la diversidad lingüística antes citada: “Darse cuenta de que *mi* lengua no es *la* lengua, sino

que hay miles de formas distintas para expresarse” (Tomé, s/f, 1). Por su parte, el enfoque funcional pasa por alto el conocimiento de la L1 del alumno para tomar como punto de partida un aspecto de la comunicación humana común a todas las lenguas. El estudiante, reconociendo la función comunicativa que se quiere expresar, aprende la forma lingüística asociada en la L2. En este proceso se habilita paralelamente la reflexión sobre la diversidad de estrategias de las lenguas para alcanzar los mismos objetivos comunicativos.

Evidencialidad: relación del hablante con la información

Como se señaló en la sección anterior, la diversidad lingüística consiste en que cada lengua tiene distintas formas de expresar una función comunicativa, un pensamiento o un significado. Como señaló Franz Boas (uno de los padres de la lingüística moderna), las lenguas se diferencian en que cada una considera qué aspectos de la experiencia del mundo deben ser expresados en sus gramáticas (en Aikhenvald, 2004). Así, aproximadamente una cuarta parte del total de las lenguas del mundo debe, porque forma parte de su gramática, especificar la relación que el hablante establece con la información que está expresando. Esto es, muchas lenguas del mundo cuentan con una categoría gramatical, llamada *evidencialidad* (ídem), que señala la fuente de la información (especialmente las lenguas del sur y el norte de América, Eurasia y algunas de Nueva Guinea y África). El quichua es una de las lenguas que cuentan con elementos gramaticales para expresar evidencialidad. De esta manera, así como para algunas lenguas, como el español, es obligatorio señalar el género de los elementos del mundo, para las lenguas con evidencialidad gramatical es obligatorio señalar la fuente de la información.

Las lenguas varían según el tipo de fuentes de la información que deben expresar gramaticalmente. Muchas solo expresan que la información ha llegado a través de otra persona, pero otras pueden distinguir entre información de primera y de segunda mano, información vista, oída, olida o inferida (ídem). El quichua santiagueño puede señalar en su gramática si la *información es de primera mano*, es decir, si el hablante está seguro de lo que dice porque es o fue testigo de los hechos; la *información reportada*, cuando al hablante le contaron los hechos y él los retransmite; e *incertidumbre*, es decir, cuando el hablante no está seguro de lo sucedido. Para señalar estos significados cuenta con sufijos, resumidos en la siguiente tabla.

Tabla 1. Sufijos evidenciales del quichua santiagueño

Tipo de fuente de información	Morfemas (sufijos)	Ejemplo	
Información de primera mano (Validativo: VAL)	<i>-mi</i>	<i>Kaypi</i>	<i>tiyanmi.</i>
		<i>kaypi</i>	<i>tiyan-mi</i>
		aquí	está-VAL
		Ciertamente está aquí.	
Información reportada (Reportativo: REP)	<i>-si</i> o <i>-sa</i>	<i>Kaypi</i>	<i>tiyansi.</i>
		<i>kaypi</i>	<i>tiyan-si</i>
		aquí	está-REP
		Dicen que está aquí.	
Incertidumbre (Dubitativo: DUB)	<i>-cha</i>	<i>Kaypi</i>	<i>tiyancha.</i>
		<i>kaypi</i>	<i>tiyan-cha</i>
		aquí	está-DUB
		Tal vez está aquí.	
	<i>-chus</i>	<i>Kaypi</i>	<i>tiyanchus.</i>
		<i>kaypi</i>	<i>tiyan-chus</i>
		aquí	está-DUB
		¿Será que está aquí?	

Tiempos pretéritos del quichua: el pasado y la actitud hacia lo narrado

Sumado a los sufijos evidenciales, en las narraciones es posible emplear otro recurso para expresar evidencialidad. Este recurso lo constituyen los tiempos verbales pretéritos. El quichua cuenta con un sistema de tiempos verbales que expresa distancia en el tiempo: los distintos tiempos pretéritos expresan anterioridad con respecto al momento del habla, y los tiempos del futuro expresan posterioridad. Y a su vez, los tiempos verbales pretéritos pueden expresar evidencialidad, es decir, el conocimiento que tiene el hablante sobre lo que está narrando, un recurso que muchas veces funciona como estrategia para demostrar distanciamiento o, por el contrario, identificación con la información (Juanatey, 2015). A continuación, se ilustrará cómo pueden expresarse significados evidenciales a través de los *paradigmas verbales del pasado*.

