

**LA PROPUESTA LINGÜÍSTICA DE ARGUEDAS:
EL ESCRITOR Y EL MAESTRO**

Antonio Melis

Università degli Studi di Siena

Resumen

Adelantándose en varias décadas a las propuestas sobre la educación bilingüe en el Perú, José María Arguedas sostenía desde los años 40 la importancia y utilidad de alfabetizar a la población escolar en sus lenguas maternas respectivas (quechua y aimara principalmente) antes de pasar a la imposición del castellano. Este artículo destaca el lugar fundamental que la educación tuvo en la amplia visión progresista de Arguedas sobre las culturas andinas y el desarrollo del Perú como nación moderna.

Palabras clave: educación bilingüe, alfabetización, lengua quechua, Arguedas maestro.

Abstract

Starting in the 1940s, and several decades before the proposals on bilingual education in Peru, José María Arguedas advocated the importance and usefulness of alphabetizing the school-age population in their respective mother tongues (mainly Quechua and Aimara) before moving to an imposed use of Spanish. This article highlights the fundamental place education held in Arguedas' broad progressive vision of Andean cultures and the development of Peru as a modern nation.

Keywords: Bilingual education, alphabetization, Quechua language, Arguedas the schoolteacher.

1. Un “caso lingüístico”

La obra de José María Arguedas, que abarca géneros literarios muy diferentes, desde el cuento a la novela, desde el poema al ensayo, tiene al mismo tiempo una unidad profunda, representada por la circulación constante de motivos e instancias que trascienden los límites estilísticos de cada texto. Hace algunos años he tratado de

comprobar este procedimiento a través del análisis detallado de un trabajo antropológico del autor, que se transforma con cambios muy leves en uno de los capítulos más conocidos y logrados de *Los ríos profundos*, “Zumbayllu” (Melis “Scrittura antropologica”). En esta oportunidad quiero tomar como punto de partida uno de los escritos relativamente menos conocidos del autor sobre el problema de la lengua (Arguedas, “Un método para el caso lingüístico del indio peruano”, 1944). A pesar de haber sido incluido por Wilfredo Kapsoli en una recopilación de textos vinculados con la actividad didáctica del escritor (Arguedas, *Nosotros los maestros*), no ha tenido la misma circulación de otros aportes dedicados al tema. Se publicó por primera vez en la revista *Historia*, dirigida por Jorge Basadre, que tuvo una vida corta (1943-1945), pero una calidad excelente, y contó entre sus colaboradores, entre otros, al gran peruanista italiano Antonello Gerbi.

La propuesta pedagógica del autor se puede resumir en la necesidad de fundar la alfabetización primaria a partir de la lengua nativa del alumno. Hoy esta afirmación puede aparecer pacíficamente adquirida por la didáctica de las lenguas, aunque valdría la pena comprobar la coherencia entre los principios enunciados en los documentos oficiales y la práctica efectiva de la educación en los países hispanoamericanos con fuerte presencia indígena. Este tema es tan candente, que se refleja en algunos textos literarios fundamentales de Hispanoamérica, como en la novela de Rosario Castellanos *Balún Canán* (1957) y, en términos que se refieren más bien a los contenidos culturales de la didáctica, en el texto narrativo más conocido de Mario Monteforte Toledo, *Entre la piedra y la cruz* (1948). Pero, sobre todo, en el momento en que Arguedas publicaba su ensayo, la conciencia del problema lingüístico fundamental del Perú estaba todavía muy atrasada.

La base de su argumentación es la posibilidad concreta, según el autor, de elaborar para el quechua un alfabeto científico compartido, que exprese de la manera más funcional la correspondencia entre signos y sonidos. Así será posible enseñar al indígena a leer en su propio idioma, como una plataforma para poder luego enfrentarse con el aprendizaje necesario de la lengua hegemónica. Si en cambio se sigue en la praxis corriente en esos años, que quiere empezar la alfabetización a partir del castellano, el indio no llegará nunca a leer. Como se ve, Arguedas representa una situación que no ha progre-

sado desde su escrito muy conocido de algunos años antes (Arguedas, “Entre el kechwa y el castellano la angustia del mestizo”). La “angustia” aludida en ese texto no ha sido superada y tal vez haya crecido, entre el dominio imperfecto del castellano y el riesgo de producir una literatura en lengua indígena condenada al olvido por la ausencia de lectores.