El quichua cuenta con un contraste entre un pretérito simple (consistente en una única palabra) y un pretérito compuesto o perifrástico (que se expresa mediante un verbo principal y un verbo auxiliar). El pasado simple será el que

llamaremos, siguiendo a Albarracín de Alderetes (2011), pasado experimentado, ya que, además de señalar anterioridad con respecto al momento de la enunciación, señala que el hablante experimentó o fue testigo de los hechos narrados. El pasado compuesto será llamado pasado narrativo porque, además de señalar anterioridad, permite al hablante distanciarse de los eventos, ya que manifiesta que no puede dar fe de cómo sucedieron exactamente.

El pasado experimentado se señala mediante el sufijo *-ra* (PAS), al que luego se le agrega la marca de persona: en el caso del ejemplo (3) será el sufijo de segunda persona singular *-nki*.

3) Pasado experimentado

Qam ruwaranki.

Qam ruwa-ra-nki

Vos hacer-PAS-2SG

“(Yo te vi) vos hiciste / vos hacías / vos habías hecho”.

El pasado narrativo, como se señaló, es una forma perifrástica que cuenta con dos formas verbales: una que aporta el significado principal y una cópula auxiliar que introduce la persona y la marca de pasado. Así, como se puede ver en el ejemplo (4), el verbo principal *ruwa-* “hacer” debe llevar un sufijo nominalizador (*-sa*), propio de este tiempo verbal que, a los fines de la exposición, llamaremos participio pasado (PTCP.PAS).² El verbo cópula auxiliar *ka-* “ser”, por su lado, lleva el mismo sufijo de pasado *-ra* empleado para el pasado simple, y luego, la marca de persona *-nki*.

4) Pasado narrativo

Qam ruwasa karanki

qam ruwa-sa ka-ra-nki

Vos hacer-PTCP.PAS ser-PAS-2SG

“(Dicen que) vos hiciste / vos hacías / vos habías hecho, etcétera”.

Así, con el pasado narrativo, el hablante puede expresar una distancia con respecto a los hechos. Por lo tanto, la traducción al español va a variar según el contexto. El pasado narrativo expresa “acciones reales o supuestas que no han contado con la participación directa o consciente del hablante” (ibídem: 113). Se emplea para referirse a tiempos remotos, sucesos no controlados por el hablante o hechos inesperados. También puede emplearse para narrar hechos en los que el hablan-

² Para una descripción gramatical más precisa, debería denominarse nominalizador anterior o nominalizador *realis*.

te se encontraba en un estado de conciencia alterado, por ejemplo, soñando o borracho (ibídem). Permitiendo expresar esta amplia variedad de significados, el pasado narrativo se constituye como el vehículo óptimo para la narración de hechos históricos, leyendas, relatos mágicos, sueños, cuentos o fábulas.

Existe otro paradigma de pasado que no expresa evidencialidad pero que, sin embargo, acompaña en los textos a las demás formas verbales. Se trata de una forma verbal perifrástica que señala acciones habituales, que suele llamarse pasado de habitualidad (que también puede expresarse en presente). En este paradigma, el auxiliar es también la cópula *ka-* “ser”, mientras que el verbo principal lleva otro tipo de sufijo, aquí llamado participio presente (PTCP.PRES) *-q*:

5) Pasado de habitualidad

Qam lloqseq karanki
qam lloqse-q ka-ra-nki
 Vos salir-PTCP.PRES ser-PAS-2SG
 “Vos solías salir”.

La tabla siguiente resume los tres paradigmas verbales antes descriptos.

Tabla 2. Paradigmas de los tiempos pretéritos: conjugación del verbo *ruway* “hacer”

	Pasado experimentado	Pasado narrativo	Pasado de habitualidad
	Hechos experimentados o atestiguados	Sin participación del hablante	Hechos habituales en el pasado
1ª persona singular	<i>ruwarani</i>	<i>ruwasa karani</i>	<i>ruwaq karani</i>
2ª persona singular	<i>ruwaranki</i>	<i>ruwasa karanki</i>	<i>ruwaq karanki</i>
3ª persona singular	<i>ruwara</i>	<i>ruwasa kara/ruwasqa</i>	<i>ruwaq kara</i>
1ª persona plural inclusiva	<i>ruwaranchis</i>	<i>ruwasa karanchis</i>	<i>ruwaq karanchis</i>
1ª persona plural exclusiva	<i>ruwarayku</i>	<i>ruwasa karayku</i>	<i>ruwaq karayku</i>
2ª persona plural	<i>ruwarankichis</i>	<i>ruwasa karankichis</i>	<i>ruwaq karankichis</i>
3ª persona plural	<i>ruwaranku</i>	<i>ruwasa karanku</i>	<i>ruwaq karanku</i>

Metodología para la confección del material: partir del género textual

Las formas del quichua santiagueño antes descritas para expresar la actitud del hablante frente a la información son parte de la gramática y de las estrategias comunicativas de la lengua. Como tales, deben ser abordadas en la enseñanza del quichua como L2 desde un enfoque funcional. El foco de este trabajo está puesto sobre los paradigmas del pretérito. A continuación, se repasará la metodología empleada para confeccionar las actividades de clase para adquirir estos paradigmas.

Observación y selección del corpus textual

Para la confección de las actividades, primero fue necesario seleccionar un corpus de géneros discursivos en los que estos paradigmas sean esperables. De esta manera, se consideraron los significados posibles que cada paradigma puede expresar para realizar la selección del corpus.

El pasado experimentado es el que los hablantes seleccionan para transmitir la propia experiencia; por lo tanto, textos como la narración de experiencias personales, anécdotas o autobiografías fueron los géneros predominantes. En el ejemplo siguiente puede observarse que predominan las formas del pasado experimentado en una autobiografía:

6) Autobiografía: pasado experimentado

*Qarichaynapi rispa yachacheqmanta **chaskikorani**, es decir, de maestro **rerani** llaktayman. Chaqaypi **llamkarani** jubilakus puchukas, **amorani** kayman y kay ancha yachas nispa... nis, noqa ancha yachani nispa **qallararani** quichuapi yachachiyta.*

“Cuando me volví grande, me recibí de maestro, es decir, fui de maestro a mi pueblo. Allí trabajé, me jubilé, terminé y me vine aquí. Pensando que sabía mucho, empecé a enseñar en quichua”.

Por otro lado, el pasado narrativo, al expresar distancia del hablante con respecto a la información, a la información reportada, al poco control respecto de los hechos, a hechos remotos, etcétera, es habitual en los cuentos y fábulas, textos muy frecuentes en la literatura local, en los relatos de sueños y, especialmente, en uno de los géneros más típicos de la cultura quichua santiagueña y del norte argentino: el *caso*. El caso o “sucedido” constituye “una categoría dentro de la

narrativa popular [que relata] acontecimientos notables referentes a alguna persona del lugar o las cercanías, y su acción se ubica generalmente en un pasado inmediato” (Fernández Latour de Botas, 1988: 25). Por lo general, este tipo de relatos toma lugar en el monte o en algún lugar alejado de los caseríos, en un tiempo indeterminado. Sus protagonistas pueden tener un nombre específico o su nombre puede haberse perdido o modificado en las sucesivas versiones del relato. En el ejemplo siguiente se relata el episodio central de lo sucedido luego de la muerte del protagonista, Juan Argañaraz, cuando un ser sobrenatural, el *toro-supay* o toro-diablo, quiere llevarse su alma. Como se observa, el paradigma verbal que predomina es el pasado narrativo:

7) Caso: pasado narrativo

Juañiqui Argañaraz kasa kara diáblop amigon. Juañiqui Argañaraz wañuptincha tuta kasa kara suk wayra ancha sinchi, ciclón. Y surmanta amusa kara wayra y cha wayra puntapi amusa kara toro diablo, aamanta, kawaqran punta de oro kasakara y rodiupimuyusakara.

“Dicen que Juanico Argañaraz era amigo del diablo. La noche en que murió vino un viento muy fuerte del sur, un ciclón. Y en la punta del viento llegó del este el toro diablo, de cuernos con puntas de oro, y dio unas vueltas en el rodeo” (adaptado de Bravo, 1965: 146).

Ambos paradigmas verbales predominan en ciertos géneros, aunque pueden convivir en un mismo texto. Luego de la selección del corpus se analizó la distribución de estas formas verbales en cada texto. Cada tiempo verbal tiene funciones específicas, por lo que tienen distinta distribución dentro de los textos. El pretérito narrativo es la forma elegida por excelencia para la narración de los hechos centrales en géneros como el caso. Sin embargo, en el mismo género, el narrador suele introducir los hechos señalando cómo llegó a sus oídos, o si alguna vez experimentó alguna circunstancia similar. En esos casos, se emplea el pretérito experimentado. En el ejemplo siguiente, el narrador emplea el pretérito experimentado (en negrita) para señalar que la historia le fue contada por una señora, para luego comenzar la narración de hechos reportados en pretérito narrativo:

8) Caso: introducción. Pasado experimentado

Noqatá suk señora, tiay, cuentaara ari suk caso sudesqant kara Figueroapi, chaqá Quimilioqpi. Suk warmi, condenakus, mula rosilla, ruwakusa kara y lloqsisá kara wasinmanta na sachapipureq.