De allí la necesidad que advierte de acompañar la reflexión sobre la lengua que quiere emplear en su obra literaria, para representar con eficacia un mundo deformado por la literatura de tema indígena anterior, con una elaboración relacionada con el conflicto lingüístico que se manifiesta en la vida cotidiana. La escuela es, desde luego, el observatorio privilegiado, porque es a partir de la escuela que se consolidan las divisiones de una sociedad profundamente empapada de espíritu colonial. Un planteamiento incorrecto de la educación lingüística mantiene al indio, en la sociedad peruana, en su condición de *ñansa*, o sea de “ciego”. Definiendo este método como “método de la imposición”, el autor subraya su contenido profundamente autoritario. La cuestión de la lengua, como siempre, se transforma en un problema político, vinculado con la construcción de la nacionalidad. Dentro de un contexto tan diferente como la sociedad italiana, esta misma dinámica había sido captada con gran lucidez por Antonio Gramsci, en sus reflexiones desde la cárcel.

El retraso intelectual, perseguido casi científicamente con este enfoque equivocado de la educación del indio, se transforma en otro motivo de discriminación, creando así un círculo vicioso. Lejos de funcionar como un instrumento de emancipación para los sectores postergados de la sociedad peruana, la escuela sirve para rematar una división profunda de los roles sociales, que aparece así casi como un producto natural. Arguedas encuentra una confirmación de su diagnóstico en la historia mundial de los pueblos invadidos por las potencias colonialistas. Al mismo tiempo, la tentativa de imponer el español como idioma “imperial” despierta formas de resistencia muy fuertes. La situación lingüística de la sierra del centro y del sur del Perú, según el autor, atestigua claramente este proceso:

en la sierra del sur y en la mayor parte del centro, el kechua es universal, lo hablan, desde el cura de la parroquia hasta el último comerciante extranjero establecido en las capitales de provincia; porque quien no habla el kechua no puede desarrollar allí plenamente ninguna actividad (Arguedas, “Un método” 30).

A este método de la imposición se contrapone como alternativa el “método cultural”. En estas proposiciones de Arguedas se advierte un entusiasmo por las posibilidades de la cultura que es, al mismo tiempo, generoso e ingenuo. Es la misma actitud que lo lleva, por ejemplo, a escribir un cuento “por encargo”, el único de este tipo en toda su obra. Se trata de otro texto poco conocido del autor, que sirve para propagandizar, sobre todo entre los maestros, el censo de la población del país en 1939 (Arguedas, “Un método”). En efecto, el cuento fue publicado por la Comisión Central del Censo y por eso su autor no lo incluyó en su bibliografía. Sin embargo, desde el punto de vista de la tarea educacional del autor, el cuento tiene una importancia notable y no carece de calidades literarias. Algunas descripciones muy detalladas del paisaje y de las fiestas indígenas presentan analogías profundas con *Yavar fiesta*, en su doble versión, como cuento (1937) y como novela (1941). La figura central, en armonía con la finalidad abiertamente didascálica del cuento, es la del maestro. Se trata de un maestro cholo, que por eso mismo produce una identificación más fácil por parte de los alumnos y de los paisanos en general, y puede luchar eficazmente para que los indios envíen a sus hijos a la escuela. Dentro de este contexto aldeano, se coloca la noticia del censo y la necesidad de conseguir la colaboración del pueblo para que resulte eficaz. Hay que vencer la desconfianza que la población indígena mantiene frente al gobierno central, que durante mucho tiempo se ha manifestado sólo en términos de opresión. De allí el optimismo difundido sobre el instrumento del censo, que permitirá a las autoridades del país, supuestamente iluminadas, conocer las necesidades más urgentes de cada aldea del Perú e intervenir oportunamente para resolverlas.