“A mí una señora, mi tía, me contó un caso que había sucedido en Figueroa, en Quimilioj. Una mujer, condenándose, se había transformado en mula rosilla y había salido ya de su casa a andar en el monte” (ibídem: 131).

El pretérito de habitualidad, el tercer paradigma de pretérito que predomina en los textos, es empleado para narrar hechos rutinarios o reiterados en el pasado y suele presentarse en textos como recuerdos de la infancia, narraciones de costumbres del pasado (como las fiestas populares o los velorios típicos de la región) o en la descripción de personajes en las narraciones (se ha advertido que en la introducción de los *casos* suele describirse al protagonista o al ser mágico que tiene por tema el relato haciendo uso de este paradigma). En el ejemplo siguiente, se presenta la descripción de los antiguos velorios empleando el pretérito de habitualidad.

9) Descripción. Pasado de habitualidad

Y qaris y waas ututaqkunamant pacha (cantaq karanku). Porque tatay noqata willaq kara chayta yuyas siempre imayna kaq kara pay utula kaptén. Tukuy waas, waaspura tiyas mikoq karanku chá reza horas o alabanza horas.

“Y los hombres y niños desde que eran chicos (solían cantar). Mi papá solía contarme eso, porque siempre recordaba cómo solía ser cuando él era chico. Todos los niños, entre ellos, solían estar comiendo durante esas horas de rezo o de alabanza”.

Resultados

En el siguiente cuadro se resumen los contextos de aparición más frecuentes que se han podido identificar para las formas verbales de los tiempos pretéritos:³

³ Para un mayor desarrollo de este tema, ver Juanatey (2015).

Tabla 3. Contextos de uso de paradigmas pretéritos

Forma verbal	Uso	Tipo de texto
Pretérito simple o experimentado	Suceso de experiencia personal. Señalar cómo llega la narración a oídos del hablante.	<i>Anécdota</i> <i>Autobiografía</i> <i>Experiencia personal</i> <i>Casos: introducción</i>
Pretérito de habitualidad	Descripción, presentación de personajes. Hechos habituales del pasado.	<i>Rutina en el pasado</i> <i>Costumbres antiguas</i> <i>Casos: descripción de personajes</i>
Pretérito narrativo	Narración de hechos principales reportados.	<i>Re-narración</i> <i>Casos: hechos centrales</i>

Luego de la selección de los tipos de textos, el análisis arrojó una distribución preferida de las formas verbales en los distintos géneros. Por lo tanto, la confección de las actividades desde un enfoque funcional tuvo como eje el aprendizaje de los tipos de textos presentes en la narrativa quichua santiagueña, siguiendo el postulado de Friedrich: “El lenguaje poético es el lugar de las diferencias más interesantes entre lenguas y donde debe estar el foco del estudio de tales diferencias” (1986: 54).

Discusión

Históricamente conformada como una nación monolingüe y monocultural, desde hace algunas décadas la Argentina ha comenzado a ser más consciente de su realidad plurilingüe y multicultural. Aquí se sostiene que los cursos de enseñanza de lenguas indígenas conforman uno de los canales mediante los cuales se pueden alcanzar estas áreas de conocimiento. Son espacios de divulgación, sensibilización y reflexión acerca de la diversidad lingüística y, desde luego, son espacios de enseñanza de una lengua. Como tales, no solo se vuelven necesarios en la escolarización en zonas bilingües (actualmente, escasas o nulas), sino que enriquecerían la formación de alumnos y docentes en cualquier nivel y región del país.

Su escasa presencia en el panorama escolar actual y un enfoque que ha privilegiado la traducción y la enseñanza de la gramática no han colaborado en la confección de materiales didácticos. Es necesaria la creación de materiales íntegros en lengua indígena y con un enfoque comunicativo, simplemente

porque se trata de lenguas que en la actualidad son vehículo de comunicación cotidiana para miles de personas en nuestro país. No hacerlo de esta manera estaría adelantando su condena a la extinción.

La confección de estos materiales no es sencilla, ya que en muchos casos se trata de lenguas tipológicamente alejadas de los materiales existentes para otras lenguas, y la mayoría de las veces, de la L1 del alumno. La metodología que permitiría subsanar la brecha tipológica entre la L1 y la L2, como es el caso del español y el quichua, es el acceso onomasiológico: partir del objetivo comunicativo, conocer la forma asociada a esa función y, finalmente, ejercitarla. Para esto, es necesaria la participación activa de docentes y de hablantes bilingües, tanto en la elaboración de material didáctico como en la producción de estudios metalingüísticos acerca de su propia lengua

La inclusión de experiencias de enseñanza de lenguas indígenas o minorizadas en materiales o espacios destinados a docentes y especialistas de otras lenguas habilita momentos de reflexión acerca de la diversidad lingüística de nuestro entorno. Y es un llamado a instalar en los cursos de cualquier idioma la reflexión, la sensibilización y la valoración de la diversidad lingüística y cultural en el mundo.

Parte II

Propuesta didáctica: la narración del pasado en quichua

A continuación, se presentará una secuencia de ejercicios que permite introducir a los estudiantes en el mundo literario del quichua santiagueño, sus géneros textuales y temas, a la vez que se conoce y ejercita el paradigma de formas verbales pretéritas.

El primer objetivo de estos ejercicios consiste en la familiarización de los géneros o los tipos de textos frecuentes y de relevancia para la comunidad quichua-parlante. El género textual constituye la función comunicativa, que es el punto de partida para el aprendizaje ulterior de la forma. Las costumbres y los repertorios narrativos que cada lengua y cultura privilegia por sobre otros temas y géneros deben ser objeto de enseñanza, tanto como las formas lingüísticas. Además, al desplegarse en ellos las estrategias con las que cuenta la lengua para realizar esa narración, son un vehículo ideal para la enseñanza de la gramática.

Se presentará la secuencia de ejercicios destacando, para cada uno, la duración, el objetivo comunicativo, el tema, el género textual trabajado, el desarrollo de la

actividad propuesta y el objetivo gramatical a enseñar. La secuencia completa en quichua del primer ejercicio se presenta, a modo de ejemplo, en la imagen 1. Para todos los ejercicios se traducirán las consignas al español para facilitar el seguimiento.

Ejercicio 1⁴

Título: *Karanku anchami picarus* (Eran muy pícaros)

Duración: 1 clase (2 h)

Objetivo comunicativo: compartir anécdotas

Tema: la infancia

Género: anécdota

Tarea a realizar: contar una anécdota propia

Gramática: pretérito experimentado

1. Lectura y comprensión lectora. *Input*: anécdota escrita (fuente: Guillín *et al.*, 2012).

A. *Qaas, yupay.* / A. Lé y después enumerá.

2. Reflexión acerca del objetivo comunicativo.

B. *Willasqanmanta willay. Cheqaqta aqllay.* / B. Comentá acerca del texto. Elegí la opción correcta.

x *Willaqta sucedera.* / Le sucedió al narrador.

_ *Unay pacha sucedera.* / Pasó en tiempos remotos.

_ *Tukuy punchaw sucedera.* / Sucede todos los días.

3. Reconocimiento de las formas verbales propias del texto.

C. *Anaqpi verbosta muyuy.* / C. Marcá con un círculo los verbos del texto.

4. Nota gramatical: observación de la forma verbal y otros ejemplos.

5. Tarea: narración de una anécdota propia.

D. *Waa kaspa çimata sucesora? Yuyas, willay.* / D. Cuando eras niño, ¿qué te sucedió? Recordalo y después contalo.

⁴ Una versión anterior de este ejercicio fue realizada conjuntamente con Julián D'Alessandro para los cursos de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Esta actividad forma parte del manuscrito no publicado *Akuychis 2* (2015).

Imagen 1. Secuencia de ejercicio 1: *Karanku anchami picarus*

Kichwata riamananpaq 16

9. Karanku anchami picarus

A. Qaas, yupay.

Suk punchaw purerani yantast pallas tinkunakorani ishkay atqwan. Karanku anchami picarus y anchami atalpa suwadores. Pero purerani apis suk allqo y peliaranku atoqkunawan. Y volyakusqaypi tarerani suk qaranpuka, Garrotiarani pero mana aterani wanchiyta. Allqoy na amush kasa kara ataq peliakupus y y apas amorani chayasqanti cueriarani y estaquiarani.

[Fuente: Gullin, et al., 2010, p. 48]

- 1 pay w anchipara qaranpukat a
- 2 noqa mana purerani escopetaw an
- 3 puchukas rantikorani, volyakus sestiarani
- 4 kara anchami at un y puka

B. Willasqanmanta willay. Cheqaqta aqllay:

- Willaqta sucedera.
- Unay pacha sucedera.
- Tukuy punchaw sucedera.