Esta visión idealizada, donde se borran los conflictos étnicos y sociales, se vincula con el carácter del cuento que, como aclara el mismo autor, no es un relato libre. Pero si volvemos al ensayo de 1944, comprobamos que esta confianza ha sido afectada por los retrasos que se han producido en el proceso educacional de la población indígena. Sin olvidar el carácter diferente de los dos textos, llama de todas maneras la atención el profundo cambio de tono a distancia de pocos años. A la imagen alegre de los escolares que colaboran con el maestro en el censo, desparramándose por las cuatro esquinas del pueblo en una tarea que es al mismo tiempo un juego,

se substituye una representación sombría de los alumnos reales de las escuelas indígenas:

El niño y el adulto indígena aprenderá a leer en su propia lengua; y esta enseñanza sí será válida y real; porque el alumno llegará a leer en forma verdaderamente absoluta. Leerá y comprenderá lo que lee, porque las palabras de su texto de lectura serán las de su lengua materna. No sólo logrará dominar el mecanismo de la lectura, sino que llegará a poseer en toda su incomparable virtud el don de ser alfabeto; será iluminado y espiritualmente dignificado por este don, como no lo es nunca el alumno indio actual, para quien todo el proceso del aprendizaje escolar es una viacrucis de golpes, de humillación y sobre todo de un íntimo, peligroso, falso y progresivo sentimiento de inferioridad (Arguedas, "Un método" 31).

Para sustentar su proyecto, Arguedas alega las experiencias realizadas en otros países. Por un lado, la de la Rusia soviética (que en la realidad fue mucho más controvertida y hasta dramática). Por el otro, el caso de México, un país que desde mucho tiempo ha intentado, con resultados alternos, una política indigenista también en el campo lingüístico. Aquí el autor se refiere concretamente al llamado "Plan Tarasco", dirigido por el lingüista y etnólogo norteamericano Maurice Swadesh. A este propósito, no deja de expresar algunos reparos con respecto al carácter demasiado académico del sistema empleado. Al mismo tiempo subraya la importancia del llamado "método cultural" utilizado en el proyecto mexicano:

Este método se aplica teniendo en cuenta el valor cultural de las lenguas sin alfabeto. El primer paso consiste en lograr que el individuo de lengua sin alfabeto tenga conciencia del valor y de la importancia de su idioma nativo; esto se consigue haciéndolo lector en su propia lengua ("Un método" 32).

2. Los contenidos culturales de la educación

Con estas proposiciones, Arguedas está planteando, aunque en forma todavía embrionaria, lo que hoy se designa con la sigla EIB (Educación Intercultural Bilingüe). En las líneas que siguen, en efecto, la adquisición de la lectura se revela como la posibilidad de acceder a una visión integral de la cultura de un país que, como lo recordaba José Carlos Mariátegui, está todavía en camino de construcción. Esta actitud resulta muy clara también en la actividad docente que realiza a partir de 1939 (el mismo año del trabajo "Entre

el kechwa y el castellano”) en el Colegio Nacional “Mateo Pumacahua” de Sicuani. En la introducción de un folleto que resume ocho meses de trabajo, el maestro Arguedas escribe:

Más tarde, tuve la convicción de que los colegios del Perú, especialmente los de la sierra, debían trabajar de otra manera.

Hacer memorizar a los alumnos las innumerables cuestiones que el plan señala —como hablarles de idiomas romances a los del primer año— tenía su importancia. Pero lo fundamental me parecía, o por lo menos de igual importancia que el estudio de los cursos de año, conseguir que los alumnos empezaran ya a estudiar la región o Provincia donde funcionara el colegio, y los pueblos de origen de los alumnos.