C. Anaqpi, verbosta muyuy.

D. Waa kaspajmata sucesora? Yuyas, willay.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

-RA

**PASADO
EXPERIMENTADO**

asini	i	→	e	aserani
mikuni	u	→	o	mikorani

Qaachinas

- Allqoyki aychata **mikora**.
- Qaynapi, noqa ashkat a **aserani**.
- Naw paq tut api suk mishi yanat a **qaaranchis**

Fuente: Mayra Juanatey y Julián D'Alesandro, *Akuychis 2* (2015) (manuscrito no publicado).

Ejercicio 2

Duración: 2 clases (4 h)

Objetivo comunicativo: compartir anécdotas

Tema: la infancia

Género: anécdota

Tarea a realizar: renarrar la anécdota del compañero

Gramática: pretérito experimentado y pretérito narrativo

Título (de la primera parte): *Chaymant... jurmasa kara!* / Entonces... ¡se cayó!

1. Lectura. *Input*: anécdota renarrada (*Unay danzas*; fuente: Guillín *et al.*, 2012: 68).

2. Reflexión acerca del objetivo comunicativo.

A. *Willasqanmanta willay. Cheqaqta aqllay.* / Comenté acerca del texto. Elegí la opción correcta.

_ *Willaqta sucedera.* / Le sucedió al narrador.

x *Unay pacha sucedera.* / Pasó en tiempos remotos.

_ *Tukuy punchaw sucedera.* / Sucede todos los días.

3. Extracción de acciones principales: armado de una secuencia de acciones.

B. *Accionesan astaan qokusoq untay.* / Completé con las acciones más importantes.

4. Nota gramatical: observación de la formación de la forma verbal y los contextos de uso del pretérito narrativo. Contraste con la forma y el uso del pretérito experimentado.

5. Retome de acciones principales y reescritura como si uno fuera el protagonista de la anécdota.

C. *Miguel Arandaina willay.* / Contalo como si fueras Miguel Aranda.

Título (de la segunda parte): *Pay willaara...* / Él me contó...

1. Lectura. *Input*: anécdota de un compañero.

2. Extracción de acciones principales: armado de una secuencia de acciones.

A. *Accionesan astaan qokusoq untay.* / Completé con las acciones más importantes.

3. Renarración de la anécdota contada por el compañero.

B. *Masiyki willasqanta willay*. / Narrá lo que contó tu compañero.

Ejercicio 3⁵

Título: *Rini willasq* / Voy a contarte

Duración: 1 clase (2 h)

Objetivo comunicativo: narración y comprensión de un caso

Tema: el monte y lo mágico

Género: caso

Tarea a realizar: lectura y producción de un caso

Gramática: pretérito narrativo y pretérito de habitualidad

1. Elección de un caso de los materiales disponibles (Albarracín de Alderetes, 2011; Bravo, 1965; Guillín *et al.*, 2012, etcétera).

A. *Suk casota aqllay*. / Elegí un caso.

2. Respuesta de preguntas para identificar los elementos que constituyen un caso.

B. *Willay*

¿Imataq willara? / ¿Qué se cuenta?

¿Pitataq sucedera? / ¿A quién le pasó?

¿Maypi sucedera? / ¿Dónde sucedió?

¿Aykap sucedera? / ¿Cuándo sucedió?

3. Sistematización de elementos: estructura y recursos de un caso de ejemplo.

C. *Casosta rimas willaq kanku. Chaynapasqa churaq yachanaasunchis*. / C. Los casos suelen contarse oralmente, pero así también aprenderemos a escribirlos.

⁵ Este ejercicio fue desarrollado conjuntamente con Josefina Navarro para los cursos del Nivel 2 del Laboratorio de Idiomas de la UBA y forma parte del manuscrito inédito *Akuychis 2* (2015).

Imagen 2. Actividad sobre elementos y estructura de un caso

C. Casosta rimas willaq kanku. Chaynapasqa churaq yachanaasunchis.

Adverbios
Unay
Chaynaqayna
Chaqá Atam ishkipi...

Chayna atinkiqallariyta . ¿Pitaq w illasora?
Riniv illasoq suk casota...
Neq kankanku...
Noqa uyareq kazani, v aa kas...
Suk vuela tata...

Manchachikoq

Antiguos cuentanku que unay tiyasa kara ancha achka manchachikoq.

¿Pita chayta sucedera?

Suk tuta yana abueloy risa kara bolicheman y suk warmi atun huellapi arqasa kara, pay mana nipusa kara ni imatapas.

Ka warmi kasa kara ancha sumaq, seguisa kara tukuy huellap.

-si
Reportar tivo)
Neq kanku...
Chaynasi...

Abueloy chaymant volyakusa kara suk law, appusa kara chiri chiri manchakuptin. Kutis warmi ñawqeman churakupusa kara.

Qentat qokusa kara, warmi mana umayoq kasa kara cha lugar ditup wafusa kara suk warmi ancha sumaq, según ninku wafusa karanku.

Chaymanta abueloy nombresa kara sutinman y allimitan sacha ukup yaykusa kara, lamentos y quejidos unt aq.

W asampi
-s/-spa / rpi
Sapa ñan t'as...
Chayta n'ep tin...

Wasku...
-q + kay
(Habituales)
Sum anta am oq kara,
dia peves, tutapi (...)
chawpi tuta llapa
qapari cruzaq kara ...!

-sa + kay
(Pasado narrativo)
Kasa kam ...
Chuzupusa kasa ...

Tukukun .Kutis yachay .Kutis niy .
Chayna kan .
Chaykan tukuy .
Kasa kam Sabvñapi .
Chaywayku , kunanga na...

Cha vezmanta abueloy mana anchupun abueloy mentenmanta warmé presencia, volyakus wasinpi.

Sim is m anchacheq :
Tuta yana ...
Q uejidos...
Q aparisan usa kasa ...

Joaquino Paz, Bandera Bajada (2007)

Guillín et. al. (2012). Wawqes pukllas. Libro Juvenil quichua. Buenos Aires: En el aura del sauce

Fuente: Mayra Juanatey y Josefina Navarro, *Akuychis 2* (2015) (manuscrito no publicado).

4. Elección de los elementos para la narración. Invención de un caso.

D. *¿Imayna casoyki kanqa?* / *¿Cómo va a ser tu caso?*

¿Imataq willara? / *¿Qué se cuenta?*

Q. *Mayup mamanmanta.* / Ej.: Sobre la madre del río.

¿Pitaq willasora? / *¿Quién te lo contó?*

Q. *Abuelay.* / Ej.: Mi abuela.

¿*Pitataq sucedera?* / ¿A quién le sucedió?

Q. *Abuelaypa turan.* / Ej.: Al hermano de mi abuela.

¿*Maypi sucedera?* / ¿Dónde sucedió?

Q. *Sachapi, chimpa mayu.* / Ej.: En el monte, en la orilla del río.

¿*Aykap sucedera?* / ¿Cuándo sucedió?

Q. *Abuelay waa kaptin.* / Ej.: Cuando mi abuela era chica.

5. Narración de un caso.

E. ¿*Kunanqa suk casota willay!* / ¡Ahora conté un caso!

Materiales sugeridos

Como fue mencionado desde el comienzo del artículo, uno de los problemas que enfrenta el panorama actual de la enseñanza de las lenguas indígenas, incluido el quichua, es la falta de materiales didácticos disponibles. Por lo tanto, las actividades en torno a estas lenguas deben fomentar la confección de materiales de clase, así como gramáticas y demás investigaciones.

Materiales para la reflexión acerca del área son abundantes, aunque es más frecuente para experiencias desarrolladas en otras partes del mundo y, por lo general, el énfasis está puesto en la enseñanza dentro de la comunidad hablante. Un compendio de este tipo de reflexiones aún vigentes se encuentra en Reyhner *et al.* (1997). Por otra parte, para conocer acerca de la diversidad lingüística y cultural de América pueden consultarse los volúmenes del *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina* de Unicef y FUNPROEIB Andes (2009).

Además de la inclusión de textos en distintas recopilaciones folklóricas (por ejemplo, los trabajos de Berta Vidal de Battini, entre otros), el texto cumbre de las recopilaciones de relatos en quichua es *El estado actual del quichua santiagueño*, de Domingo Bravo (1965). Este texto fue elegido como material de clase por gran parte de los docentes de lengua quichua, desde los cursos dictados por el propio Bravo, y hoy continúa empleándose. Otra recopilación importante que traza un panorama diacrónico de los textos circulantes en quichua es *Sisa Pallana* (Karlovič y Tebes, 2010), cuyo título puede traducirse como *Recolección de flores*, que es a la vez la traducción de la palabra griega *Ἀνθολογία* (antología) o su versión latina *florilegium* (florilegio).

Existen textos que combinan recopilaciones orales y producciones literarias, como el libro juvenil realizado por adolescentes bilingües de Figueroa, Santiago

del Estero, llamado *Wawqes pukllas (Niños jugando)* (Guillín *et al.*, 2012). A su vez, existen, por fortuna, escasos pero diferentes textos literarios disponibles escritos íntegramente en quichua. El texto más relevante de este tipo es *Castañumanta yuyayniy (Ni los años ni la distancia)* (Tebes, 2009), relatos que han inspirado y recibido la admiración de numerosos quichuistas (hablantes de quichua) y, a pesar de que su edición se agotó hace años, sus copias siguen circulando en la comunidad quichua-hablante.