Claro que estas investigaciones debían realizarse con todo cuidado y bajo la dirección de los profesores de curso. Pero me parecía evidente que los colegios, con una labor así, cumplirían una indispensable función nacional, en un país donde todo, o casi todo, está por investigarse todavía, y donde por consiguiente la divulgación de datos sobre la realidad espiritual de los pueblos de las distintas regiones del país y acerca de la riqueza geográfica de estas regiones es indispensable, tanto para los estudiosos, como para todos los alumnos del Perú, que necesitan conocer su patria, en todos sus aspectos, puesto que serán ellos, poco más tarde, los que dirijan y administren todos los intereses nacionales (*Nosotros los maestros* 81-82).

He mencionado arriba, entre los textos literarios que representan con eficacia el problema de la educación lingüística en los países con una fuerte presencia indígena, la novela de Mario Monteforte Toledo *Entre la piedra y la cruz*. En la tercera parte, titulada “Casas”, se representan las humillaciones a las que está sometido el protagonista Pedro Matzar durante su experiencia escolar. Hasta que un día el muchacho indígena piensa que por fin ha llegado la hora de su rescate, puesto que el maestro le hace una interrogación sobre el lago de Atitlán, que él conoce perfectamente. Se lanza por eso con plena confianza en sí mismo en una descripción pormenorizada de los lugares, fundada en su propia experiencia vital:

— Es muy largo y muy ancho; uno tarda tres horas para atravesarlo en canoa de ocho remeros, de San Pedro a Panajachel. El agua es fría y las mojaras son muy bonitas, manchadas de negro. De repente hay tumbería o baja el Shocomil, y hay que quitar la ropa de las piedras para que no se moje con las olas. Desde Semetabaj se mira muy bonito el lago, con todos los pueblos al pie de los cerros. Son pueblos chiquitos, casi como una manzana de la capital; pero tienen árboles y cañaverales; las gallinas andan por las calles y

no hay automóviles. Los de Atitlán no quieren a los de San Pedro porque... (Monteforte Toledo, *Entre la piedra y la cruz* 134).

Pero a este punto de su exposición, el *crescendo* de entusiasmo del niño, que por fin puede hablar a partir de su realidad cotidiana, sufre un tremendo corte, una auténtica castración intelectual, por el principio de autoridad impuesto por el maestro:

Cállese. Está usted desbarrando. Fíjese en lo que dice la geografía y repítalo, que para eso es el texto escrito por el señor ministro (*ibid.*)

Volviendo al escritor peruano, es evidente que, en esta fase de su reflexión sobre la lengua, Arguedas mantiene una visión jerárquica de las relaciones entre el quechua y el castellano. En este momento está hablando más como ciudadano que como escritor. En nombre de la emancipación cultural del pueblo indígena, considera que el desarrollo del proceso educacional debe culminar en la adquisición plena de una lengua que considera “superior”. Aunque el autor está convencido de que el indio pondrá su sangre y su genio en la cultura peruana, es indudable que permanece en él una visión teleológica del proceso histórico, que podemos considerar heredera de la que propuso en la época colonial el Inca Garcilaso, con su reconstrucción “ideológica” del mundo andino precolonial.

Desde los inicios de la reflexión arguediana sobre la lengua, se pueden detectar dos líneas, que sólo a veces y parcialmente se identifican. Por un lado predomina, como en el texto que acabamos de examinar, el punto de vista del ciudadano (y del maestro) que se propone incorporar el indígena a una nacionalidad que lo sigue excluyendo. Su preocupación fundamental es la de evitar la marginación de una parte sustantiva de la población de su país:

de verlos convertirse, dentro de poco, en una masa definitivamente retrasada, detenida, y dejada sólo para la faena menor y ruda, para el menester sin esperanza, en cuyo curso acabará por momificarse y apagarse la luz de su espíritu (Arguedas, “Un método” 33).

Por el otro, a partir de su dedicación a la tarea literaria, se afirma otra visión, donde la lengua indígena desempeña un papel cada vez más activo. No se trata de un proceso lineal, porque la característica fundamental del pensamiento arguediano es justamente la oscilación continua entre dos polos. Hasta se podría analizar esta alternancia

en términos de patología (y no han faltado operaciones de este tipo), pero se trataría de una visión reduccionista, puesto que el punto de referencia para comprender esta actitud es la función distinta que cumplen los diversos trabajos.

3. Del maestro al escritor

Lo que aparece indudable es el hecho de que el camino literario le proporciona los momentos más eufóricos, a través de la experimentación concreta de las grandes posibilidades del idioma indígena. La culminación de este proceso se realiza, sin dudas, en la decisión de escribir, en los últimos años de su vida, los poemas en quechua que serán recopilados, después de su muerte, en *Katatay* (1972). Al mismo tiempo esta auténtica hazaña no detiene su inquietud, que lo lleva a seguir su “pelea verdaderamente infernal con la lengua”, a la que había aludido en el conocido Primer Encuentro de Narradores Peruanos de Arequipa de 1965 (VV. AA. 41), hasta las páginas desgarradoras de su novela póstuma.

La contradicción, que es el alimento de su búsqueda incesante, no se manifiesta solamente en una visión cronológica de sus escritos sobre la lengua. Dentro de una misma época y hasta dentro de un mismo trabajo se refleja esta alternancia de posiciones, que revela una inquietud nunca acabada. Así, por ejemplo, en “El caso lingüístico del indio peruano”, al lado de la ya nombrada justificación “garcilasiana” de la conquista, a pocas líneas de distancia, encontramos una reivindicación del aporte indígena al desarrollo de la nacionalidad, a partir del respeto de la personalidad del indio:

Y el indio, por este camino, ingresará a la realidad peruana con todo su valor humano. Vertirá su sangre, su genio, su propia visión del mundo y del arte en la cultura peruana; se volcará en ella como espíritu, en forma de un caudal libre y no rompiendo diques como hasta hoy; porque el proceso de la educación se habrá realizado no con el criterio de transformar su personalidad y de imponerle caracteres de una cultura extraña, sino con el propósito pedagógico puro de avivar su propio espíritu, dotándole de medios superiores de expresión a fin de convertirlo en un agente real, capaz de intervenir con la debida importancia en la definición de nuestra nacionalidad (Arguedas, “Un método” 32-33).

En este mismo pasaje, fundado en una visión igualitaria, se insinúa significativamente la referencia a una “cultura superior”.

El camino de la literatura, en este sentido, aparece más despejado, porque permite comprobar la plena eficacia del idioma indígena sin contradicciones. A las razones de tipo pragmático que lo inclinan hacia el primato de la lengua hegemónica se substituyen motivaciones de tipo expresivo. Lo advertimos con mucha claridad en una de las intervenciones de Arguedas en el ya nombrado Primer Encuentro de Narradores Peruanos realizado en 1965 en Arequipa. El autor alega entre las motivaciones que lo impulsaron a escribir la voluntad de ofrecer una alternativa a la representación inauténtica del mundo indígena proporcionada, en formas diferentes, por escritores como Enrique López Albújar y Ventura García Calderón:

En estos relatos estaba tan desfigurado el indio y tan meloso y tonto el paisaje o tan extraño que dije: “No, yo lo tengo que escribir tal cual es, porque yo lo he gozado, yo lo he sufrido” y escribí esos primeros relatos que se publicaron en el pequeño libro que se llama *Agua* (VV. AA. 41).

A pesar de las valoraciones positivas expresadas por sus amigos limeños, el autor destruye la primera versión de sus cuentos, porque su “castellano tradicional” no puede representar con autenticidad el universo andino. El problema de la correspondencia entre lengua y mundo lo acompaña durante todo su recorrido literario, a partir de un impulso que es al mismo tiempo ético y estético. Esta mezcla indisoluble puede parecer a veces muy ingenua, sobre todo si se juzga a partir de las concepciones más sofisticadas de la escritura literaria que se han impuesto desde de las últimas décadas del siglo XX. Pero tiene una extraordinaria coherencia si se la mira como un proyecto de construcción de una cultura nacional.

Dentro de este contexto, se comprende el tratamiento, al menos en parte, diferente de la lengua de uso común y de la lengua literaria. Se puede decir que en el primer caso prevalecen las razones del maestro, título que el escritor reivindicaba con orgullo y que reafirmó de manera trágica cuando se quitó la vida dentro de la Universidad, definiéndola como su verdadera casa. Al maestro le preocupa sobre todo evitar que sus alumnos puedan sufrir una discriminación a partir de su dominio escaso o nulo del idioma nacional, que se ha impuesto como resultado de la colonización. Por eso rechaza, por su carácter irrealista y hasta contraproducente, las tesis que hoy definiríamos “fundamentalistas” de los que predicán una quechuización integral.

Cuando en cambio predominan las razones del escritor, la lengua indígena impone sus derechos a través de una experimentación ininterrumpida para encontrar el registro auténtico, o sea, una vez más, la citada correspondencia del idioma con el mundo. Dentro de este marco, su itinerario adquiere una extraordinaria organicidad, a partir de la composición controvertida y atormentada de sus primeros cuentos. Es allí que se define la base de un idioma literario que afirma con orgullo su naturaleza creativa, o sea su rechazo de todo mimetismo de corte naturalista. Como ha aclarado en varias ocasiones el autor, sus personajes no hablan como los indios del mundo real, por la sencilla razón que los indios reales hablan quechua. La lengua creada por el escritor es por eso, explícitamente, una lengua “artificial”, o sea “literaria”, que quiere expresar la situación de desgarramiento lingüístico de un mundo dividido.

A partir de esta adquisición fundamental, el autor sigue perfeccionando su lenguaje en las obras narrativas sucesivas, donde progresivamente se amplía el mundo representado, como lo ha subrayado el propio Arguedas y lo ha demostrado magistralmente A. Cornejo Polar en *Los universos narrativos de J. M. Arguedas*. Pero a medida que se afianza la presencia del idioma indígena, como fermento que transforma radicalmente el castellano, se perfila también la posibilidad de emplear directamente el quechua. Aparte el caso del relato *El sueño del pongo* (1965), presentado como una narración oral, pero con evidentes huellas de autoría de Arguedas, los poemas ya nombrados de *Katatay* representan el triunfo literario del quechua.

En otras oportunidades he analizado la que he definido “doble redacción” de los poemas de Arguedas, subrayando las diferencias entre el texto quechua y la “traducción” castellana y tratando de encontrar las motivaciones de estos cambios (Melis “La doppia redazione”, “La poesía”). En esta ocasión me interesa destacar sobre todo el significado del empleo directo de la lengua indígena, como prueba de sus infinitas potencialidades literarias. Lo mismo sirve para representar la progresiva conquista cultural de la capital por parte de los serranos emigrados, como para expresar la emoción provocada por la celebración de una fiesta aldeana en la *jatun llacta* de Lima. Se revela un instrumento válido para celebrar la Revolución Cubana o las excelencias del arte del pintor ecuatoriano Oswaldo Guayasamín. El antiguo *haylli* andino se transforma desde adentro para expresar la emoción de un vuelo en *jet*, en un *hanan pacha* libe-

rado de la presencia de dioses hostiles, en un esfuerzo de conciliación entre la modernidad y la tradición. La operación de síntesis cultural culmina en *Huk Doctorkunaman Qayay (Llamado a algunos Doctores)*, dirigida a la parte más sensible de la cultura hegemónica, para que sepa valorar el patrimonio físico y cultural del mundo andino, como premisa de un diálogo entre pares.

Pero después de esta afirmación de las potencialidades extraordinarias del quechua, Arguedas no se detiene en su búsqueda literaria. Quiere comprender los nuevos procesos sociales y culturales que se están desarrollando de manera acelerada en su país y una vez más ponen en discusión los que consideraba puntos fijos de su diagnóstico. La redacción atormentada de su novela de ambientación chimboteña refleja este último esfuerzo, donde vuelve también a asomarse el maestro, con su espíritu de servicio puesto a disposición de una comunidad desgarrada por la avanzada de una modernización salvaje. En esta novela no se somete a la deformación sólo la lengua hegemónica, sino también el quechua que se había manifestado en todo su esplendor en los poemas. Si consideramos con atención la cronología, comprobamos que las dos actitudes se dan casi simultáneamente. Aquí la figura del maestro se manifiesta en la disponibilidad a poner continuamente en discusión los resultados alcanzados, para seguirle el paso a las transformaciones del país. Angustia y esperanza, como en el ensayo de 1939, siguen siendo los polos de su visión. Pero el maestro se asoma también en las disposiciones finales que cierran la novela y forman parte integrante de la misma. La decisión de quitarse la vida dentro de la Universidad y el pedido de que su cuerpo sea despedido en la misma institución, su verdadera casa, es la señal extrema de una vocación permanente.

En esta última empresa, el escritor y el maestro encuentran por fin una síntesis superior. El novelista se pone totalmente en juego, tratando de expresar a través de la invención lingüística la nueva babel que se manifiesta en el infierno de Chimbote. El maestro reafirma su fe en el Perú, buscando, en el momento mismo en que parecen triunfar las razones de la muerte, las señales de un futuro más justo y humano: “Despidan en mí a un tiempo del Perú cuyas raíces estarán siempre chupando jugo de la tierra para alimentar a los que viven en nuestra patria, en la que cualquier hombre no engrilletado y embrutecido por el egoísmo puede vivir, feliz, todas las patrias” (*El zorro de arriba y el zorro de abajo* 198).

BIBLIOGRAFÍA

- Arguedas, José María. "Yawar (Fiesta)". *Revista Americana de Buenos Aires* XIV, 156 (1937). Luego en *Obras completas*. Lima: Horizonte, 1983. Vol. I, 121-135.
- . "Entre el kechwa y el castellano la angustia del mestizo". *La Prensa*, Buenos Aires. 24 setiembre de 1939. Luego en *Indios, mestizos y señores*. Lima: Horizonte, 1987. 35-38.
- . *Runa yupay*. Lima: Comisión Central del Censo, 1939. Luego en *Obras completas*. Vol. I, 143-164.
- . *Yawar fiesta*. Lima: CIP, 1941. Luego en *Obras completas*. Vol. II, 71-227.
- . "Un método para el caso lingüístico del indio peruano". *Historia* 6 (1944): 28-33.
- . *El sueño del pongo. Pongoq Mosqoynin*. Lima: Ediciones Salqantay, 1965. Luego en *Obras completas*. Vol. I, 249-258.
- . *Temblar/Katatay y otros poemas*. Presentación de Alberto Escobar y notas de Sybila Arredondo. Lima: Instituto Nacional de Cultura, 1972. Luego en *Obras completas*. Vol. V, 221-270.
- . *El zorro de arriba y el zorro de abajo* [1971]. En *Obras completas*. Vol. V, 9-219.
- . *Nosotros los maestros*. Presentación y selección de Wilfredo Kapsoli. Lima: Horizonte, 1986.
- Castellanos, Rosario. *Balún Canán*. México: FCE, 1957.
- Cornejo Polar, Antonio. *Los universos narrativos de José María Arguedas* [1973]. Lima: Horizonte, 1997.
- Melis, Antonio. "Scrittura antropologica e scrittura narrativa in Arguedas". En *A più voci. Omaggio a Dario Puccini*. Milano: All'Insegna del Pesce d'Oro, 1994. Versión española en *Hoja Naviera* II, 3 (1994): 26-34.
- . "La doppia redazione delle poesie quechua di José María Arguedas". *Bérénice* 22 (2000): 113-118.
- . "La poesía de un demonio feliz". En *Contribuciones a las lenguas y culturas de los Andes. Homenaje a Alfredo Torero*. Sabine Dedenbach-Salazar Sáenz, ed. Aachen: Shaker Verlag, 2005. 145-157.
- Monteforte Toledo, Mario. *Entre la piedra y la cruz* [1948]. Ciudad de Guatemala: Piedra Santa, 2000.
- VV. AA. *Primer encuentro de narradores peruanos* [1969]. Lima: Latinoamericana Editores, 1986.