Actualmente, debe destacarse la importancia de los trabajos de Albarracín de Alderetes (2009, 2011, 2016) en la confección de los tres volúmenes de gramáticas, acompañadas con ejercicios, un diccionario y textos, que han cambiado y facilitado el acceso a cuestiones del quichua que hasta entonces se encontraban pobremente abordadas. Se han confeccionado otros materiales para la enseñanza, pero todos ellos (al menos los que han llegado a mi conocimiento) tienen como eje la traducción al español. Recientemente se ha publicado el libro *Akuychis 1. Kichwata rimañaychispaq (¡Vamos! 1. Para que aprendamos quichua)* (D'Alessandro *et al.*, 2017), cuyo enfoque sigue los lineamientos desarrollados en este artículo.

Referencias bibliográficas

- Aikhenvald, A. (2004). *Evidentiality*. Oxford-Nueva York: Oxford University Press.
- Albarracín de Alderetes, L. (2016). *La quichua. Gramática, ejercicios y selección de textos*, vol. 3. Buenos Aires: Dunken.
- (2011). *La quichua. Gramática, ejercicios y diccionario quichua-castellano*, vol. 2. Buenos Aires: Dunken.
- (2009). *La quichua. Gramática, ejercicios y diccionario castellano-quichua*, vol. 1. Buenos Aires: Dunken.
- Alderetes, J. (2001). *El quichua de Santiago del Estero. Gramática y vocabulario*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Andreani, H. (2015). “Apuntes para un mapeo de nuevos usos del quichua santiagueño (Argentina)”, en *Lenguaje*, 43, 2, pp. 15-34.
- Bravo, D. (1965). *Estado actual del quichua santiagueño*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras.

- Croft, W. (2003). *Typology and Universals*, segunda edición. Cambridge: Cambridge University Press.
- D'Alessandro, J.; Juanatey, M. y Navarro, J. (2017). *Akuychis 1. Kichwata rimanaychispaq*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Fernández Latour de Botas, O. (1988). *Atlas de la cultura tradicional argentina para la escuela*. Buenos Aires: Honorable Senado de la Nación.
- Friedrich, P. (2000 [1986]). "Relativismo lingüístico e indeterminación poética. Una reformulación de la posición de Sapir", en Courtis, C. (comp.), *Lenguaje, cultura y sociedad*. Buenos Aires: OPFYL.
- Guillín, C.; López, O.; Torrez, A.; Pérez, M.; Guillín, R. y Barraza, E. (2012). *Wawqes Pukllas. Libro juvenil quichua*. Buenos Aires: En el Aura del Sauce.
- Juanatey, M. (2015). "Narrativa en quichua santiagueño. El paradigma de los tiempos pretéritos", en *Exlibris*, 4, pp. 309-24.
- Juanatey, M.; Navarro, J. y Suárez, C. (2013). "Historia y nuevos desafíos en la difusión del quichua santiagueño", en Malvestitti, M. y Dreidemie, P. (comps.), *III Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas. Libro de Actas*, pp. 331-37. Viedma: UNR.
- Karlovich, F. y Tebes, M. (2010). *Sisa Pallana*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lehmann, C. y Maslova, E. (2004). "Grammaticography", en Booij, G.; Lehmann, C. y Mugdan, J. (eds.), *Morphologie: Eininternationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung. Morphology: an international handbook on inflection and word-formation*, pp. 1857-1882. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft [HSK], 17.2. Berlín: De Gruyter.
- Nardi, R. (2002). *Introducción al quichua santiagueño*. Buenos Aires: Dunken.
- Reyhner, J. (ed.) (1997). *Teaching Indigenous Languages*. Flagstaff: Northern Arizona University, Center for Excellence in Education.
- Tebes, M. (2009). *Castañumanta yuyayniy. Ni los años ni la distancia*. Buenos Aires: Dunken.
- Tomé, M. (s/f). "Identidad". Disponible en: alfarcolectivo.files.wordpress.com/2013/02/identidad-2011.pdf.
- Unicef y FUNPROEIB Andes (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina*. Disponible en: www.unicef.org/colombia/me

dia/2476/file/Atlas%20socioling%C3%BCistico%20de%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20latinoamericanos.pdf.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación.