

EL RETO DEL MULTILINGÜISMO EN EL PERU

Compilador: ALBERTO ESCOBAR

ALIAGA - CERRON-PALOMINO - d'ANS
ESCOBAR - ESCRIBENS - GONZALES-MOREYRA
HARDMAN - PARKER - POZZI-ESCOT
TORERO - WÖLCK

PERU - PROBLEMA 9

IEP

INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS

j.3

9

PERU PROBLEMA

El reto del multilingüismo en el Perú

Compilador: ALBERTO ESCOBAR

José Aliaga
Rodolfo Cerrón-Palomino
André-Marcel d' Ans
Alberto Escobar
Augusto Escribens
Raúl Gonzales-Moreyra
Martha Hardman
Gary Parker
Inés Pozzi-Escot
Alfredo Torero
Wolfgang Wölck

INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS

1972

Colección dirigida por
JOSÉ MATOS MAR
Director del Instituto de Estudios Peruanos

@ IEP *ediciones*
Horacio Urteaga 694, Lima 11

Impreso en el Perú
1ª edición diciembre 1972
5,000 ejemplares

Contenido

Presentación	11
ALBERTO ESCOBAR	
Lingüística y política	15
MARTHA HARDMAN	
Postulados lingüísticos del idioma aymara	35
ALFREDO TORERO	
Lingüística e historia de los Andes del Perú y Bolivia	47
GARY PARKER	
Falacias y. verdades acerca del quechua	107
INÉS POZZI-ESCOT	
El castellano en el Perú: norma culta nacional versus norma culta regional	123
RODOLFO CERRÓN PALOMINO	
Enseñanza del castellano: deslindes y perspectivas	143
ANDRÉ-MARCEL D'ANS	
La alfabetización y la educación de los pueblos de la selva peruana en la perspectiva de su porvenir económico	167

WOLFGANG WOLCK	
Las lenguas mayores del Perú y sus hablantes	185
RAÚL GONZALES-MOREYRA y JOSÉ ALIAGA	
La formación de conceptos en niños bilingües	217
AUGUSTO ESCRIBENS	
Lingüística aplicada ¿para qué?	255
Bibliografía	271

El INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS incorpora a su serie Perú Problema un volumen dedicado a presentar la situación del país en el campo de las interrelaciones entre lengua, cultura y política. Consideramos que éste es un tema de suma importancia y muy poco divulgado en la bibliografía nacional. Confiamos en que así se inaugure una línea de futuros estudios y publicaciones que, como los títulos anteriormente editados, sirvan para describir el rostro del Perú contemporáneo. Para su publicación hemos contado con el generoso apoyo del Banco Popular del Perú y el valioso juicio de la Dirección de Extensión Educativa del Ministerio de Educación.

Presentación

La serie de artículos que contiene este libro ha sido seleccionada con un doble propósito. Quiere servir a un esclarecimiento acerca de lo que significa para la sociedad del Perú el que uno de los rasgos que la definen con nitidez sea su situación multilingüe. Explicitar en qué consiste el multilingüismo, más allá del hecho evidente de que en el país se hablen, además del castellano, otras lenguas que tienen mayor o menor vigencia regional; qué relaciones tradicionales se han establecido entre los hablantes de ellas, y qué connotaciones apareja el uso, de una u otra, según las circunstancias del diálogo; qué implicancias de índole histórica y sociocultural se revelan hoy a través de la distribución lingüística de esa diversidad; qué dilemas pedagógicos, qué procesos psicológicos, qué variables políticas hacen de este rasgo cultural un cruce de alternativas que se imbrica con los problemas esenciales del pasado y el porvenir de los hombres del Perú.

Creemos que ésta es una tarea necesaria, dado lo importante del tópico y la indiferencia con que se le mira, (si se le contempla), y el desconocimiento que prevalece en el país respecto de estos asuntos. O, lo que es peor, la suma de malentendidos, errores y aberraciones que campean, incluso en medios que se debería suponer mejor informados. Este vacío, sin duda, obedece en parte, y no queremos ocultarlo, a la escasa tradición de la lingüística entre nosotros. Pero quiere, también, ensayar un acercamiento entre los especialistas que

trabajan en las distintas áreas que comprende esta temática, y el lector no especializado en dichas materias, pero sí ávido de comprender la realidad contemporánea del país, de sopesar las diferentes interpretaciones que, a la luz de estudios y técnicas recientes, dan cuenta de los prejuicios y falacias, con los que habitualmente se ha deformado esta faz dramática de nuestra composición social.

Con miras a lograr ese contacto vivo, franco, directo, los autores se han esforzado en acortar la distancia que surge cuando se presupone información teórica previa y familiaridad con léxicos especiales en el público; de modo que el libro apela más a la atención y curiosidad del lector, que a un bagaje profesional precedente, y, por eso, sólo de manera excepcional se requiere explicar el empleo de ciertos términos, o el sentido de esta o esa teoría. Con el mismo ánimo, hemos preparado una nota introductoria a cada artículo de la serie, de modo que los lectores sepan, - más allá de lo que declara el título- sobre qué asunto versa el texto, cómo lo trata y cuáles son las razones que, a nuestro juicio, lo hacen apropiado para iluminar la problemática del multilingüismo en el Perú.

Quienes hemos contribuido en este volumen lo hemos hecho con la ilusión y la alegría de compartir, con muchas personas ajenas a nuestro quehacer habitual, ciertos resultados conseguidos en investigaciones cuyo conocimiento no debiera quedar circunscrito al ámbito científico ni universitario. El reto del multilingüismo en el Perú fue preparado con el ánimo de difundir una información veraz, que ayude a forjar conciencia militante acerca de uno de los niveles de desintegración de la sociedad peruana, de los obstáculos que ese hecho opone al propósito de constituir una sola nación; del correlato entre el ordenamiento lingüístico y el ordenamiento colonial; de las posibles contribuciones de los lingüistas y otros científicos sociales, pero sin mitificar

los alcances de su trabajo, ni soslayar su responsabilidad política.

Los asuntos presentados versan sobre cuestiones relativas: a la enseñanza del castellano, tópico en el que introducen Cerrón y Pozzi-Escot perspectivas novedosas; a la situación lingüística de la zona andina y en especial del quechua, considerando el pasado remoto y el momento presente, a la luz de las renovadoras tesis de Torero y las valiosas interpretaciones de Parker; a la conceptualización que de la realidad hace el hablante de aymara, que Hardman ilustra por cotejo con la experiencia del hispano-hablante; a las actitudes y reacciones valorativas respecto del quechua y el español, según testimonios que revisan con cautela Wölck y Escobar; al análisis psicológico del proceso de formación de conceptos en niños monolingües y bilingües, asunto tan debatido entre nosotros últimamente, pero sobre el cual este trabajo de Gonzales-Moreyra y Aliaga es la primera investigación ejecutada en el país; a las deformaciones y violencias que la alfabetización debe evitar en la región amazónica, en documentado juicio de d'Ans; y al no agotamiento de los problemas lingüísticos dentro de la propia disciplina si ésta no se sitúa en el contexto global de la sociedad, en clara exposición de Escribens. Se trata, pues, de una revisión de los principales aspectos de la temática propuesta; pero, asimismo, al hilo del recuento se desvanece una imagen falaz, por anti-científica y discriminatoria, y en compensación aparece bajo nuevas luces un estrato descuidado de nuestra realidad. Con la imagen redescubierta planteamos varias interrogantes y proponemos tareas para quienes, en el Perú y otros lugares, no temen rectificar un camino equivocado. Y admitir que ese cambio reclama, en primer término, enmendar nuestra actitud personal frente al problema de las lenguas y la llamada sociedad peruana.

ALBERTO ESCOBAR

Lingüística y política

Alberto Escobar

AÑOS ATRÁS tuve oportunidad de conversar, en el Ministerio de Educación, con el funcionario encargado del servicio que proponía los cambios aconsejables en la política educativa estatal. Entre esas modificaciones se suponían de particular importancia las previstas para las zonas rurales del país. Al sugerirle revisar las bases lingüísticas y antropológicas, sobre las que se había trabajado en dichas áreas a lo largo del período republicano, su comentario canceló la posibilidad de cualquier diálogo fructífero. "A los indios -dijo- hay que darles un lavado de cabeza para que se olviden del quechua". Mi respuesta: "Entonces hace siglos que deberían hablar sólo español". Junto al desengaño que me produjo la miopía y necedad de su juicio, éste me impresionó por el grado de convicción que traducía y "la buena conciencia" con que mi interlocutor se declaraba en pro de la "integración", en partidario del "desarrollo humanista" y defensor de nuestras "tradiciones occidentales y cristianas". Mi alarma creció al verificar que la opinión de ese funcionario calzaba con la de una serie de expertos, educadores y políticos, en quienes no podía suponer ni arrogancia ni mala fe. Operaba

en ellos, sin duda, un desconocimiento tan absoluto del problema y era tan notable la distorsión que los inhabilitaba para percibir la realidad, que concluí por pensar que, sobre la base de aquellas premisas se había difundido un peligroso prejuicio, que, si bien subyacía encubierto, no dejaba de jugar un activísimo rol, a consecuencia del cual resultaba imposible debatir el tema del "conflicto comunicativo" en términos racionales. La respuesta mediata consistió en promover una toma de conciencia acerca de la necesidad de abordar estos hechos con actitud crítica, y en reclamar la pronta atención y ayuda de colegas y discípulos del Departamento de Lingüística de la Universidad de San Marcos, a fin de reconocer la situación plurilingüe del país y sus causas y efectos en el marco social.

A la fecha el estado de la cuestión ha variado de manera alentadora. La ley de educación asegura un enfoque, doctrinario y práctico, adecuado a la naturaleza efectiva del problema, y el debate en torno de ese cuerpo legal interesó a la opinión pública en el carácter *multilingüe* y *pluricultural* de la sociedad peruana. En consecuencia, la enseñanza del castellano y las funciones reservadas -dentro y fuera del marco educativo a las lenguas vernáculas poseen hoy en día una actualidad inusitada, pero que corresponde a lo agudo del fenómeno en un país que, como el nuestro, podría definirse - además -por su condición de *dominado* y por lo necesitado que se halla de una percepción de identidad social.

Sin embargo, será menester una campaña de intenso esclarecimiento entre los diferentes sectores de la población nacional. Los prejuicios y los errores conceptuales se hallan muy arraigados y muy difundidos; su rango cubre desde el estrato directivo hasta las capas más alejadas del poder de decisión, en términos sociales. Recientes certámenes y publicaciones que han abordado aspectos de la temática que se infiere a

propósito de la situación multilingüe del país, suscitan debates en los que a menudo el apasionamiento prevalece sobre el análisis de los datos y contextos objetivos. Entiéndase que la función y el destino de las lenguas son sentidos no como un problema teórico sino como una vivencia, como una apelación al testimonio biográfico o grupal, como una experiencia entrañada con los recuerdos personales. Y no cabría asombrarse ni deplorar que ocurra así, pues ello mismo aporta la medida exacta de cuán legítimo es este debate, de cuán intensamente se le vive; por el contrario, debiera concederse mérito a esta reacción enfervorizada y polémica, puesto que podría servir para que revisemos hasta qué grado las opiniones se han teñido de pasión y malentendidos. Unos y otros endeudados con el punto de vista de quien, por turno, opina; con el ángulo implícito en la experiencia personal de quien atestigüa. Avanzaríamos algo si se tomara conciencia del rol que cabe al *crystal con que se mira* nuestro tema, y que ése incrementa o reduce, actualiza o elimina las deformaciones que, hace centurias, frustran el entendimiento llano de la realidad y la identificación de los factores involucrados en su correcta o falsa apreciación.

QUE EL PERÚ sea un país en el que se usan varias lenguas, además de la oficial, no significa que seamos un país habitado por personas *bilingües*, esto es por hablantes de castellano y alguna de las lenguas vernáculas (*Escobar, 1970*). Significa escuetamente que cierta porción (mayoritaria) es diestra en el manejo del castellano o español; que otros sectores son hábiles en el control de otra u otras lenguas americanas, pero no del castellano, (*Dirección Nacional de Estadística y Censos, 1966; Myers, 1967*); Y finalmente, que otro segmento está capacitado para comunicarse tanto en español como en una lengua vernácula, por lo menos, aunque varíen los índices de facilidad del hablante para expresarse en cada una de ellas. Entiéndase que la situación

tendría que ser enjuiciada de manera radicalmente diferente si, por un lado, dentro de los confines del Estado peruano se usaran varias lenguas y, si por otro, todos los pobladores poseyeran una lengua común que garantizase la comunicación general, pudiendo además de ésta utilizar o no otro idioma. El primer rasgo que define la situación del multilingüismo a que nos venimos refiriendo, por tanto, residen en la evidencia - en el plano lingüístico - de una barrera idiomática, de una incapacidad comunicativa, la misma que transfiere a este nivel la desarticulación de la llamada sociedad peruana y sus efectos.

Este ordenamiento de nuestra composición poblacional no es atribuible a la curiosidad o arbitrio de los estudiosos en cuestiones de lenguaje. Por detrás de él se extiende un largo proceso histórico que explica de qué modo y por qué causas se origina y consolida el cuadro que actualmente contemplamos, así como las variantes relativas acontecidas en el correr de las centurias. Y de igual manera, la persistencia no sólo de la pluralidad lingüística, sino del hecho concomitante de que coexisten en el territorio varias culturas que, en mayor o menor contacto, exteriorizan valores y sistemas de conducta semejantes. En este respecto, es inocultable la diversidad de reacciones conductivas entre un grupo urbano de la costa, una comunidad rural de Puno y un poblado aguaruna de la selva. En suma, el segundo rasgo que tipifica la condición rastreada en el multilingüismo peruano es la acusada *pluralidad cultural*.

Pero tampoco escapará a ningún observador que las diferencias entre las varias lenguas empleadas en el Perú no sólo se fundan en su distinta estructura lingüística. Diremos, con otro fraseo, que no sólo identificamos idiomas diferentes entre sí, lo que es obvio, sino que esas lenguas son discernibles asimismo por el grado de prestigio que se les reconoce, el cual se apareja

con su rango comunicativo y el índice de funciones para el que resultan útiles. Vale decir que en la actividad social también se establecen distingos, pues el castellano es la lengua legalmente reconocida por el Estado, y ello equivale a consagrar su empleo en las dependencias oficiales, en la escuela, los Registros Públicos, los Tribunales de Justicia, en los hospitales, correos, etc., operatividad de que no disfrutaban los otros idiomas hablados en el país. Esas otras lenguas tampoco disponen de una prensa escrita, ni de libros ni de uso intenso de los medios de comunicación masiva. El hecho de que el castellano o español sea la lengua oficial reconocida por la Constitución del Estado no obedece a un designio fortuito, como es sencillo suponer. Si bien el castellano del Perú ha seguido en esta región un proceso secular, el que condice con los rasgos específicos que lo demarcan dialectalmente dentro de la comunidad hispánica supranacional, tampoco es menos cierto que es una lengua de origen romance, traída de Europa por los conquistadores españoles y establecida en el país juntamente con el predominio del segmento peninsular en el período colonial, y los grupos que lo suceden en data posterior a la independencia política del Perú, (*Bonilla y Spalding, 1972*). De cualquier modo, podemos concluir que esta lengua ha sido, por excelencia, el idioma de quienes han poseído y/o detentan entre nosotros el poder político y económico, sea en forma directa o delegada, (*Cotler, 1968*) mientras que las lenguas de origen americano - que no han alcanzado ningún status oficial- ahora al igual que antes corresponden a los sectores subordinados a los grupos de poder local, en contacto con los centros de dominio de las ciudades y vinculados al ambiente costero y urbano. En síntesis, la tercera peculiaridad que fluye al considerar el multilingüismo de nuestro país sería, sin margen de duda, que nuestra realidad idiomática exhibe, en términos sociolingüísticos, una jerarquización coincidente con su

carácter de *sociedad dominada*. En otras palabras, de sociedad en que los intereses (desde los económicos a los artísticos) y los recursos de poder, ya foráneos o nativos, imponen un régimen en el que la lengua oficial, superpuesta al esquema de incomunicación reseñado, y reforzándolo, calza coherentemente con las otras reglas que rigen la sociedad global. En efecto, esos intereses no tienen en cuenta los caracteres lingüísticos ni culturales vigentes en la realidad del país, ni las conveniencias en beneficio de la mejor articulación de las sociedades que habitan en su territorio. Sea de manera ingenua o premeditada, se afianza así el descoyuntamiento socio-cultural y la explotación y discriminación internos, que funcionan con patrón análogo al status del país respecto de los centros de hegemonía internacional. Y, en consecuencia, la dominación interna, en concierto y calcada sobre- la exterior, avala la persistencia de una situación lingüística como la que venimos discutiendo, y ampara su mantenimiento a través de un complejo de interpretaciones que influyen en las actitudes prejuiciosas. Por debajo de este cúmulo de argumentos reales y ficticios yacen dos presupuestos: a, el ánimo de racionalizar los intereses de un sector social, y b, el riesgo técnico de pretender simplificar en el papel lo que en la realidad es de hecho complejo. Desde un ángulo político a y b pueden tener signos contrarios, pero ambos invitan a un análisis atento y al replanteo de la cuestión general.

¿El haz de fenómenos que están implicados en el multilingüismo configura una situación reciente? Sí y no. Veamos que antes de la llegada del europeo existía diversificación lingüística, pero ésta se hallaba enmarcada dentro de una distribución regional y micro-regional con tendencia al desarrollo de tres lenguas generales: el proto-quechua, el proto-arú (o proto-jaqi) y el puquina. En cambio, a partir de 1532 la irrupción del español fractura ese cuadro y produce una situación

dual que alinea en un sector a todas las lenguas de origen americano y en el otro al castellano. La oposición lingüística condice con la estratificación que deslinda entre señores y siervos, dominantes y dominados. El sistema colonial genera, pues, un reordenamiento sociolingüístico, en el que la discriminación aparece como una resultante de la estructura socio-económica y de su reflejo en el plano del lenguaje, como en la cultura entera.

El esquema anterior no es cancelado por la independencia. Subsiste, integrado al sistema de relaciones del capitalismo mundial; pero, tampoco puede desconocerse que mientras el castellano, en posición de privilegio, se expande en número de hablantes, el quechua y el aymara, si bien no desaparecen como ocurrió con el puquina, disminuyen en términos relativos, respecto del monto de la población toda. Esto es, que hoy en día la situación que tenemos a la vista supone un conjunto de hispano-hablantes (dentro de los cuales hay variedades de región y de grupo), y de otro lado una gama de parlantes de variedades de quechua, aymara y lenguas amazónicas. Existe, pues, un primer problema de comunicación entre los distintos grupos con la lengua de origen americano y un segundo entre ellos y los hispano hablantes.

Si pensamos en la ventaja que tiene el español como lengua oficial de comunicación amplia caemos en cuenta de lo importante de llegar a la lengua común. Si reconocemos la realidad pluricultural, debemos admitir que esa lengua común no tiene que ser lengua única, o sea que debe subsistir con las lenguas vernaculares. Y si imaginamos la conveniencia de una sociedad articulada por una identidad y la lengua nacionales, convendremos en que ese proceso social no es garantizado por la erradicación de la barrera lingüística, ni por un cambio de actitudes que recuse la discriminación, sino por una conciencia ideológica y política que podría ya

utilizar o manipular la red articuladora del lenguaje. Esta posibilidad es, pues, ambivalente y escapa a la naturaleza misma del hecho idiomático, pero se superpone a él en la medida que lo utiliza como instrumento. Prejuizar sobre el sentido con que se use el planeamiento lingüístico, y el riesgo de sus resultados, sería ceder a la tentación paternalista; por ello, el reto del multilingüismo consiste en construir un instrumento comunicativo amplio, pero sabiendo que éste podrá servir al hombre o precipitar su enajenación.

HEMOS VISTO al paso algunas actitudes que habitualmente tiñen el juicio del monolingüe castellano respecto de la situación derivada del multilingüismo, y también hasta qué grado esa opinión entra en conflicto con rasgos esenciales de la situación social y lingüística de nuestra realidad. Demás está subrayar que dicho enjuiciamiento refleja la escisión del país en segmentos culturales y en estratos antagónicos; en otras palabras, que el cristal con que se mira el asunto delata la petición de principio de quienes tienen por natural el orden vigente, en la medida que se hallan instalados en él, o se identifican o esperan acceder a las clases dominantes del país.

Este hecho es delicado por existir alta posibilidad de que sea gente poseída por esos prejuicios la que tenga -como ocurrió largamente en el pasado- la capacidad gestora y la tarea de decidir, por ejemplo, acerca de los programas de alfabetización, de enseñanza bilingüe o de política cultural.

No menos cuidado que la denuncia de esas formas de preservar una situación de privilegio odioso, puesto que se fundan en la marginación lingüística de sectores muy nutridos de la población que habita el país, demanda el abrir la disposición de funcionarios, maestros, autoridades de todos los niveles, y en particular de los intermedios a los más modestos, para que no se

sobre-simplifique la realidad, para que no se "piense" *por* el monolingüe o el hablante bilingüe que apenas está familiarizado con los dialectos castellanos de áreas muy circunscritas, para que no se incurra en un romanticismo que, a la postre, sería tan dañino como la negligencia o la ignorancia que sirven de punto de arranque a nuestras disquisiciones.

En pocas palabras, hay que partir de la premisa que la situación no es homogénea ni simple, ni en términos geográficos, ni sociales, ni psicológicos. En este sentido, los datos que siguen son expuestos con la finalidad de ofrecer una muestra muy pequeña pero suficientemente reveladora, en base a un material recogido por el Plan de Fomento Lingüístico en la Comunidad de Quinua, (*Escobar*, 1968; 1972: pp. 129-138).

A tenor de esos resultados, el factor edad juega un rol preponderante; la condición de monolingüe o bilingüe (con las aclaraciones hechas líneas arriba) es un condicionamiento primordial; y la variable sexo se combina con las anteriores para entrecruzar un cuadro de reacciones disímiles que tienen que ser apreciadas, si, en verdad, se quiere contar con la comprensión y participación de los hablantes de las lenguas vernaculares, y no imponerles una fórmula ni menos resolver por ellos.

Si interpretamos rectamente las respuestas de los cien jefes de familia que fueron sometidos a la encuesta, la lectura de ese material (tanto para monolingües como bilingües) pondrá en claro, entre otros aspectos:

Para los *monolingües*:

Que, por ejemplo, los monolingües que están por encima de los 50 años de edad carecen de interés para aprender el castellano. El factor edad actúa de manera decisiva, trátase de hombres o mujeres, en esta suerte de renuncia a la posibilidad de aprendizaje. En tales

casos, el entrevistado suele contestar en varias formas que expresan, si bien de manera distinta, la misma actitud: "que ya no podría estudiar", "que no tiene tiempo", "que está muy viejo", "que ¿ya para qué?".

Los monolingües quechuas que no superan los 50 años sí suelen declarar su ambición por aprender a hablar en español, aunque no siempre manifiestan interés en el aprendizaje de la *lectura* y *escritura*. La gama existente en las respuestas emitidas, así como las eventuales coincidencias que revelan, se perciben con nitidez al hacer una breve revisión de varios casos aislados, como se advertirá en base a los testimonios que siguen:

Caso a. La informante MM., de 46 años, quisiera hablar el castellano "para poder comunicarse con la gente que sabe y poder escribir". Le gustaría que sus hijos aprendan a leer y escribir en quechua y hablar en castellano antes de leerlo y escribir 10, porque -dice-"se sufre al no saber hablar castellano". Nunca ha emigrado de su comunidad. No ha viajado a la costa ni desea salir de su pueblo. Mandaría al hijo a estudiar secundaria, si la escuela de Quinua ofreciera ese nivel de estudios.

Caso b. La informante J .Ch., tiene 28 años de edad. Declara que le gusta el español y quiere aprenderlo, "porque ahora todos hablan castellano y nosotros los quechua-hablantes no nos dejamos comprender". Agrega que quisiera leer y escribir en quechua y castellano para hacerse comprender con sus familiares y demás personas. No ha viajado a la costa ni conoce más allá de Ayacucho, pero desearía ir a trabajar a la selva, "porque hay trabajo para mujeres". Le gustaría que sus hijos aprendan a leer y escribir en quechua, pues "el quechua aún es necesario para comunicarnos con nuestros familiares". Le gustaría mandar a sus hijos a Ayacucho para que realicen estudios secundarios.

Caso c. El informante FV., de 39 años, quiere aprender castellano pues declara que se siente ignorante. Años atrás fue por una temporada a trabajar en una hacienda algodonera, cerca de Lima, sin la familia, pero no aprendió sino palabras sueltas. Desearía ir nuevamente a Lima, ya que le pagaban regular, y también mandaría a sus hijos a la capital. No quisiera que ellos aprendan a leer y escribir en quechua, puesto que "el quechua - dice - es cuestión de ignorantes". El observador anotó en la tarjeta que en la casa de este informante los familiares sólo se comunican en quechua, y que ninguno de los hijos de F. V. frecuenta la escuela del lugar.

Caso d. El informante NH., tiene 34 años. Dice que le gustaría aprender a hablar, pero no a leer ni escribir en castellano. Trabajó estacionalmente en la costa, en una hacienda algodonera. Mas no quisiera salir de su pueblo, dado que a su juicio "no tiene seguridad de encontrar trabajo". Tampoco desea que sus hijos aprendan a leer y escribir en quechua, ni lo cree necesario. Finalmente, manifiesta que no mandaría a sus hijos a la escuela a seguir el ciclo de secundaria.

El cotejo de estos casos nos permitirá inferir algunas conclusiones provisionarias. Nos inclinamos a pensar que la variable sexo condiciona diferentes actitudes en los informantes, tanto respecto de su percepción del monolingüismo como status del propio hablante, como respecto de las alternativas de que dispone éste para relacionarse y reaccionar frente a su contexto inmediato y/o virtual.

Las mujeres muestran advertir las limitaciones que impone el carecer de la lengua oficial y, por ello, subrayan la necesidad de un medio comunicativo amplio, cual es, sin duda, el castellano. Para MM., es preciso "comunicarse con la gente que sabe, y poder escribir", mientras que J. Ch., sostiene que "todos hablan castellano

y los quechua-hablantes no nos dejamos comprender" . Véase que *comunicarse* es, en el fraseo de ambas, hacerse entender como forma de cancelar el aislamiento, de reducir su marginalidad. Es también, si se quiere mirar desde otro ángulo, un anhelo de relación participante con "los otros", con "los que saben", esto es, con los que deciden, pero "sin entendemos" y sin que podamos lograr que nos "comprendan".

En ambos testimonios, además, y de manera coherente con el rasgo anterior, se registra una preocupación positiva por la educación de los hijos, sin que se piense limitada al nivel primario que ofrece la escuela de la zona; pero, ello aparte, resalta también el tipo de razonamiento con el que las encuestadas relatan sus expectativas: éste las inscribe dentro de un clarísimo sentimiento de adscripción a la comunidad familiar y a la extensa, dado que al opinar lo hacen reconociéndose integrantes de un grupo al que tienen en cuenta. Por lo mismo, perciben en el vernáculo un recurso aglutinante y útil, a la vez que en el castellano el medio que les permitirá evitarse sufrimientos y evitados a los hijos. Sus aspiraciones aparecen concordadas con un gesto de aprecio a la cultura propia; y, la vía del progreso que no acarrea rechazo ni implica desajuste con el medio social, pues la idea de la emigración - que se plantea en un caso - a la selva, se explica de una manera perfectamente definida: "porque hay trabajo para mujeres". Todos estos indicios configuran -a juicio nuestro- una actitud progresista, inclinada a evaluar con realismo la condición actual en sus desventajas y posibles salidas prácticas. De modo que el muestreo nos esboza imágenes de personas que conocen cuál es su identidad grupal, que reaccionan articulando sus expectativas con los medios de factibilidad, y que han integrado su perspectiva personal y social con sentido de futuro.

Veamos luego que los hombres monolingües se insertan en una clase que corresponde a una valoración diversa. El motivo que los impulsa al aprendizaje del castellano (y no siempre a leerlo y escribirlo) se afirma por el propósito de cancelar un status del que desean distanciarse, pues lo juzgan denigrante. Ambos encuestados han tenido contacto con el mundo costeño, en calidad de peones de hacienda, y, si bien en esas estadas aprendieron unas cuantas palabras en español, presienten que la emigración les franquea alternativas que no son lo suficientemente satisfactorias, por el hecho de carecer de la lengua oficial. Es así cómo -se nos ocurre- transfieren al quechua y su mundo cultural el origen de la frustración experimentada, conforme se explicita -en boca de uno de ellos -cuando dice que quiere aprender el castellano para no ser *ignorante*. Lo que equivale a expresar, aunque de manera velada: para que no nos traten como tales, pues el quechua es, en y desde su vivencia, "cuestión de ignorantes".

La ambición de acceder a un trabajo satisfactorio, que ellos interpretan según los patrones de la experiencia costeña, se perfila como un anhelo de índole personal, en conflicto con una posible adhesión hacia su grupo. En la actitud que denotan prevalece más el ánimo de suprimir una autoimagen, que el conquistar la transformación del contexto; parecería, por ello, que en esa vía se vislumbra un afán individualista, que supone renegar previamente de lo que se es; del grupo, la lengua y cultura locales.

En un cuadro semejante, no extraña que uno de los encuestados quiera enviar sus hijos a Lima y que ambos se opongan a la enseñanza de la lectura y escritura en vernáculo. El fracaso personal se trueca en recelo y rechazo de la escuela, dado que ninguno revela preocuparse por los estudios formales de los hijos. En ambos es evidente la valoración adversa y el deseo de

romper con la lengua y cultura vernaculares; percibimos igualmente un desbalance entre las aspiraciones de promoción individual y lo restringido de las posibilidades de éxito. La explicable avidez por conseguir el trabajo imaginado y la conciencia de su incapacidad para acceder a él, dominan en ambos testimonios, al extremo que NH renuncia a la idea de emigrar nuevamente, por "no tener seguridad de encontrar trabajo". Inseguridad y desconfianza, sumadas a memorias ingratas y frustrantes, determinan que uno de los encuestados prefiera quedarse en el pueblo, no obstante su falta de solidaridad con el grupo, y el reconocimiento de su condición marginal.

La disposición de los monolingües no es positiva, (como lo era en el grupo equivalente femenino), a pesar de que quieren castellanizarse. Hay indicios de una fractura emocional, de un sentimiento de ineptitud y de rencor frente al maltrato causado por el discrimen. Paradójicamente, la actitud primaria parecería revelarse en forma de auto condena, de profunda alienación y consecuente desajuste social y psicológico.

Para los *bilingües*:

Los testimonios recogidos entre este grupo también aportan nuevos datos que, sin duda, son de sumo interés. Dejemos en claro que el dominio lingüístico de estos hablantes no es equivalente en ambas lenguas; se trata de personas que tienen el vernáculo como lengua materna y cuyo conocimiento del castellano es de grado variable, sin ser análogo al del quechua. Además, debe observarse que la norma castellana que les sirve de patrón es la del español andino regional.

En forma similar a lo que ocurría con los monolingües, en las respuestas del grupo de bilingües percibimos un deslinde neto que coincide con la clasificación por sexo. En consecuencia, vamos a ejecutar el cotejo

de las actitudes, teniendo en cuenta, por separado, la opinión de mujeres y hombres.

Las encuestadas coinciden con el afán de acrecentar su conocimiento del castellano e, incluso, de aprender a escribir y leer en esta lengua. En su tabla valorativa, el español aparece caracterizado por un mérito instrumental que lo hace superior al vernáculo y, que, al mismo tiempo, las priva de manifestaciones de simpatía por el quechua, su lengua materna. Esta reacción básica, ha sido registrada por igual en la informante que tuvo la oportunidad de migrar y conseguir trabajo por algún tiempo en Pisco y alrededores, como en aquella que nunca visitó la costa. Ambas se identifican en su rechazo a que el quechua sea usado para alfabetizar a sus hijos. He aquí los testimonios:

Caso a. La informante EC., tienen 33 años y declara que ya sabe hablar en castellano, pero que le gustaría aprender a escribirlo. No ha tenido oportunidad de viajar a la costa; sin embargo quisiera trabajar en Lima, según dice para educar a sus hijos. No es partidaria de que se le alfabetice en quechua, porque estima que el castellano es mejor. Si hubiera secundaria en Quinua, dice que matricularía a sus hijos para "ahorrar dinero".

Caso b. La informante NQ., de 39 años, quiere mejorar el castellano que habla y aprender a leer. No le interesa, en cambio, hacerla en quechua. Ha trabajado en Pisco y lugares vecinos. No desea que los hijos sean alfabetizados en quechua, porque "eso -dice- nos rebaja y no nos servirá".

Otro rasgo que se advierte en ambas declaraciones es la aceptación de la escuela regular como la vía de inscribirse en el circuito que garantiza la incorporación en el mundo mestizo; ello no extraña, puesto que se trata de personas capaces-cualquiera sea el grado- de comunicarse en castellano, y menos aún si se

tiene en cuenta su manifiesto sentido práctico: "ahorrar dinero" permaneciendo en Quinua, o el quechua "nos rebaja y no nos servirá".

El contraste con el grupo masculino correspondiente es bastante acusado. A tenor de nuestro corpus, la mujer bilingüe entre 30 y 40 años ha sido particularmente afectada por su percepción de hallarse en un status discriminado, el mismo que se le manifiesta más por el empleo del quechua que por la incapacidad de dominar en grado suficiente el castellano. Sus expectativas revelan una tónica individualista que coincide con su recusación de la lengua y cultura vernaculares.

Las declaraciones de los hombres bilingües parecerían hallarse en correspondencia con otra tabla de valores. Los encuestados reconocen su interés en familiarizarse con el castellano y en enriquecer su reducido dominio de esta lengua, sin que a sus ojos el quechua signifique un obstáculo o un indicio de minusvalía. Comparten esta actitud tanto los que han viajado a la costa de manera ocasional o por razones de trabajo esporádico, como quienes nunca han salido de Quinua, e igualmente coinciden en el afán de cuidar que los hijos continúen estudios formales. El testimonio personal no deja dudar acerca de sus inclinaciones:

Caso c. El informante VR., tiene 28 años de edad. Ha viajado hasta Pisco y trabajado en la costa, pero no le gustaría salir de Ayacucho. Quiere aprender más castellano, pero al mismo tiempo quiere hacerla ayudado por el quechua, pues conoce esta lengua. Mandaría a sus hijos a Huamanga para que aprendan mejor el castellano.

Caso d. El informante AS., de 27 años, quiere perfeccionar su conocimiento del castellano, porque considera que es necesario. Ha trabajado en Santa Clara, Huancayo, Tambo y Huanta. Quisiera ir al Callao, porque hay fábricas. Cuando responde que sí le gustaría

que sus hijos se alfabeticen en quechua, añade que este idioma "es dulce y necesario para comunicamos con nuestros parientes".

Caso e. El informante FH., de 44 años, declara que le gustaría mejorar el castellano, "porque me veo en el problema de no poder contestar a los que me hablan". No ha trabajado en la costa, pero conoce Lima, donde estuvo dos o tres meses. Fuera de su pueblo le gustaría trabajar en Tambo o donde gane buen dinero. Le agradecería que sus hijos lean y escriban en quechua, puesto que ese conocimiento se utilizaría de algún modo más tarde.

Mientras que en los entrevistados que no llegan a los 30 años prevalece un sentido práctico y progresista, el informante de 44 años reacciona más bien por temor al ridículo y al status de inferioridad. Todos, sin embargo, han advertido que la posesión y empleo del quechua, según las circunstancias, puede permitirles cumplir ciertas funciones de inter-relación social con eficacia y facilidad; es decir, son conscientes del instrumento común que, a través del vernáculo, comparten en la comunidad y, por lo mismo, no conceptúan que su uso sea denigrante o perjudique a los hijos. Este reconocimiento no entra en conflicto con su anhelo de afianzar el bilingüismo, pues aunque fuere de manera no consciente, en su código de valores y funciones, los roles reservados al español no son los mismos que los asignados al quechua. En tanto que el primero les brinda el medio de comunicación amplia y el nexo relacionante con la sociedad mestiza, uno de cuyos reflejos es la escuela y otro el ansia de encontrar trabajo bien remunerado, el quechua atestigua su identidad cultural y hace más evidente el vínculo con su habitat y facilita el diálogo con los parientes. La relación entre ambas lenguas, a sus ojos, más parece complementaria que excluyente.

SI, CON LA PRECAUCIÓN DEL CASO, quisiéramos extraer algunas conclusiones instructivas de los criterios y datos que hemos examinado, consideremos en primer lugar las debatidas cifras del censo del 61. Ellas reflejan una situación que se resume más o menos bien en las proporciones siguientes: para la población de más de cinco años de edad, constituida entonces por cerca de 8.235.000 personas, alrededor del 60% era monolingüe en castellano, mientras que algo menos del 40% tenía el quechua u otro vernáculo como lengua materna. Ahora bien, falta muy poco para que se conozcan los cálculos del último censo, pero nada parece abonar en favor de un cambio brusco de las proporciones ni de las tendencias. De ello se desprende que en sus aristas más toscas, sin tener en cuenta las dificultades o fallas de la operación censal, el problema comunicativo y el rompecabezas que ocasiona el multilingüismo no son asunto desdeñable. Por el contrario, comprometen acciones como la reforma educativa, la tónica propuesta en la ley de telecomunicaciones, las bases de una política cultural nueva y, en suma, la consolidación de una sociedad - ya no un Estado - nacional.

Pero a la luz de nuestro pequeñísimo ejemplo, y conociendo a priori que la situación de Quinua es en muchos respectos distinta de la del altiplano, o de aquella de los grupos machiguengas, o de la que prevalece en el valle del Mantaro o en el Callejón de Huaylas, y que es imprescindible determinar esa tipología para aclarar las posibilidades de acción, tendremos que concordar en que inclusive en una comunidad como Quinua hay que tomar en cuenta actitudes diversas frente al castellano y el quechua, a su uso en la escuela regular, en los medios de difusión, y a su cultivo escrito y tendencia al fomento o extinción.

Aunque sea muy poco lo que nos muestran las páginas anteriores, ellas coinciden en que no es posible instrumentar una solución única para todas las regiones

con fuerte densidad de hablantes de lenguas aborígenes. En que a pesar del "prestigio" de la escuela, el tema de la lengua no toca de manera sustancial y menos exclusiva a los niños en edad escolar. De otro lado, que no todos los encuestados desean aprender el castellano, ni tampoco a leer y escribir en esta lengua. Que en la aceptación, o rechazo, de la enseñanza en quechua para pasar después al español, es discrepante la reacción de monolingües y bilingües, según sea la edad y el sexo, pero que, cuanto menos cruel es la situación de la persona, tanto más articulada y positiva se declara, con referencia a su propia cultura y a su vínculo con la de la sociedad global. Que, en resumen, existe una angustia que proviene del anhelo de mejoras sociales y económicas que se confunden con la necesidad del castellano, por lo que, si las vías posibles o las experiencias vividas estimulan esperanzas de mejora al respecto, el encuestado se halla menos en discordia con el quechua y su mundo cultural y por el contrario, desearía conservarlo, junto a la lengua común general.

Podríamos recordar, grupo por grupo, la reacción de los hombres y mujeres monolingües; ello, no obstante, serviría de poco en esta coyuntura. Podríamos ponderar una metodología o censurar una experiencia en el campo de la alfabetización, pero sería tedioso y expletivo. La cuestión principal radica en dejar establecido que si el multilingüismo vigente expresa una situación desintegrada del país, una sana política del Estado- que no sólo puede ser educacional- es una vía válida para echar fundamentos que sostengan el esfuerzo de construir una nación integrada; pero que, así mismo, una política lingüística que no sea aparejada con cambios de actitud en el grupo mestizo y con planes de desarrollo socio-económico zona, que poco ayudaría, pues en muy breve plazo se convertiría en una herramienta más perfeccionada de agudización de los contrastes sociales, y acabaría consolidando la eficacia

de un sistema más habil en la explotación de un hombre más fácilmente enajenable. Por ello, queremos subrayar que frente al desconocimiento y prejuicios de los segmentos dominantes, desinteresados en la abolición de la barrera lingüística, se alza la complejidad de un problema que enlaza actitudes y a veces contradictorias de los vernáculo-hablantes. Hecho éste que se funda en experiencias ingratas y una ancestral desconfianza frente a la alfabetización funcional y la castellanización cuantificada, y que no puede soslayarse. Y que ante el entusiasmo exacerbado de quienes en su buena fe menosprecian los obstáculos, surge el cúmulo de alternativas y medidas graduales que precisa esclarecer y programar. Que, por ello, por encima de estas antinomias se alza la interrogante crucial: ¿qué tipo de sociedad pretendemos? En esa sociedad, el castellano de quienes ahora todavía no lo poseen, ¿qué perspectivas ofrecerá a sus hablantes? ¿Será un medio para incrementar las raleadas filas del servicio doméstico, o un paso encaminado a la definición de una sociedad igualitaria? ¿En qué status continuarán los vernáculos? Y ésta es, en el Perú o en el otro extremo del mundo, una clara y grave opción política que alcanza a la lingüística.

La familia lingüística *jaqi* comprende el aymara, el jaqaru y el kawki. De estas tres lenguas, las dos últimas han merecido detallado estudio por parte de Martha Hardman, quien ha recuperado así una parcela desconocida de la realidad lingüística peruana, y culminado las investigaciones antropológicas que iniciara José Matos en el área de Tupe. Desde que Hardman se vinculó a Bolivia ha invertido la mayor parte de su tiempo en estudiar el aymara y en contribuir a la formación de un grupo de especialistas bolivianos consagrados a la misma tarea. Su obra es de particular interés en el Perú, por no existir entre nosotros investigación semejante de primera mano, ni aymaristas con formación técnica, así como por la difusión que la familia *jaqi* tuvo en otra edad y por la evidencia de su intenso contacto con el quechua. De otro lado, Puno, núcleo de la población aymara-hablante peruana, está inserto en una región marcada prioritariamente en los planes de desarrollo nacional, y no se desconoce su alto índice de monolingües en vernáculo y de analfabetos.

Al subrayar la importancia de los postulados lingüísticos, aquellos "aspectos de la lengua que más influyen en la percepción y pensamiento subconsciente del hablante", la autora desea prevenir a quienes se ocupan del quehacer educativo, así como a los miembros de la comunidad que habla castellano, de cuán diversa de la nuestra puede ser la conceptualización de la realidad que, condicionada por el lenguaje, posee el hablante de una lengua distinta. Para ilustrar los desacuerdos -en este punto- entre una lengua y otra, y la causa de lo arraigado de las interferencias de la lengua materna, durante el aprendizaje de una segunda lengua, Hardman presenta cuatro casos relativos a la existencia o no-existencia, como postulados lingüísticos, de: número y sexo (vigentes en castellano, pero no en aymara), de referencia al conocimiento directo o indirecto; de humano o no-humano; y del sistema de personas fundado en las nociones de hablante y destinatario, incluido o excluido, (vigentes en aymara, pero no en castellano).

Examina la autora cómo se actualizan los postulados en la jerarquía gramatical de las lenguas y pasa revista a las reacciones del hablante aymara que, al apropiarse del uso del castellano, percibe extrañado un mundo en cuyo lenguaje no rigen las categorías habituales de su lengua y cultura maternas. En esta experiencia, según Hardman, se grafica el conflicto medular de una incomprensión que ya no es únicamente lingüística, y que incide decisivamente en las relaciones interpersonales y en la apreciación de los valores de toda la cultura y la conducta social.

Postulados lingüísticos del idioma aymara

Martha Hardman

EL AYMARA, lengua hablada por más de un millón de personas en los Andes del Perú y de Bolivia, forma parte de la familia lingüística denominada Jaqi. Hasta donde se sabe, sólo sobreviven dos lenguas más de esta familia: el jaqaru y el kawki, hablados en territorio peruano, en el departamento de Lima, provincia de Yauyos. Hay, sin embargo, bastantes evidencias de una difusión mucho mayor en tiempos históricos. Sin ir más lejos, no hace aún treinta años que se extinguió una lengua de esta familia al morir en Huantán el último hablante. Hoy, el kawki también se encuentra en el camino de la extinción, ya que los niños no lo aprenden. El jaqaru, en contraste, a pesar de hallarse limitado a sólo unos dos mil hablantes, mantiene su vitalidad, puesto que los niños lo siguen aprendiendo.

Es difícil indicar el parentesco que tenga la familia Jaqi con la familia Quechua, ya que si hubiera parentesco dataría de fechas tan remotas, que la separación habría ocurrido antes del desarrollo cultural en los Andes.

Por esta situación, encontramos más aconsejable estudiar en forma independiente a cada una de las dos familias, reconociendo siempre que sí quedan, en ambas, las evidencias y resultados de un contacto cultural intenso, de unos dos mil años, por lo menos. Más bien sería de sorprender que no hubiera vocablos en común y hasta las huellas de mutuas influencias en la forma y/o uso de algunos elementos gramaticales. En ciertas regiones, por ejemplo la del Lago Titicaca, estas influencias son más notorias que en aquellas donde el contacto fue menos intenso o menos duradero.

Todas las lenguas Jaqi poseen en común una estructura básica y los postulados lingüísticos que caracterizan a dicha estructura. Este ensayo se propone presentar al lector algo de lo que es la lengua Aymara como lengua Jaqi, mediante la descripción de varios de sus postulados lingüísticos.

Por "postulado lingüístico" debe entenderse idea o concepto o tema que penetra e influye en todo aspecto de una lengua. El postulado se realiza en varios niveles de la estructura gramatical y también en el léxico o estructura semántica. Es insistente y recurrente, pero no necesariamente sin excepciones ni con absoluta uniformidad. Los postulados, se puede decir, caracterizan la lengua en el sentido más básico: son los aspectos de la lengua que más influyen en la percepción y pensamiento subconsciente del hablante; son los "parásitos lingüísticos" que más interfieren con el aprendizaje de otra lengua.

A manera de ejemplo, indicaremos dos postulados de las lenguas indo-europeas, familia lingüística de enorme extensión, que comprende lenguas tan diversas como son el castellano, el inglés, el ruso y el hindi.

Todas las lenguas de esta familia tienen en común los postulados de *número* y de *sexo*.

En cuanto al número, podemos ver en el castellano su realización a todo nivel. Hay vocabulario bastante extenso: singular, plural, etc. Hay número en el verbo, en el sustantivo, en el adjetivo. Hay concordancia, lo que exige extensiva redundancia en la indicación de número. Hay, desde luego, excepciones: "hay" no muestra número. Sin embargo, es casi imposible producir una oración en castellano sin que se haga indicación de número. De modo que el niño que aprende castellano aprende a la vez a observar, siempre, la diferencia entre *uno* y *no-uno*.

Lo mismo ocurre con la indicación de sexo. Los pronombres distinguen: él o ella. Los sustantivos distinguen: la doctora, el doctor. Los adjetivos concuerdan. Como la distinción se extiende no sólo a animales sino también a lo inanimado, hay género gramatical. Aunque el verbo no marca género en castellano, siempre resulta difícil una oración, en castellano, sin alguna indicación de sexo. Así que el niño (que el lector, también la lectora, tome nota - el niño masculino) aprende a distinguir el sexo como algo de primera importancia (y, de paso, que el masculino es 'lo normal' y el femenino lo derivado; los paralelos culturales están a la vista).

No todas las lenguas indo-europeas realizan los postulados exactamente en la misma manera. El inglés, por ejemplo, no tiene género gramatical ni concordancia de número, pero sí insiste en sujeto expreso, lo que amplía su realización. Sin embargo, en todo caso, allí están los postulados, como herencia gramatical, caracterizando y penetrando no sólo toda la lengua, sino también el concepto de la realidad de los hablantes.

Los postulados lingüísticos de las lenguas Jaqi no son los de las lenguas indo-europeas. Ni número ni sexo forman parte de lo que caracteriza a esta familia lingüística. Es, por eso, interesante observar la reacción

de los hablantes de las lenguas Jaqi frente a estos postulados del castellano. El de número mayormente sólo provoca fastidio, ya que al hablar el castellano les resulta molesto especificar cada vez, venga a cuenta o no, el número, además de acordarse siempre de todas las (redundantes) concordancias. El postulado del sexo, en cambio, provoca risa. Tanta que comentan que en castellano (como también en inglés) hasta los perros son 'él' y 'ella'. ¿Acaso los perros son gente para decides así? El perro es perro, no es gente para decide 'él' o 'ella'. (El lector curioso se dará cuenta de los muchos choques lingüísticos que hay en esta observación aparentemente simple).

A continuación describiremos algunos de los postulados lingüísticos de las lenguas Jaqi. La realización difiere en detalles de lengua a lengua, pero los temas no. Los ejemplos los sacaremos del aymara*.

Existe un proverbio en aymara que dice "Uñjasaw 'uñjt' sañax, jan uñjasax janiw 'uñjt' sañakiti". Es decir, "si uno ha visto, entonces puede decir 'he visto', si no ha visto, no hay que decir 'he visto'". Este proverbio refleja muy bien el primer postulado del que trataremos, y es uno de los más importantes de la lengua: el postulado relativo a la fuente de datos. Toda oración aymara indica si la fuente de datos es de conocimiento personal o de conocimiento indirecto. El conocimiento personal se adquiere mediante los sentidos propios, mayormente por la vista. El conocimiento indirecto se gana especialmente a través del oído, si bien incluye además todo lo leído, así como también incluye las inferencias y especulaciones derivadas de lo anterior. Todas estas categorías gramaticales se realizan en los diversos niveles de la gramática y de la semántica,

* Todo ejemplo se citará con el alfabeto aymara desarrollado por el Sr. Juan de Dios Yapita Moya, lingüista y aymara hablante, por ser éste el único alfabeto propuesto que refleja la estructura del aymara.

especialmente en el verbo, en el cual sirve de primer criterio para la forma flexiva, y en el uso de los sufijos oracionales que determinan la oración en aymara. Hay también algunas realizaciones en el sistema sustantival, en el uso de partículas, y en construcciones sintácticas, y hasta en proverbios y formas de literatura. Es imposible hablar en aymara sin indicar si el asunto de que se trata es de conocimiento personal del hablante o no. De modo que el niño aymara, al aprender su lengua, simultáneamente aprende a observar y recordar las fuentes de sus datos. El resultado es una habilidad única desde el punto de vista del hablante de una lengua indo-europea para acordarse en detalle y con exactitud de conversaciones, de quién dijo qué, y del por qué de cada creencia. Pero también exigen la misma habilidad de la persona con quien conversa, ya sea maestro, profesor, o encargado de algún trabajo de desarrollo económico. Quien dice saber sin saber -quien dice 'he visto' sin haber visto - no es sino un farsante que no merece respeto. Y haberlo leído no es haberlo visto; es conocimiento indirecto, no personal.

Para los de habla aymara resulta increíble que exista una lengua que no tenga esta categoría. Para todo ser humano los postulados de su propia lengua forman parte de la naturaleza del universo. De tal modo que, cuando los de habla aymara se ponen a aprender el castellano o el inglés, quizá lo más difícil para ellos es aceptar que sí se puede hablar en forma gramatical de algo que uno no sabe, como si supiera - no es error de lenguaje. Mejor dicho, las formas que aparentemente para el aymara hablante indican conocimiento personal, no lo indican en castellano. Tan fuerte es la necesidad de indicar las fuentes de conocimiento que, gracias al contacto y a la necesidad de aprender el castellano, se han redefinido los tiempos del castellano. Así los entiende el bilingüe: el pretérito y el imperfecto son de conocimiento personal - el pluscuamperfecto

es de conocimiento indirecto; el futuro es de conocimiento indirecto - la construcción con *ir a* es de conocimiento personal. Además se usan partículas como 'seguro', 'sin duda', 'quizá' para suplir la falta de sufijos oracionales de conocimiento indirecto.

Para ilustrar el choque cultural, que la diferencia de postulados lingüísticos suscita, veamos una de las situaciones en que se encuentra un niño de habla aymara en el aula. Lee en el libro "Bolívar fue un buen hombre". Supone que el autor del libro conocía a Bolívar personalmente; en aymara sería "Wuliwarax suma jaqinwa". Pero el estudiante no conoce a Bolívar personalmente, puesto que éste ya murió, le es imposible conocerlo. Por eso responde al profesor "Bolívar había sido buen hombre", o "Bolívar fue buen hombre, dicen"; que en aymara sería: "Wuliwarax suma jaqitayna", o "Wuliwarax suma jaqinwa siw", con la marca del conocimiento indirecto o de la construcción sintáctica llamada *reporteril*. No puede decir "Bolívar fue buen hombre", porque no lo conocía; sería hablar mal, un hablar incorrecto gramaticalmente. Como el hablar bien es altamente apreciado entre los aymaras, el niño no quiere hablar mal. No es cuestión de creer o no creer lo que dice el libro, es cuestión de categorías obligatorias*.

Otro postulado, el implicado líneas arriba en lo referente a los perros, es el de lo humano en contraste con lo no-humano. En principio, hay dos juegos de pronombres -los humanos, que incluyen *jupa* 'ser humano, él, ella, ellos, ellas' y los no-humanos que incluyen *aka* y *uka* éste, ésta, ése, ésa. El (refiriéndose a animal o cosa) etc. como postulado no es tan evidente por marcas

*Los efectos de la ignorancia lingüística de parte del profesor son consabidos. Al niño le dicen que habla mal; éste no quiere hablar mal, pero no entiende en qué se equivoca. Así es como decide que mejor es no hablar, y no habla. O, en la mayoría de los casos, abandona la escuela.

gramaticales, pero tiene sin embargo mucha importancia y mucho poder, tanto en verbos como en sustantivos. En el sistema sustantival algunos sufijos son específicamente o humanos o no-humanos. Por ejemplo, al contar uno de cosas es maya, de gente mayni; dos de cosas es paya, de gente pani, etc. Casi todos tienen contraste de función, según ocurren con personas o con no-humanos, por ejemplo (-ru) con persona es complemento, con no-persona es direccional, (-na) con persona es posesivo, con no-persona es locacional, y así sucesivamente para todos los sufijos. En el sistema verbal, la mayor parte de los verbos son o humanos o no-humanos por característica propia; algo que hay que aprender con el verbo. Por ejemplo, *achuña* suele traducirse como 'producir', pero es no-humano; en castellano tendríamos que usar alguna forma pasiva. La oración simple de aymara *Ch'ugix achuwa*, hay que traducirla como "Se producen papas", pero no es aymara ni reflexiva ni pasiva. Se puede humanizar el verbo mediante el sufijo (-ya), por ejemplo *achuyaña*, que también se traduce como 'producir', pero una oración con este verbo daría, por ejemplo, *Nayax ch'ug achuytwa*, 'yo produzco papas'.

Culturalmente, constituye grave ofensa hablar a una persona con los términos no-humanos, ya sean pronombres o verbos o con mal uso de los sufijos nominales. Este postulado se vincula estrechamente con la importancia de la cortesía y el respeto y con el sistema de personas, abajo descrito.

El sistema personal del aymara, que tiene como tema la importancia de la segunda persona, es el tercer y último postulado que explicaremos en este artículo.

Hay en aymara, y en todas las lenguas Jaqi, un sistema básico de cuatro personas, que se amplía a un sistema de nueve personas, en el verbo aymara y a diez en el de jaqaru.

Las cuatro personas son:

Primera: hablante incluído, destinatario excluído;

Segunda: destinatario excluído, hablante incluído;

Tercera: los dos excluídos;

Cuarta: los dos incluídos.

En ningún caso se especifica obligatoriamente si se incluyen o no otras personas; es decir, ninguna forma es de por sí singular o plural, ya que el número no es postulado de la lengua aymara. Básicamente el sistema de personas presentado hasta este punto, que es el sistema sustantival, se compone de dos elementos: el hablante y el destinatario, y de dos estados de estos dos elementos: incluído o excluído. Dos por dos da cuatro, el número de formas. Por ejemplo, revisemos el paradigma de posesión de 'casa':

utaxa 'mi casa, nuestra casa, pero no tuya'

utama 'tu casa, su casa (de usted o ustedes)'

utapa 'su casa (de él, de ella, de ellos)'

utasa 'nuestra casa, es decir, tuya y mía (con o sin otros),

Las formas flexivas de los verbos aymaras incluyen siempre actor y complemento. Si la forma es de tercera persona, el complemento puede ser no-humano, o puede referirse al complemento del tema - un sistema algo complejo como para describirlo en este lugar. Los demás complementos incluídos en los sufijos flexivos son siempre humanos. Los mismos principios rigen si no se incluye al destinatario: se le excluye. De manera que una forma verbal como *churtwa*, que se traduce tradicionalmente como 'yo lo dí' es, obligatoriamente, a una (s) tercera(s) persona (s) : no es ni ambiguo ni generalizado, en cuanto a quien recibe. Excluye, por su forma, la posibilidad de la segunda persona

como complemento; la tercera persona implica la exclusión de la primera y la segunda. Si se desea incluir a la segunda persona, se dice entonces *chursmawa* 'yo se lo dí a usted'.

Las nueve personas del verbo aymara son primera a segunda persona, primera a tercera persona, segunda a primera persona, segunda a tercera persona, tercera a primera persona, tercera a segunda persona, tercera a tercera persona, tercera a cuarta persona, y cuarta a tercera persona. El Jaqaru tiene además la segunda a cuarta persona. Resulta así que todo verbo aymara es interaccional; por lo menos implica a dos personas gramaticales, y a menudo más personas mediante otros sufijos de complementos más complejos.

En la conversación, en general, es preferible siempre especificar la relación que tiene la segunda persona con el asunto de que se habla; también se marcan las oraciones de respeto y cortesía mediante formas verbales y sufijos oracionales. Mucho se usan los nombres y títulos del destinatario, y tal persona está siempre en el marco de percepción del hablante. Cuando la forma de tratamiento es la segunda persona, la redundancia es una buena modalidad; en cambio, para la tercera persona es mal estilo. Ejemplos que denotan el paralelismo entre los postulados y la cultura.

Hay muchos postulados, algunos de aplicación amplia, otros más restringidos, pero su comprensión exigiría un estudio y descripción de la lengua que no caben en un ensayo corto.

Hemos presentado aquí, sin embargo, aquellos postulados que quizá son los fundamentales para la lengua aymara; postulados cuyas huellas vemos en todo el actuar de la gente aymara y en todos los contactos que tienen los aymara hablantes con personas de otras culturas.

El aymara, como toda lengua humana, es de una complejidad exquisita. También, como toda lengua humana, tiene lo muy propio. Se espera que el lector haya podido apreciar en estas páginas, aunque sea sólo en parte mínima, algo de la complejidad y belleza de la lengua aymara, tan poco estudiada, pero tan generosa con quien se dedique a su estudio.

Con ocasión del XXXIX Congreso de Americanistas, reunido no hace mucho en Lima, Alfredo Torero presentó en la ponencia "Lingüística e historia en los Andes del Perú y Bolivia" las tesis centrales que ulteriormente ha discutido en su comentado ensayo "Lingüística e historia de la sociedad andina", (*Torero, 1970*) (*Anales científicos*. Lima. vol. VIII Nos. 3-4, 1970 pp. 231264). Este ensayo que ahora reproducimos revisado por el autor, calza con el carácter informativo conferido a este libro, y habrá de servir a un público más vasto como introducción al pensamiento del célebre lingüista peruano. Torero bosqueja un fascinante correlato entre los resultados de las investigaciones en lenguas indígenas, de una parte, y datos recogidos en las viejas crónicas así como conclusiones recientes logradas en la arqueología andina. Su trabajo rastrea el desarrollo de las principales lenguas pre-hispánicas en Sudamérica, y pone en relieve la coincidencia entre los procesos de expansión o reducción de ciertas lenguas, y desenvolvimientos socio-culturales y políticos acontecidos en lo que

ahora son el Perú y Bolivia. De manera especial examina lo ocurrido en el período que los arqueólogos consagrados al Antiguo Perú denominan Horizonte Medio, o sea durante la segunda mitad del primer milenio de nuestra era.

Como remate coherente de las investigaciones con las que Torero ha enriquecido los estudios de lenguas americanas (particularmente del puquina y el quechua), en esta oportunidad el autor inscribe los hallazgos dialectológicos y de reconstrucción de estados de lengua precedentes en la perspectiva de la historia económica y social y, apoyándose en documentos y fuentes arqueológicas complementarias, induce la suerte de tres lenguas generales que prevalecieron en este sector del continente: puquina, aymara y quechua. De las tres, la primera, a cuyo estudio Torero dedicó su disertación doctoral en París, se extinguió en la primera mitad del siglo XVII, mientras que las otras sobreviven con vigor y se han localizado -en compleja trama- con distribución diferente, según los períodos históricos y por causas que el autor esclarece, en el habitat de la sociedad andina.

Postula Alfredo Torero que el surgimiento de Pachacámac y de otros centros en los valles del Chillón, Rímac y Lurín, favorecidos por el desarrollo económico de la costa central, como por lo estratégico de su ubicación en el eje comercial nortesur (Santa-Callejón de Huaylas y Nasca-Ayacucho), acompañó a la, expansión inicial del quechua que se difundió simultáneamente con dicho poderío económico, alrededor del año 880 dC, desplazando a las lenguas *aru* (aymara, jacaro, cauqui). Que en fase ulterior, esa influencia se acentúa y extiende, por el norte hasta Chicama, y por el sur hasta Ica, provocando el descaecimiento de anteriores centros de poder; mientras que en la sierra, Viñaque, conectada con la costa central, irradiaba su influjo hasta Cajamarca en la zona norteña, y hasta el departamento del Cuzco en la meridional. Dice el autor que este proceso acabará relegando a las lenguas del grupo aru del valle del Mantaro y de Yauyos, desplazándolas hacia zonas del sur; y, finalmente,

que en una tercera fase decaen Pachacámac y Viñaque, y que la variedad del quechua Chinchay, a la sombra del vigor económico y comercial de la costa sur penetra en la región de Ayacucho, Abancay y Cuzco, en torno del siglo XIII. Más tarde que sólo *después*, en el siglo XV, con la consolidación del Imperio Incaico, el quechua llega a regiones como Bolivia y el norte argentino, y en otras variedades al Ecuador y la selva peruana.

En base al cálculo glotocronológico, procedimiento para fijar la fecha de la diferenciación de variedades lingüísticas relacionadas en un estadio común previo (protolengua), y que se ejecuta utilizando listas de 100 palabras "no culturales" por variedad, y analizando esos resultados con la ayuda de la documentación histórica y las conclusiones de la arqueología, Torero destruye la versión tradicional del origen cuzqueño del quechua, así como la de su difusión en calidad de lengua general en edad reciente. Propone, a la vez, que se identifique al Puquina como lengua del Tiahuanaco boliviano; al Proto-arú (proto-jaqi, según Hardman) "como vehículo lingüístico del área Nasca-Ayacucho desde fines del Intermedio Temprano", y al Proto-quechua como la lengua que, desde la costa central peruana y, en particular, desde Pachacámac, se expande crecientemente en el Horizonte Medio hasta llegar a convertirse en una de las lenguas francas de más amplia difusión en el período pre-colombino. Esa amplitud comunicativa sería aprovechada por los españoles hasta cierto momento, pues más tarde el quechua padecerá los efectos de una cruenta política reductiva, inspirada en los intereses coloniales externos e internos.

Visto el razonamiento de Torero, queda fuera de duda que sus tesis significan un nuevo y brillante planteo de las relaciones entre la historia de las lenguas vernaculares y el proceso socio económico de nuestra realidad. Por lo mismo, de ellas se derivarán consecuencias que desbordan el dominio de la lingüística, como lo subraya Parker en su contribución a este volumen.

Lingüística e historia de la sociedad andina

Alfredo Torero

Introducción

LA LIGAZÓN de las lenguas a la vida de los hombres en comunidad es tan intensa e íntima, que el examen de la historia de ellas, de los modos y causas de su difusión o su fragmentación, de los factores que han intervenido en la expansión de unas y en el decaimiento de otras, puede beneficiar a, y beneficiarse de, los estudios acerca de otros aspectos de la historia social de los pueblos, en aporte múltiple de derroteros para la investigación.

Dentro de este enfoque, el presente artículo trata de interrelacionar críticamente las noticias e investigaciones lingüísticas sobre las hablas andinas con los resultados alcanzados por otras disciplinas en cuanto a las culturas del Perú Antiguo, a fin, en primer lugar, de determinar mejor los desarrollos de algunas de las principales lenguas nativas que se hablan o hablaron en los Andes de Perú y Bolivia, y, en segundo término, de proponer ciertas orientaciones, acaso valederas, para el trabajo arqueológico y etnológico en la zona.

Nuestro estudio se extenderá principalmente en las referencias a tres grupos lingüísticos: puquina, quechua y aru (grupo este último que tiene tres miembros sobrevivientes en la actualidad: aymara, haqaru y cauqui). La razón de esta preferencia radica en que los documentos históricos que poseemos, así como las evidencias actuales, señalan que puquina, aru y quechua (protolenguas o formas posteriores) cumplieron papeles de primera importancia como instrumentos de transmisión de las viejas culturas andinas por lo menos desde la segunda parte del primer milenio de nuestra era.

Algunos representantes de esos tres grupos seguían teniendo la primacía sobre las demás lenguas de los Andes Perú-bolivianos en el siglo XVI, a la llegada de los españoles: el aymara, del grupo aru, ciertos dialectos "sureños" del grupo quechua, y uno o varios -no lo sabemos- dialectos del grupo puquina. Su valor entonces procedía de su carácter de "lenguas generales" - esto es, de idiomas de relación empleados sobre regiones extensas. Dicho carácter se halla reconocido en un decreto dictado en 1575 en la ciudad de Arequipa por el Virrey Toledo, en que éste designa a un tal Gonzalo Holguín en calidad de su intérprete personal de "quechua, puquina y aymara que son las lenguas generalmente habladas por los indios de estos reynos y provincias del Perú" 1.

La más importante de estas lenguas era, en el momento de la conquista española, indiscutiblemente el quechua: principalmente bajo la forma de sus variedades "sureñas", como se indicó, se había generalizado en todo el territorio del Tahuantisuyo - e, inclusive, fuera de él. Pero en muchas partes su uso estaba limitado

1. Citado por Clemente Markham, en *Las posesiones geográficas de los Indios que formaban el Imperio de los Incas*. Ed. Urteaga, 1923, p. 137.

2. Citado por Garcilaso de la Vega, en *Los Comentarios Reales de los Incas*, Libro séptimo, cap. III

casi únicamente a la administración imperial y las altas autoridades locales. Sólo así se explica que, a cincuenta años de destruido el imperio incaico y de desmontado a nivel general y local el aparato de gobierno cuzqueño, el quechua hubiera dejado de ser "la lengua verdaderamente general" de los días del Tahuantisuyo. El cronista Blas Valera se lamenta de esto: "... MUChas provincias, que cuando los primeros españoles entraron en Cajamarca sabían esta lengua común como los demás indios, ahora la tienen olvidada del todo, porque, acabándose el mando y el Imperio de los Incas, no hubo quien se acordase de cosa tan acomodada y necesaria para la predicación del Santo Evangelio. . . Por lo cual, todo el término de la ciudad de Trujillo y otras muchas provincias de la jurisdicción de Quito ignoran del todo la lengua general que hablaban; y todos los Collas y los Puquinas, contentos con sus lenguajes particulares y propios, desprecian la del Cuzco. . ." 2,

Sin embargo, el quechua siguió extendiendo y afirmando su dominio durante los siglos del coloniaje en regiones tales como los Andes del Ecuador y de Bolivia, beneficiándose posiblemente de una marcada fragmentación lingüística de esas regiones. El aymara perdió algunas provincias y ganó otras. En todo caso, sólo algunos dialectos del grupo quechua y el dialecto aymara del grupo aru se han mantenido vigorosos hasta nuestros días ante el avance del castellano. El grupo puquina iba virtualmente a extinguirse hacia la primera mitad del siglo XVII frente a la progresión del quechua y del aymara.

Fuentes y métodos

Los argumentos que presentaremos acerca del puquina se extraen de nuestra tesis de doctorado presentada en la Universidad de París en 1965, la cual contiene, además de las referencias halladas en documentos de los siglos XVI y XVII, que aquí transcribimos parcialmente,

un análisis lingüístico de los textos puquinas incluidos en la obra "Rituale seu Manuale Peruanum" publicada en 1607 por Gerónimo de Oré; dicho análisis muestra la independencia lingüística del puquina en relación con las demás lenguas nativas empleadas en el altiplano Perú-boliviano en aquella época (Uru-Chipaya, Aymara y Quechua) 3.

En cuanto al grupo aru, además de las citas de antiguos documentos escritos, nos remitimos a los trabajos de Martha Hardman de Bautista, que demuestran el parentesco de las lenguas aymara, haqaru y cauqui, y al estudio glotocronológico realizado por ella para fechar las épocas en que las tres se separaron 4.

Para la lengua quechua (o, mejor dicho, para la familia lingüística quechua, que en la actualidad comprende ya a varias lenguas en número por determinar), reenviamos a los dos estudios sobre dialectología quechua que tenemos publicados⁵, y acompañaremos aquí, a más de las referencias de antiguos documentos, un cuadro de los resultados obtenidos por la aplicación de la glotocronología al cotejo de 37 dialectos quechuas entre sí, trabajo que hemos realizado con la colaboración del Centro de Cómputo de la Universidad Nacional Agraria de La Molina (Lima).

Para establecer la correlación de los datos lingüísticos con los arqueológicos, citaremos principalmente

3. Torero, Alfredo; *Le Puquina, la troisieme langue générale du Pérou*. Tesis de Doctorado en Lingüística, Universidad de París. Próxima a publicarse.

4. Hardman, Martha; *Jaqaru: Outline of Phonological and Morphological Structure*. Ed. Mouton, La Haya, 1966.

El Jaqaru, el Kawki y el Aymara. Ed. Instituto Nacional de Estudios Lingüísticos, Bolivia, ¿1966? Texto mimeografiado.

5. Torero, Alfredo; 1964: *Los Dialectos Quechuas*. Separata de *Anales Científicos* de la Universidad Nacional Agraria, Vol. II N° 4. Lima.

1968: *Procedencia Geográfica de los Dialectos Quechuas de Ferreñafe y Caiamarca*. Separata de *Anales Científicos* de la Universidad Nacional Agraria, Vol. VI, Nos. 3-4. Lima.

la obra de la Dra. Dorothy Menzel "La Cultura Huari", uno de los estudios más meditados acerca del Horizonte Medio en el Perú 6.

En cuanto al método glotocronológico que aquí manejamos para fechar las expansiones y diversificaciones sucesivas de los grupos lingüísticos, hemos aplicado la técnica descrita en particular por Mauricio Swadesh, y llenado y cotejado la lista básica de 100 vocablos "no culturales" recomendada finalmente por él 7.

Sin entrar en estas páginas en la discusión suscitada acerca de las bases teóricas y la utilización de este método, ni en la presentación detallada de las soluciones que hemos dado a cada paso de su aplicación específica a los dialectos quechuas - temas que nos reservamos para un próximo artículo-, debemos recordar, sin embargo, que, a causa de los varios factores que pueden contrarrestar la divergencia lingüística en que se funda la glotocronología, se entenderá que los "tiempos glotocronológicos" suministrados serán considerados "de divergencia mínima"; esto es, que las expansiones de las lenguas tratadas -en particular el quechua y sus dialectos, que se mantuvieron por mucho tiempo dentro de un área continua de interacción - pudieron producirse en fechas anteriores a las que presentamos aquí. Los fechados glotocronológicos se ofrecen fundamentalmente como índices que deben eventualmente corregirse mediante su correlación y concretación con los resultados de la aplicación de otros métodos y las investigaciones de las demás disciplinas que estudian la historia de los desarrollos socioculturales.

6. Menzel, Dorothy; *La cultura Huari*. Ed Compañía de Seguros y Reaseguros Peruano-Suiza S. A., Lima, 1968. Traducción del inglés por la Editora.

7. Swadesh, Mauricio; véase especialmente "La lingüística como instrumento de la prehistoria" y "¿Qué es la gloto-cronología?" en *Estudios sobre Lengua y Cultura*. Ed. Acta Anthropologica, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, 1960.

Nuestro propósito en el presente trabajo es, justamente, el de concordar los datos obtenidos de múltiples vertientes.

El marco geográfico a que nos remitimos en las páginas que siguen, comprende principalmente los Andes Centrales y parte de los Meridionales (entendiéndose por Andes tanto la sierra cuanto la costa y la "montaña"). Los Andes Centrales, que encierran casi todo el territorio peruano, se suelen dividir a su vez en norte, centro y sur. Aquí se harán referencias a algunos departamentos del norte, tales como los de Ancash, La Libertad, Lambayeque y Cajamarca; a los del centro: Lima, Huánuco, Pasco, Junín, y norte de los de Huancavelica y Ayacucho; y a los del sur: Ica, el sector meridional de Huancavelica y Ayacucho, y Apurímac, Cuzco y el norte del de Arequipa, hasta el río Majes. Después de este límite arequipeño y desde la frontera de los departamentos de Cuzco y Puno empiezan los Andes Meridionales; dentro de estos últimos mencionaremos especialmente la región del Collao, esto es, la que rodea al lago Titicaca.

El puquina

Las notas acerca del puquina que aparecen desde fines del siglo XVI y la primera mitad del XVII señalan una acelerada reducción de su uso como "lengua general", al mismo tiempo que nos informan sobre el extenso territorio en que había sido hablado:

En Carta Annua a sus superiores de la Compañía de Jesús en Roma, fechada en el año 1578, el padre José de Acosta informa: "En Juli están al presente once padres de la Compañía, ocho sacerdotes y tres hermanos. Los padres todos saben la lengua de los indios, si no es uno que la va aprendiendo agora, y algunos de ellos saben las dos lenguas, quechua y almara (sic) y

algunos también la puquina, que es otra lengua dificultosa y muy usada en aquellas provincias" 8.

En la "Relación de la Ciudad de La Paz", fechada en marzo de 1586, hallamos al puquina como "lengua particular" de la zona: "Todos los indios de esta provincia y ciudad hablan la lengua general que se llama aymara, aunque también muchos de ellos hablan y entienden la lengua quechua, que es la lengua general del Inga; y también hay en esta provincia otra lengua particular que se habla en algunos pueblos, que se llama puquina, aunque la hablan pocos" 9.

En 1590, el padre jesuita Alonso de Barzana publicó en la imprenta de Lima un libro que contenía un vocabulario, reseñas gramaticales y textos de oraciones y confesionario en cinco lenguas: la puquina y otras cuatro habladas en el sur de Bolivia, al norte de Argentina y Paraguay (Tenocotica, Catamarca, Guaranica, Natixana o Mogamana). No ha llegado a nosotros ningún ejemplar de este libro. Parte de los textos puquinas de Barzana fueron recogidos en el "Rituale seu Manuale Peruanum" de Gerónimo de Oré, publicado en Nápoles en 1607.

En 1591, la Constitución sinodal del Cuzco ordenó que los sacerdotes de esa diócesis recibiesen las confesiones en aymara y en puquina, además de en quechua, "porque en muchos pueblos todas las indias o la mayor parte de ellas no comprenden sino esas dos lenguas".

Esta misma Constitución sinodal aconsejó que, "por ser el puquina lengua tan varia y diferente en cada pueblo donde se habla", todos los curas que tuviesen que adoctrinar en puquina redactasen en este idioma,

8. Acosta, José de; *Carta Annu*, en Biblioteca de Autores Españoles, N° 73, p. 294.

9. *Relación de la Ciudad de La Paz*, en B. A. E., Vol. 1 de Relaciones Geográficas de Indias, p. 345.

"en el año que siga a la toma en cargo de su parroquia, un modelo de confesiones y un catecismo abreviado con la ayuda de los indios que conozcan el castellano" 10.

En 1599, el obispo del Cuzco, don Antonio de la Raya, pide a los jesuitas que interroguen en quechua, aymara y puquina a los candidatos a curas de indígenas de esa diócesis, indicando que tal examen es necesario "porque esas tres lenguas son habladas en numerosas regiones de la diócesis" 11. En 1603 se proyectó crear en el Cuzco una cátedra de estudios universitarios de quechua, aymara y puquina 12.

En el primer Sínodo del Obispado de Arequipa, entrado el siglo XVII, se ordena, "dado que en ciertas regiones del obispado se habla puquina", que los curas de los pueblos de Carumas, Habaya y Locumba "que son los que mejor conocen esa lengua", traduzcan al puquina un catecismo y varias oraciones 13.

La crónica de Vásquez de Espinoza, fechada en 1630, menciona el uso del puquina en la ciudad de La Plata (Chquisaca o Sucre): "Los Indios que residen en esta ciudad hablan la lengua quichua que es la general del Inga, otros hablan la aymara, y otros la puquina, cada uno conforme a su natural, sin otras particulares que hay en los demás pueblos" 14.

Más adelante en el siglo XVII, desaparecen las menciones a la lengua puquina. Sin embargo, comparando el léxico puquina despejado de los textos del "Rituale seu Manuale" de Oré con vocabularios de la "lengua secreta" de los comerciantes y herbolarios callahuayas

10. Citado por Jehan Vellard, en *Civilisations des Andes*. Ed. Gallimard, París, 1963, pp. 37-41.

11. Citado por Vellard, op. cit.

12. Citado por Raúl Porras Barrenechea, en *Fuentes Históricas Peruanas*, Lima, 1963, p. 29.

13. Citado por Vellard, op. cit.

14. Vásquez de Espinoza; *Descripción de las Indias Occidentales*, Ed. Instituto Smithsonian, Nueva York.

llahuayas de la región de Charazani (al nordeste del Lago Titicaca, en la provincia de Bautista Saavedra, dpto. de La Paz, Bolivia), vocabularios que verificamos directamente con hablantes nativos, hemos encontrado 41.26% de raíces cognadas. El cotejo del léxico puquina con vocabularios de otros idiomas indígenas que han atestiguado su presencia en el Altiplano suministró, respectivamente: 33.73% con el quechua cuzqueño de Diego González Holguín, 26.98% con el aymara de Ludovico Bertonio (ambos de principios del siglo XVII), Y sólo 3.96% con listas de la lengua Uru-Chipaya como las recogidas en el presente siglo por los antropólogos franceses Alfred Métraux y Jehan Vellard; la comparación con el uru-chipaya, sin embargo, debe ser revisada con listas más completas de esta lengua.

Por otra parte, de los 46 vocablos puquinas que logramos llenar en la "lista básica" de 100 palabras usada en glotocronología por su mayor "retención léxica", 27 son cognados exclusivos con el callahuaya; únicamente tres lo son con el quechua, dos con el aymara y uno con el uru-chipaya.

De los resultados de este trabajo comparativo a base del léxico concluimos que entre el puquina y el callahuaya existió una relación de contacto muy estrecho, si no de parentesco. La mayor comunidad léxica puquina-callahuaya es más sorprendente aún cuando se observa que, en cambio, el callahuaya es mucho más semejante al quechua de tipo cuzqueño-boliviano que al puquina en el aspecto morfológico y que su fonética es sensiblemente la misma que la de ese dialecto quechua y la del aymara, lenguas que lo cercan en su reducto de la provincia de Bautista Saavedra. El actual idioma callahuaya es así resultante de las condiciones en que ha desenvuelto su existencia este pueblo "peregrino" desde hace centenares de años: moviéndose en relación preferencial con comunidades de habla quechua y aymara sobre largas distancias, pero viviendo principalmente

del oficio de médicos-brujos, ha debido hacer "economía" en los códigos gramatical y fonológico, más no en el léxico, al cual ha mantenido en gran parte distinto, "doblado" a fin de conservar su identidad cultural y sus secretos como medio de vida.

De otro lado, no hemos hallado ningún fundamento para la tesis - sostenida entre otros autores, por Paul Rivet ¹⁵ de parentesco entre el uru-chipaya y el puquina; los pocos rasgos que poseen en común se explican sencillamente por los contactos que han debido tener los usuarios de lenguas con áreas de difusión relativamente coincidentes. Acaso motivó la tentativa de emparentamiento una afirmación contenida en la "Relación Geográfica de la Provincia de Pacases", según la cual "los indios urus de Machaca... con la comunicación que han tenido con los indios serranos, han venido a hablar la lengua aymara y han dejado su lengua, que era puquina" ¹⁶. Nos parece que, en este caso, los urus de Machaca abandonaban, no su lengua materna, sino una "lengua general" que caía en desuso, el puquina, para adoptar otra "lengua general", el aymara, que se extendía con creciente pujanza en su zona. Por lo demás, el profesor Vellard recogió los últimos relatos y vocabularios urus precisamente en la región de Machaca, antes que este dialecto del grupo Uru-Chipaya se extinguiera, hace sólo unos veinte años.

En el terreno cultural, es preciso hacer igualmente el deslinde entre urus y puquinas. Los primeros formaban un pueblo de nivel pre-agrícola, esencialmente recolector. Los segundos, en cambio, mientras pudieron ser distinguidos por su lengua (y no confundidos con "urus que hablaban puquina"), fueron presentados

15. Rivet, Paul, y Crequi-Montfort, G. de; *La Langue Uru ou Pukina*. Journal de la Société des Américanistes, París, N° 17/19, 1925/1927.

16. *Relación de la Provincia de Pacases*, en B. A. E., Vol. I, de Relaciones Geográficas de Indias, p. 336.

con el mismo nivel socio-cultural que los aymaras. Así, el cronista Martín de Morúa afirma que los puquinas y los aymaras eran sobre todo pastores, pero añade que "algunos puquinas y aymaras vivían en el Lago con los urus y al modo de ellos" (es decir, de la recolección y de la pesca) 17.

En la Visita hecha a la provincia de Chucuito por Garci Diez de San Miguel en el año 1569, un testigo, Melchior de Alarcón, hace claramente el distingo, cuando dice: "hay urus... como son los de Coata de su Majestad... que se van ennobleciendo y haciendo gente de razón, y esto por no tener cacique aymara ni poquina salvo ser su cacique como ellos y su amo haberlos recogido" 18.

En los propios textos puquinas del "Manual" de Oré, hay párrafos dirigidos a caciques, "totomacus", en los cuales se les interroga por el trato que dan a sus yanacunas y demás indios puestos bajo su mando.

De lo dicho anteriormente, se deduce que la situación de la lengua puquina en los Andes Meridionales durante el siglo XVI se caracterizaba por:

1° Una dispersión sobre una región más amplia que la del aymara: el puquina se hablaba en las vertientes yungas del Pacífico (departamentos peruanos de Arequipa, Moquegua y Tacna), en la región nor-oriental del lago Titicaca (Umasuyos y vertientes de Selva) y en sitios dispersos por todo el Altiplano, desde el departamento de Puno en el Perú hasta los de La Paz y Chuquisaca, en Bolivia. El aymara, en cambio, era usado, en lo que toca a los Andes Meridionales, en una

17. Morúa, Martín de; *Historia de los Incas*. Colección de Libros de Historia del Perú, Ed. Urteaga, p. 167.

18. *Visita hecha a la provincia de Chucuito por Garci Diez de San Miguel en el año 1567*. Versión paleográfica de Waldemar Espinoza; apreciación etnológica de la Visita por John V. Murra. Casa de la Cultura del Perú, Lima, 1964, p. 141.

franja que corría de noroeste a sureste por el Altiplano y las cumbres de la Cordillera Occidental, cubriendo en torno al lago principalmente la región suroccidental (o de Orcosuyos). Ludovico Bertonio, en la introducción a su vocabulario de la lengua Aymara, cita a algunos grupos que hablaban a la sazón esta lengua (Canas, Canchis, Pacases, Carangas, Quillaguas, Charcas, etc.), pero no incluye a los Umasuyos entre ellos. La Visita a Chucuito y la Relación de la provincia de Pacases mencionan a lo más pequeñas colonias aymaras en las regiones yungas de la costa o la "montaña". El cronista indígena Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua parece, en cambio, señalar la presencia de pueblos de habla puquina en la región de Umasuyos, cuando escribe que, a la muerte del Inca Pachacútec, se produjo una rebelión de "las provincias de los puquinas y de los collas desde Vilcanota y Chachamarca, comprendidos los Umasuyos de Urancolaime, Achacachi, Uancani, Asillo, Azángaro, con todos los Taracos" 19.

2º Una avanzada dialectalización, que mereció la calificación del puquina como "lengua muy varia". En la época, en cambio, Bertonio afirma que "la nación aymara aunque extendida en varias, y diversas provincias, conforma mucho en el lenguaje y modos de hablar generales" 20.

Por todo lo indicado, concluimos en la mayor antigüedad de la presencia y la extensión del puquina por los Andes Meridionales en relación con la penetración del aymara en la zona. En cuanto al tiempo de expansión del aymara en el Altiplano, sólo hemos hecho el cálculo glotocronológico entre el dialecto de la localidad de Moho, cerca de Huancané, en el departamento

19. Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salcamaygua, Joan de; *Antigüedades deste Reyno del Perú*, en B. A. E., p. 303.

20. Bertonio, Ludovico; Introducción de *Vocabulario de Lengua Aymara*, Juli, 1612.

peruano de Puno, y el hablado en torno de La Paz, Bolivia. La cifra resultante es de 4.2 siglos de divergencia mínima, o sea, hacia 1.550 d. C. Quizá la comparación con algún otro dialecto aymara más sureño de Bolivia, como el de Oruro, brindaría mayor separación, pero pensamos que, en todo caso, sería de pocos siglos más. Tentativamente, estimamos que el aymara penetró en el Collao en el transcurso del siglo III de nuestra era.

No hay noticias seguras acerca de la presencia de la lengua puquina en los Andes centrales. A lo más, parece probable que comunidades puquinas se hallaban establecidas a pocos kilómetros al sur del Cuzco aún en el siglo XVII: en la portada del baptisterio de la Iglesia de Andahuaylillas -edificada en ese siglo- perduran aún hoy día antiguas inscripciones de la fórmula del bautismo en cinco lenguas: latín, castellano, quechua, aymara y puquina, lo que permite presumir que gentes de habla puquina habitaban por entonces cerca del lugar y acudían a bautizarse a dicha capilla.

Por otra parte, es sorprendente la afirmación del cronista indígena Guaman Poma de que los puquinas fueron incas que, por debilidad de ánimo, no avanzaron en conquista de nuevas tierras, como los demás incas, desde el Collao hasta Tampusotoc: "... los poquinacollas también fue casta de Yngas que porque fueron peresosos no alcanzaron ni alligaron ala rreparticion de orexas de ynga" y sólo pudieron ostentar como distintivo "orexas de lana blanca porque no llegaron al tanbotoco" 21. Esta afirmación de Guaman Poma, unida a la conexión encontrada entre los idiomas puquina y callahuaya y a la preferencia puesta por los emperadores incas en los callahuayas para cargadores de sus andas personales - como lo indican un párrafo de "Dioses

21. Guamán Poma de Ayala, Felipe; *Nueva Coronica y Buen Gobierno*. Institut d'Ethnologie, París, 1936, p. 85.

y *Hombres de Huarochirí*" 22 y el propio Guaman Poma en una de sus láminas 23 - trae a la mente la idea de si no estuvo relacionada también con el puquina la "lengua secreta" de los Incas a la que Garcilaso de la Vega se refiere con frecuencia sin lograr identificarla y a la que menciona también una de las relaciones geográficas de 1586: "... entre el mismo inga y su linaje hablaban otra (lengua), y ésta ningún cacique ni demás personas de su reino tenía licencia para aprendella ni vocablo de ella" 24.

Es imposible, sin embargo, salir sobre este punto, de las meras suposiciones. Oblitas Poblete, investigador boliviano de la cultura callahuaya, quien viene recogiendo desde años atrás vocabularios y narraciones en este idioma, ha intentado, pero con resultados inciertos, dar explicación en callahuaya a vocablos que Garcilaso suponía pertenecían a la "lengua secreta" de los soberanos cuzqueños 25.

El aru

Con el nombre de aru ("*aro*: lenguaje", según el Vocabulario de Lengua Aymara de Ludovico Bertonio) designamos, como se indicó antes, al grupo lingüístico que comprende las actuales lenguas aymara, haqaru y cauqui, y al que Martha Hardman de Bautista, excelente lingüista especializada en el estudio de este grupo, denomina Haqi.

22. *Dioses y Hombres de Huarochirí*, textos quechuas que hizo recopilar Francisco de Avila a fines del s. XVI; traducción de J. M. Arguedas; estudio bibliográfico de Pierre Duviols. Museo Nacional de Historia e Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1966, p. 133.

23. Guamán Poma, op. cit., p. 331.

24. *Relación de la Villa Rica de Oropesa y Minas de Guancavelica*, en B. A. E., Vol. I de Relaciones Geográficas de Indias, p. 307.

25. Oblitas Poblete, Enrique; *Cultura Callawayana*. La Paz, 1963.

Nosotros hemos preferido el nombre *aru* a fin de evitar justamente el de haque-aru (haqi-aru, del cual haqi es abreviación) por cuanto éste nunca fue el nombre de la lengua, al menos no de la aymara.

Bertonio da para la expresión *haque aro* el significado de "lengua de los indios", no de "lenguaje humano" o "lenguaje del hombre", como se pretende últimamente que se denominó a ese idioma en tiempos precolombinos. Como resultante de la conquista española *haque* había reducido su sentido de "hombre" al de "indio", en oposición con *virakhocha* "español", según lo indica claramente Bertonio. Este consigna, en cambio, la expresión *aymara aro* para nombrar propiamente a la lengua aymara:

"Lengua Aymara, Lengua romance: Aymara aro, Castilla aro"

"Lengua aymara el que la save Aymara aroni, y assi dizen Castilla aroni, Cusco aroni, Roma aroni".

La situación es exactamente la misma en quechua, donde *runa-simi* nunca se usó antiguamente para nombrar a este idioma, sino, desde el establecimiento del poder español, para calificar a cualquier "lengua de los indios" frente a la *castilla simi* "lengua de Castilla". González Holguín dice:

"Lengua de los indios. Runa simi o runap simin"

La significación de *runa* como "indio", distinto de *viracocha* "español", queda destacada:

"Yndio. Runa. Yndia. Runa huarmi"

"Español. Viracocha. Española. Viracochap huarmi, o señora".

Las lenguas haqaru y cauqui se hablan en la provincia limeña de Yauyos - en los pueblos de Tupe y Cachuy, respectivamente - y la aymara en parte del

altiplano perú-boliviano, desbordando hacia las vertientes marítimas de la Cordillera Occidental en los departamentos peruanos de Moquegua y Tacna y el extremo norte de Chile.

El área de dispersión del grupo era muy diferente en la antigüedad, según lo muestran valiosas evidencias. Particularmente, su dominio en los Andes Centrales fue antes mucho más amplio que el actual. Sólo que su dialectalización había avanzado ya en el siglo XVI a un grado tal que no se llegó a reconocer por entonces la unidad lingüística del grupo, pese a que una de sus lenguas, la aymara, de gran importancia social, había sido pronto bien estudiada y empleada por las autoridades coloniales para el gobierno y la evangelización de los nativos.

Además de los estudios lingüísticos modernos, principalmente los de Martha Hardman, que han probado el parentesco del aymara del Collao con el haqaru y el cauqui del Perú central, el rastreo en documentos antiguos, en especial los escritos en los primeros cien años de la ocupación española, permite reunir información adicional acerca de estas hablas sobrevivientes, pero, sobre todo, obtener preciosos datos para la identificación de otras posibles variedades arcaicas ahora desaparecidas, y establecer así la historia de la dispersión del grupo.

Hallamos, en primer lugar, que la lengua aymara, ahora circunscrita a los Andes Meridionales, era usada también sobre un extenso territorio en los Andes Centrales todavía en el siglo XVI.

Según una "relación geográfica" de la antigua provincia de Vilcas Guamán, del año 1586, en casi todos los curatos de esa región - que comprende las actuales provincias de Cangallo y Víctor Fajardo del departamento de Ayacucho- se hablaba la lengua aymara, al

lado de la "lengua general quichua" 26. Pero en este caso parece que el empleo del aymara había sido introducido allí por colonos o mitimaes, puesto que la misma relación expresa: "Háblase generalmente en esta provincia la lengua general que se llama quechua, la cual les mandó hablar el inga Guaynacpac a todos los indios de este reino; aunque entre ellos hay otras diferencias de lenguas, traídas de donde tuvieron su principio y origen".

Sin embargo, por la misma época encontramos el aymara ya como "lengua propia" de los naturales desde no lejos de la provincia de Vilcas Guamán, al suroriente de ésta: en la "relación geográfica" del Repartimiento de Atunsora, año de 1586, se dice que los soras, que habitaban en las vertientes del río del mismo nombre, entre los departamentos de Ayacucho y Apurímac, "... al presente hablan la lengua general quchua (sic) del Inga", pero "tienen otra lengua natural suya, que es la lengua aymará". "Y tienen -añade - otras lenguas en que se hablan y se entienden, que se llama (sic) hahuasimi, que quiere decir lengua fuera de la general". La misma relación reitera en otro pasaje: "hablan las dos lenguas generales quchua (sic) y aymará y la que dijimos llamarse hahuasimi" 27.

En relación hecha, también en 1586, por el Corregidor de las provincias de Condesuyos y de Chumbivilcas, se menciona una "lengua quichua" que indudablemente no debe ser confundida con lo que actualmente entendemos por ese nombre y que seguramente era en realidad otra designación de la lengua aymara: ". . . los indios de esta comarca hablan algunos de ellas

26. *Descripción fecha de la provincia de Vilcas Guaman por el illustre Señor don Pedro de Carabajal...*, (1586), en B. A. E., Vol. I de Relaciones Geográficas de Indias, pp. 205-219.

27. *Descripción de la tierra del Repartimiento de Atunsora...* (1586), en B. A. E., Vol. I de Relaciones Geográficas de Indias, pp. 220-225.

en su lengua quichua y la mayor parte en lengua general del Inga" 28. Más adelante se indica que esos indios "hablan diferentes lenguas" y se dan referencias de las usadas en varios pueblos importantes de las dos provincias, apareciendo una nueva mención, la de la "lengua chumbibilca": En Alca "hablan algunos la lengua quichua y otros la general del Inga"; en Llusco y Quinota "hablan algunos de ellos la lengua aymará y otros la general del Inga"; en Capamarca y Mapay "algunos de ellos hablan la lengua chumbibilca y otros la lengua general del Inga"; en Colquemarca y Santo Thomas "hablan la lengua chumbibilca, y en general algunos la lengua quichua del Inga"; en Bellille y Chamaca "hablan la lengua chumbibilca y algunos la general del Inga"; en Libitaca, finalmente, "hablan la lengua chumbibilca, y la general del Inga".

El habla chumbibilca, tanto como la quichua "no del Inga", no era posiblemente más que otro nombre de la lengua aymara; o ambas eran, a lo más, variedades dialectales del aymara, tal como, en el Callao, las variedades Lupaca, Pacase, etc., se reducían a "una misma lengua", según Ludovico Bertonio. En la citada relación de 1586, se da, en "lengua chumbibilca", algunas explicaciones del significado de ciertos nombres de pueblos que coinciden con la acepción de esos mismos vocablos en el diccionario aymara de Bertonio.

Según otra relación del mismo año de 1586, algo al sur de Condesuyos, en la antigua provincia de los Collaguas, ya en el límite con los Andes Meridionales, se empleaba igualmente la lengua aymara como "propia y natural", al lado de otras no identificadas que, por la situación geográfica, eran, tal vez, dialectos puquinas: "los de Collagua usan generalmente la

28. *Relación fecha por el Corregidor de los Chumbibilcas don Francisco de Acuña...* (1586), en B. A. E., Vol. I de Relaciones Geográficas de Indias, pp. 310-325.

lengua aymará y la tienen por su propia natural, aunque algunos pueblos de los collagua, como son los de Pinchollo e Calo e Tapay, usa y habla cada pueblo diferente del otro, muy bárbara y que si no son ellos entre sí no la entienden, aunque están unos pueblos muy cercanos de otros y no por eso dejan estos pueblos de hablar la lengua aymará, que es la lengua general. . ." 29.

Al este de los Soras, en la provincia misma de los Aymaraes - que ocupaba gran parte de las montañas del actual departamento de Apurímac, particularmente las del curso alto del río Pachachaca - se hablaba aymará todavía en 1795, de acuerdo con una información recogida por Paul Rivet 30.

Finalmente, ya hemos visto que Bertonio incluía a principios del siglo XVI entre las "naciones" que hablaban aymara a los Canas y Canchis. Los Canas ocupaban el curso inicial del río Vilcanota o Urubamba y desbordaban hacia el extremo noroeste del Callao. Los Canchis poblaban las orillas del Vilcanota desde el pueblo de Cacha hasta más al norte de la ciudad del Cuzco.

De este modo, la ciudad de los Incas, la capital del Tahuantinsuyo, quedaba realmente inmersa en territorio indiscutiblemente aymara todavía en pleno siglo XVI. La quechuización de la zona se hallaba por entonces, evidentemente, en pleno proceso aún, y era un fenómeno relativamente reciente. El aymara, finalmente desplazado de la región, iba a dejar, sin embargo, una poderosa marca en la fonología y el léxico del actual quechua cuzqueño.

29. *Relación de la provincia de los Collaguas...* (1586), en B. A. E., Vol. I de Relaciones Geográficas de Indias, pp. 326333.

30. Rivet, Paul; *Bibliographie des langues Aymara et Kicua*, Vol.I. Institut d'Ethnologie, París, 1951, p. X.

El término *quechua* (o quichua), como ya indicamos, designó históricamente a dos entidades lingüísticas distintas: tanto el aru aymara o una variedad de éste, cuanto a la lengua que hasta hoy lleva tal nombre. Extinguido el aymara en los Andes Centrales, desapareció el uso del nombre de *quechua* para la primera referencia; pero su empleo aparece todavía, sembrando confusión, en los documentos del primer siglo de la ocupación española, como se advierte en la relación geográfica de la provincia de Condesuyos, que hemos citado. El cronista indígena Guaman Poma, por ejemplo, designa como "quichiua aymara" al dialecto aymara que hablaba la tribu o "nación" de los quechuas, y como "chinchaysuyo quichiua" al dialecto quechua extendido en parte de la región del Chinchaysuyo.

Para Guaman Poma, no obstante, el aymara seguía siendo a comienzos del siglo XVII la lengua principal de la tribu de los quechuas, como se desprende de una afirmación suya (en la que la palabra *vocablo* es sinónima de *idioma*): "de manera que las cuatro partes (del Tahuantisuyo) tienen sus vocablos y taquies y los quichiuas aymarays y collas y algunos condes tienen un vocablo" 31.

Aparte del dialecto aymara, cuyo dominio territorial hemos delimitado hasta aquí, otros varios dialectos del grupo aru se hablaron en los Andes Centrales, todavía incluso en el siglo XVI. Parece indicarlo así una abundante toponimia asignable al aru, que se descubre por el norte hasta al menos la provincia limeña de Huarochirí y el valle del Mantaro. Sin embargo, en el siglo XVI esos dialectos divergían ya a tal punto de las hablas aymarays que no se logró reconocer su parentesco, excepto quizá en un caso en que el alejamiento lingüístico fue percibido como "corrupción

31. Guamán Poma, op. cit., p. 327.

idiomática: en la ya citada "Descripción de la Provincia de Vilcas Guaman" 26 se informa que en el "curato de Chuiqui y sus anexos" (pueblos de Chuiqui y Apongo) "hablan los naturales del los la lengua quichua y la aymará corrupta". Para los demás casos, es indudable que sólo el examen de una documentación lingüística más o menos abundante podría brindar completa seguridad acerca de la pertenencia al grupo aru. Esto ha sido conseguido por los estudios modernos en cuanto a las dos lenguas que sobreviven en el Perú central (en la provincia de Yauyos), el cauqui y el haqaru. En crónicas y relaciones diversas se recoge, no obstante, cierta información que permite identificar con razonable seguridad como miembros del mismo grupo a otras hablas hoy extintas.

Así, los documentos mencionan una "lengua particular" que los indígenas usaban, además del quechua, en la provincia de Huarochirí y, quizá también, de Canta 32; se la identifica como idioma del grupo aru por ciertas expresiones como *auquisna* y *chaycasna* - respectivamente, "de nuestro padre y criador" y "de nuestra madre" - intercaladas en la recopilación de mitos y leyendas de Huarochirí que hizo recoger por escrito en quechua huarochiriense el padre Francisco de Avila a fines del siglo XVI 33. Pero el empleo de este idioma en las provincias de Huarochirí y Canta no se remontaba al parecer sino a dos o tres siglos atrás, y había sido extendido presumiblemente a esas regiones por invasores de la vecina provincia de Yauyos.

En las serranías del departamento de Ica y el sur del departamento de Ayacucho se encuentra en los documentos de la época la mención de ciertas lenguas "particulares antiquísimas" a las que se nombra "hahuasimi"

32. *Dioses y Hombres de Huarochirí*, p. 245.

33. *Dioses y Hombres de Huarochirí*, p. 66.

huasimi" (denominación que ya habíamos encontrado antes en la relación del Repartimiento de Atunsora). La "Descripción de la Tierra del Repartimiento de los Rucanas Antamarcas de la Corona Real", del año 1586, dice al respecto: "Hay en este repartimiento mucha diferencia de lenguas, porque los de la parcialidad de Antamarca tienen una de por sí antiquísima y los Apcaraes otra, y otra los Omapachas, otra los Huchucayllos, y estas lenguas no tienen nombre cada una de por sí, mas que todos ellos dicen a su propia lengua hahuasimi, que quiere decir lengua fuera de la general, que es la del Inca, que en común usan de ella en esta provincia y repartimiento, y en la que todos se entienden y hablan 34. Ahora bien, muchos de los términos -nombres de pueblos y de plantas, principalmente - cuya significación se explica en las páginas de la "Descripción", son notoriamente arus, e, inclusive, se registran, con ligera o ninguna variación fonética o de significado, en el Vocabulario Aymara de Ludovico Bertonio. Del nombre de la localidad de Omapacha se indica que "quiere decir, en lengua antigua de los propios indios particular, tierra de aguas, por haber copia de manantiales". Y, precisamente, *oma* (= uma) significa "agua" en todos los idiomas arus conocidos. Puede igualmente ser indicio de habla aru en esa región otra noticia que la "Descripción" contiene: "... marca en su lengua antigua propia quiere decir pueblo".

Al norte y noroeste de los Lucanas Antamarcas habitaban los Atunrucanas, en el actual departamento de Ayacucho y cerca de la unión de este departamento con los de Huancavelica e Ica. En su territorio subsistían también en 1586 las lenguas "hahuasimi" al lado de la del Inga, según informa la "Descripción de la

34. *Descripción de la tierra del Repartimiento de los Rucanas Antamarcas de la Corona Real...* 1586; en B. A. E., Vol. I de Relaciones Geográficas de Indias, pp. 237-248.

Tierra del Repartimiento de San Francisco de Atunrucana y Laramati" 35: "... en este repartimiento hay muchas diferencias de lenguas, porque cada cacique tiene su lengua, aunque todos hablan y se entienden en la del Inga; y a las lenguas diferentes de la del Inga en que se hablan y entienden, la llaman hahuasimi, que quiere decir lengua fuera de la general, que es la del Inga, que todos en común usan esta lengua general del Inga, y en la que tratan y hablan con los españoles y se entienden con los indios".

La explicación que del significado de algunos topónimos suministra el documento hace pensar que también los Atunrucana y Laramati empleaban ciertos dialectos arus. Se dice, por ejemplo, que "... el pueblo de Santiago de Cochani se llamó así, porque hay unas lagunas alrededor del pueblo, y los indios en su lengua llaman a la laguna cocha, por donde se derivó Santiago de Cochani, que quiere decir Santiago de las Lagunas". Ahora bien, aunque *cocha* ("laguna") es vocablo que pudo darse igualmente en dialectos quechuas o arus, la terminación *-ni en cambio, es morfema* de derivación nominal exclusivo de los dialectos arus, y usado frecuentemente en aru aymara, con el valor de "que tiene o posee" o de "asociado con" (equivalente del quechua- *yuq*). No hay en *-ni*, ciertamente, un morfema de pluralidad, pero la expresión total seguramente permitió distinguir a esa localidad entre los demás pueblos serranos similares por el hecho de tener ella a varias lagunas en torno de sí.

Del pueblo de Santa Lucía de Azqui dice la "Descripción" que "se llamó así, por ser temple bueno, que azqui quiere decir en lengua de los indios buen sitio, y no dan otra razón". Ningún diccionario quechua registra esa palabra, pero en el "Vocabulario

35. *Descripción de la tierra del Repartimiento de San Francisco de Atunrucana y Laramati...* (1586); en B. A. E., Vol. I de Relaciones Geográficas de Indias, pp. 226-236.

Aymara" de Bertonio se encuentra el vocablo *asqui* con la acepción de "bueno". El término sigue en uso en el aymara moderno.

Por otra parte, la relación nombra a un jefe local anterior a la ocupación incaica de la zona, quien se llamó *Caxa Angasi* "que quiere decir espina azul" (caxa "espina", angasi "azul"); aquí el orden de sustantivo y adjetivo es propio del aru, no del quechua; además, el Vocabulario de Bertonio, aunque da *larama* para la significación de "azul", consigna la expresión *larama ancasi* "lo más profundo del Mar, Laguna o río muy hondo, y lo más alto del ayre, o cielo", en lo que parece recurso a la redundancia semántica para designar un "azul profundo".

Por los indicios arriba consignados, estimamos que algunas, si no todas, las hablas "hahuasimi" mencionadas en las relaciones geográficas eran dialectos aru; tal vez si el propio nombre de *hahuasimi* que se les daba no significaba realmente "lengua fuera de la general" (hahua "afuera"; simi "lenguaje" en quechua "sureño"), como dice una de las relaciones citadas, sino "lenguaje imperfecto" (con el vocablo aymara *hahua* que, según Bertonio, quería decir "imperfecto", "cosa mal labrada, mal texida, etc.").

En el siglo XVI, la situación del aru se presentaba así, como la de una lengua de avanzada dialectalización, desplegada como un inmenso arco tendido a lo largo de la Cordillera Occidental, por el norte desde las provincias limeñas de Huarochirí y Yauyos y, por el sur, hasta Bolivia meridional, incluyendo los valles interandinos del sur del Perú y gran parte del Altiplano Perú-boliviano. El más extendido de sus dialectos era el aymara, hablado en el sur y el sureste del territorio antes delimitado, desde la cuenca del Pampas. Los demás dialectos (haqaru, cauqui, algunos o todos los hahuasimi) se hallaban reducidos a meras hablas locales.

Paul Rivet elaboró un mapa de la expansión primitiva del aru en el cual pone a la ciudad del Cuzco en el límite entre aru y quechua por la sierra, pero extiende el dominio aru hasta cerca de la ciudad de Lima por la costa 36; la dificultad en el mapa de Rivet -por lo demás, confeccionado a base de documentación muy completa para la época - estriba en que no deslinda diferentes etapas en la expansión del aru. Lo mismo había sucedido a Middendorf, quien, sin embargo, probó con argumentos suficientes la precedencia de la ocupación aru, frente a la quechua, en el sur del Perú, especialmente en la región del Cuzco 37. Por lo demás, ambos autores - como otros muchos hasta hoy - usan el término de *aymara* para designar a toda la familia lingüística aru, sin hacer el deslinde entre las diferentes lenguas del grupo.

La zona original de partida del aru debe buscarse, en nuestra opinión, en los Andes Centrales, porque allí se le encuentra en su mayor variedad lingüística, o, inclusive, en toda su variedad lingüística, por cuanto las hablas aru aymaras, actualmente empleadas sólo en los Andes Meridionales, eran "lenguaje particular y propio" también en el sur de los Andes Centrales hasta al menos el siglo XVI. Además, el estudio de la difusión del puquina, expuesto en el apartado anterior, nos había conducido a sostener la precedencia de puquina frente a aymara en los Andes Meridionales y la relativamente reciente entrada de este último idioma en el Callao.

De la aplicación de la glotocronología a los subgrupos aru realizada por Martha Hardman resulta que haqaru y aymara son los que presentan la mayor separación temporal. Homogenizando el tratamiento

36. Rivet, Paul: *Bibliographie...*, Vol. I, pp. IX-XI Y Carte III.

37. Middendorf, Ernst W.; *Las lenguas aborígenes del Perú*. Ed. Instituto de Literatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 1959, pp. 56-102.

de sus datos con el procedimiento que empleamos por nuestra parte para la glotocronología del quechua, obtenemos la cifra de 14.9 siglos de divergencia mínima, o sea, descontando de 1970, los años 480 d. C. El cotejo de cauqui y aymara da una cifra varios siglos menor: 11.3 s. d. m., o sea, 840 d. C. Esta diferencia entre cada una de las lenguas aru de Yauyos con el aymara del Callao en cuanto al tiempo de separación se corresponde, afirma Hardman, con los resultados de sus otros estudios comparativos de estos idiomas: lingüísticamente; el cauqui es más próximo al aymara que el haqaru.

Sobre la base de la clasificación lingüística y de la glotocronología, podemos deslindar, entonces, ciertas fases en la expansión del aru: una primera, la del "proto-arú", en el siglo V d. C. o antes (cotejo haqaru aymara); una segunda, ya por una variedad del aru, la proto-cauqui/aymara, en el siglo IX d. C. a más tardar; finalmente, la del proto-aymara, en tiempos que precedieron en algunos pocos siglos al establecimiento del imperio incaico. Naturalmente, hemos seguido la línea del aymara porque se poseen mayores datos al respecto. La determinación de las ganancias territoriales de otros dialectos - como el que, al parecer avanzó desde Yauyos a Huarochirí unos siglos antes de la conquista española - requeriría de precisiones - como la previa identidad del dialecto - que hasta el momento, es imposible obtener.

El quechua

En nuestra primera publicación sobre dialectología quechua (Torero 1964), zonificamos los dialectos quechuas modernos, y postulamos su clasificación en dos grupos amplios: I y II, este último subdividido en IIA, IIB y IIC. En un segundo trabajo (Torero 1968), propusimos reubicaciones geográficas para ciertos dialectos de acuerdo con sus rasgos lingüísticos e incluimos

además dos breves cuadros de glotocronología. En el presente artículo incrementamos el estudio glotocronológico con el cotejo de 37 variedades dialectales entre sí, y procedemos a su análisis de modo de determinar mejor las relaciones entre los dialectos y grupos de dialectos y fechar aproximadamente las expansiones sucesivas del idioma.

Las veinte primeras de las 37 hablas cotejadas (ver cuadro adjunto) pertenecen al Quechua I, que aquí comprenderemos con la nueva designación de Huáyhuash; las cinco siguientes, al IIA, que denominaremos "Yúngay, y las doce restantes a IIB (de 26 a 28) y IIC (de 29 a 37), que designaremos como Chínchay. Las hablas de Corongo, Sihuas, Huari, Carás, Ocros y Chiquián se emplean en el departamento de Ancash; las de Monzón, Panao y La Unión, en el de Huánuco; las de Cajatambo, Andajes, Pacaraos, Alis, Laraos, Caca, Lincha y Huangáscar, en el de Lima; la de Tápuc en el de Paseo; las de Ulcumayo, Tarma, Jauja y Chongos Bajo en el de Junín; la de Tantará en el de Huancavelica, sobre las vertientes marítimas que miran a Chíncha, departamento de Ica; la de Ferreñafe en las serranías del departamento de Lambayeque; la de Cajamarca en el de Cajamarca; la de Surcubamba en el de Huancavelica; las de Ayacucho y Puquio en el de Ayacucho; la de Grau en el de Apurímac; la de Cuzco en el de Cuzco; la de Muñecas en el departamento boliviano de La Paz, y las de Potosí y Chuquisaca en los departamentos bolivianos del mismo nombre; la de Pichíncha, en el norte de Ecuador; las de Chachapoyas y Lamas respectivamente en los departamentos peruanos de Amazonas y San Martín, y, finalmente, la de Santiago del Estero en la provincia argentina del mismo nombre.

Proponemos como reubicaciones geográficas por sus rasgos lingüísticos: para el habla de Ferreñafe, los valles costeros de Chancay a Pativilca, en el norte

GLOTOCROLOGÍA QUECHUA. COMPARACION DE 37 DIALECTOS.

DIALECTOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Corongo	×	0.7	2.4	3.5	2.7	3.1	4.2	3.9	2.1	3.1	3.5	3.1	2.4	2.7	5.0	5.4	5.8
2. Sillao	0.7	×	1.7	2.7	2.7	2.7	3.9	3.9	2.1	3.1	3.5	3.1	1.7	2.7	5.4	5.0	6.1
3. Buañi	2.4	1.7	×	2.4	3.1	3.1	3.1	4.2	3.1	3.5	4.6	3.9	3.1	3.1	4.2	4.2	5.4
4. Morzón	3.5	2.7	2.4	×	2.1	3.5	3.9	3.5	2.1	2.4	4.2	4.6	2.7	2.4	5.0	4.6	5.0
5. Puno	2.7	2.7	3.1	2.1	×	3.5	3.9	3.5	1.0	2.1	3.1	3.5	3.1	2.4	4.6	5.4	5.0
6. Caras	3.1	2.7	3.1	3.5	3.5	×	2.4	3.1	2.4	2.1	3.1	3.9	3.1	1.7	3.9	4.2	5.4
7. Oros	4.2	3.9	3.1	3.9	3.9	2.4	×	2.4	2.7	3.9	5.0	4.6	3.9	3.9	3.1	3.9	5.0
8. Chiquán	3.9	3.9	4.2	3.5	3.5	3.1	2.4	×	2.7	2.7	3.5	4.2	3.9	3.5	4.2	5.0	5.0
9. La Unión	2.1	2.1	3.1	2.1	1.0	2.4	2.7	2.7	×	1.7	2.4	2.4	2.1	2.1	3.1	3.5	3.9
10. Cajatambo	3.1	3.1	3.5	2.4	2.1	2.1	3.9	2.7	1.7	×	1.4	3.9	3.5	1.4	3.5	5.0	5.0
11. Andajes	3.5	3.5	4.6	4.2	3.1	3.1	5.0	3.5	2.4	1.4	×	4.2	3.9	2.4	4.6	6.1	6.1
12. Tópue	3.1	3.1	3.9	4.6	3.5	3.9	4.6	4.2	2.4	3.9	4.2	×	2.7	3.5	4.6	5.4	5.8
13. Ucumayo	2.4	1.7	3.1	2.7	3.1	3.1	3.9	3.9	2.1	3.5	3.9	2.7	×	2.4	3.9	3.5	4.2
14. Tarma	2.7	2.7	3.1	2.4	2.4	1.7	3.9	3.5	2.1	1.4	2.4	3.5	2.4	×	2.4	3.5	3.5
15. Jauja	5.0	5.4	4.2	5.0	4.6	3.9	3.1	4.2	3.1	3.5	4.6	4.6	3.9	2.4	×	3.1	3.5
16. Ais	5.4	5.0	4.2	4.6	5.4	4.2	3.9	5.0	3.5	5.0	6.1	5.4	3.5	3.5	3.1	×	2.7
17. Chongos B.	5.8	6.1	5.4	5.0	5.0	5.4	5.0	5.0	3.9	5.9	6.1	5.8	4.2	3.5	3.5	2.7	×
18. Caera	4.2	4.2	3.9	3.9	4.6	4.6	4.2	5.4	3.5	4.2	5.4	5.4	3.9	3.1	3.1	2.4	3.5
19. Huogáscar	6.1	6.1	5.8	5.4	5.0	5.4	5.4	6.6	4.2	5.0	5.8	7.0	5.4	3.5	3.9	2.7	3.5
20. Tuntará	8.2	8.2	8.2	7.8	7.0	8.2	8.2	8.2	6.1	7.4	7.8	7.8	7.4	5.8	5.8	4.6	5.0
21. Pacarao	4.2	3.9	3.1	4.6	4.2	3.1	4.2	5.0	3.9	3.1	3.9	5.4	5.4	3.1	4.6	4.6	5.8
22. Ferreñafe	4.6	4.6	5.8	6.6	6.1	7.0	7.0	7.0	4.6	6.6	7.0	5.4	5.0	5.4	5.8	5.4	6.1
23. Cajamarca	5.0	5.0	5.8	7.0	7.0	5.8	7.0	7.0	5.4	5.8	6.1	7.0	5.4	4.2	4.6	5.0	5.4
24. Larao	5.8	5.0	4.2	3.9	4.6	4.6	4.6	5.8	3.9	4.6	5.4	5.4	3.9	3.1	3.1	1.7	2.7
25. Lhicha	6.6	6.6	5.4	5.4	5.4	5.8	5.4	6.6	4.6	5.4	6.1	5.8	5.8	3.9	3.5	2.7	3.1
26. Chachapoyas	8.6	7.8	8.2	8.2	8.6	8.6	8.6	9.5	7.0	8.6	9.5	8.6	7.8	7.8	8.2	5.8	7.8
27. Pichincha	9.5	8.6	8.6	8.6	9.5	8.2	9.1	9.5	7.8	8.2	9.5	10.4	8.2	7.4	7.4	5.8	6.1
28. Lamas	10.4	9.5	8.6	8.6	9.5	10.0	10.0	10.9	8.6	10.4	10.4	9.5	9.1	8.6	9.1	7.8	8.2
29. Surobamba	8.6	7.4	7.4	7.0	7.8	8.2	8.6	8.6	6.6	7.8	7.8	8.6	6.6	6.1	7.0	3.9	5.0
30. Aynaccho	9.1	8.2	7.4	7.8	8.6	8.6	8.2	9.5	7.0	8.6	8.6	8.2	7.4	7.4	6.6	4.6	5.8
31. Poquio	8.6	7.8	7.4	7.4	8.2	8.6	8.6	9.5	7.0	7.8	9.1	7.4	7.0	6.6	6.1	4.2	5.8
32. Grau	9.1	7.8	8.2	8.2	8.6	9.1	7.0	7.4	7.4	8.2	10.0	9.1	8.6	7.8	7.4	6.1	7.0
33. Cuzco	8.2	7.8	7.0	7.4	8.2	8.2	7.4	8.6	6.6	7.8	9.1	7.8	7.8	7.8	7.0	5.0	6.1
34. Moricacas	9.1	8.2	7.8	7.8	8.2	8.6	7.4	8.2	7.0	8.2	9.5	9.5	8.6	8.2	7.4	5.4	6.6
35. Potosí	9.5	8.6	7.8	8.2	9.1	9.5	7.0	8.6	7.8	9.1	10.4	9.5	8.6	8.6	8.2	6.6	7.4
36. Chuquisaca	9.5	8.6	8.2	7.8	8.2	9.5	8.2	8.6	7.8	9.1	10.4	10.0	8.6	8.2	8.6	6.1	6.6
37. Stgo. del Estero	10.0	9.1	7.8	8.6	8.2	9.5	7.0	8.6	8.2	9.5	10.4	10.0	9.5	9.1	7.4	7.0	7.4

TIEMPOS DADOS EN SIGLOS DE DIVERGENCIA MINIMA, A DESCONTAR DE 1970.

19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37
6.1	8.2	4.2	4.6	5.0	5.8	6.6	8.6	9.5	10.4	8.6	9.1	8.6	9.1	8.2	9.1	9.5	9.5	10.0
6.1	8.2	3.9	4.6	5.0	5.0	6.6	7.8	8.6	9.5	7.4	8.2	7.8	7.8	7.8	8.2	8.6	8.6	9.1
5.8	8.2	3.1	5.8	5.8	4.2	5.4	8.2	8.6	8.6	7.4	7.4	7.4	8.2	7.0	7.8	7.8	8.2	7.8
5.4	7.8	4.6	6.6	7.0	3.9	5.4	8.2	8.6	8.6	7.0	7.8	7.4	8.2	7.4	7.8	8.2	7.8	8.6
5.0	7.0	4.2	6.1	7.0	4.6	5.4	8.6	9.5	9.5	7.8	8.6	8.2	8.6	8.2	8.2	9.1	8.2	8.2
5.4	8.2	3.1	7.0	5.8	4.6	5.8	8.6	8.2	10.0	8.2	8.6	8.6	9.1	8.2	8.6	9.5	9.5	9.5
5.4	8.2	4.2	7.0	7.0	4.6	5.4	8.6	9.1	10.0	8.6	8.2	8.6	7.0	7.4	7.4	7.0	8.2	7.0
6.6	8.2	5.0	7.0	7.0	5.8	6.6	9.5	9.5	10.9	8.6	9.5	9.5	7.4	8.6	8.2	8.6	8.6	8.6
4.2	6.1	3.9	4.6	5.4	3.9	4.6	7.0	7.8	8.6	6.6	7.0	7.0	7.4	6.6	7.0	7.8	7.8	8.2
5.0	7.4	3.1	6.6	5.8	4.6	5.4	8.6	8.2	10.4	7.8	8.6	7.8	8.2	7.8	8.2	9.1	9.1	9.5
5.8	7.8	3.9	7.0	6.1	5.4	6.1	9.5	9.5	10.4	7.8	8.6	9.1	10.0	9.1	9.5	10.4	10.4	10.4
7.0	7.8	5.4	5.4	7.0	5.4	5.8	8.6	10.4	9.5	8.6	8.2	7.4	9.1	7.8	9.5	9.5	10.0	10.0
5.4	7.4	5.4	5.0	5.4	3.9	5.8	7.8	8.2	9.1	6.6	7.4	7.0	8.6	7.8	8.6	8.6	8.6	9.5
3.5	5.8	3.1	5.4	4.2	3.1	3.9	7.8	7.4	8.6	6.1	7.4	6.6	7.8	7.8	8.2	8.6	8.2	9.1
3.9	5.8	4.6	5.8	4.6	3.1	3.5	8.2	7.4	9.1	7.0	6.6	6.1	7.4	7.0	7.4	8.2	8.6	7.4
2.7	4.6	4.6	5.4	5.0	1.7	2.7	5.8	5.8	7.8	3.9	4.6	4.2	6.1	5.0	5.4	6.6	6.1	7.0
3.5	5.0	5.8	6.1	5.4	2.7	3.1	7.8	6.1	8.2	5.0	5.8	5.8	7.0	6.1	6.6	7.4	6.6	7.4
2.4	4.2	5.8	5.4	5.8	2.1	2.4	7.8	7.4	8.6	5.8	5.0	5.8	6.6	5.4	6.1	7.4	7.4	7.0
×	2.1	6.1	7.0	6.6	2.1	1.0	6.1	5.8	7.8	3.1	3.5	3.5	3.9	3.9	4.2	5.8	5.0	5.4
2.1	×	7.4	7.8	6.6	3.5	2.4	4.6	5.4	5.4	1.7	2.4	1.7	2.7	2.7	4.2	4.6	3.9	3.5
6.1	7.4	×	5.4	4.2	4.6	5.8	7.8	7.0	9.5	7.0	8.2	7.4	7.8	7.4	8.6	8.6	8.2	9.5
7.0	7.8	5.4	×	2.7	5.8	6.6	6.6	8.2	8.6	7.8	7.8	7.4	10.0	9.1	9.5	9.5	9.1	10.9
6.6	6.6	4.2	2.7	×	5.4	6.1	6.1	6.6	8.2	7.0	7.0	7.4	8.6	7.8	9.1	9.1	8.6	10.0
2.1	3.5	4.6	5.8	5.4	×	1.0	5.8	5.4	7.0	3.5	3.5	3.5	5.4	3.9	4.6	5.8	5.8	5.8
1.0	2.4	5.8	6.6	6.1	1.0	×	6.6	6.1	7.8	3.5	3.1	3.1	4.6	3.5	4.6	5.4	5.4	5.8
6.1	4.6	7.8	6.6	6.1	5.8	6.6	×	3.5	1.0	3.9	5.4	3.1	5.8	4.6	5.4	5.0	4.2	5.0
5.8	5.4	7.0	8.2	6.6	5.4	6.1	3.5	×	4.2	5.4	6.1	6.1	6.1	4.6	5.4	3.9	3.9	4.6
7.8	5.4	9.5	8.6	8.2	7.0	7.8	1.0	4.2	×	4.6	6.1	4.2	7.4	6.6	7.4	5.4	5.8	5.4
3.1	1.7	7.0	7.8	7.0	3.5	3.5	3.9	5.4	4.6	×	1.7	1.0	3.5	3.1	4.2	4.2	3.5	4.6
3.5	2.4	8.2	7.8	7.0	3.5	3.1	5.4	6.1	6.1	1.7	×	2.1	3.1	2.1	3.9	4.2	4.2	5.4
3.5	1.7	7.4	7.4	7.4	3.5	3.1	3.1	6.1	4.2	1.0	2.1	×	3.9	2.7	4.6	4.2	4.2	4.6
3.9	2.7	7.8	10.0	8.6	5.4	4.6	5.8	6.1	7.4	3.5	3.1	3.9	×	1.7	2.4	3.5	3.5	3.5
3.9	2.7	7.4	9.1	7.8	3.9	3.5	4.6	4.6	6.6	3.1	2.1	2.7	1.7	×	2.1	2.4	2.4	3.9
4.2	4.2	8.6	9.5	9.1	4.6	4.6	5.4	5.4	7.4	4.2	3.9	4.6	2.4	2.1	×	2.4	2.1	3.5
5.8	4.6	8.6	9.5	9.1	5.8	5.4	5.0	3.9	5.4	4.2	4.2	4.2	3.5	2.4	2.4	×	1.0	2.4
5.0	3.9	8.2	9.1	8.6	5.8	5.4	4.2	3.9	5.8	3.5	4.2	4.2	3.5	2.4	2.1	1.0	×	2.7
5.4	3.5	9.5	10.9	10.0	5.8	5.8	5.0	4.6	5.4	4.6	5.4	4.6	3.5	3.9	3.5	2.4	2.7	×

del departamento de Lima; para la de Cajamarca, los valles costeros del Rímac a Cañete o sus serranías inmediatas, también en el departamento de Lima; para las hablas de Chachapoyas, Pichincha y Lamas, una zona amplia que comprenda los departamentos de Ica, Huancavelica y Ayacucho; para las hablas bolivianas y la Santiago del Estero, la región del departamento del Cuzco.

Todas las hablas Huáyhuash y Yúngay quedan, de este modo, ubicadas al norte de la frontera que separa los departamentos de Junín y Lima. de un lado, y los de Huancavelica e Ica, del otro; todas las hablas Chínchay se ubican o reubican al sur de esa frontera. La única excepción actualmente en esta demarcación por límites departamentales es la del habla de Tantará, una variedad Huáyhuash que, en realidad, podría clasificarse bien en el grupo Chínchay, a no ser por su manejo morfológico de las oposiciones de cantidad vocálica.

En el cuadro de glotocronología quechua (cifrado en siglos de divergencia mínima a descontar de 1970), la comparación de los dialectos Huáyhuash y Yúngay más norteños con los dialectos Chínchay dan cifras que van de siete a once siglos de separación. El cotejo de las hablas Huáyhuash -exceptuada Tantará- con las Yúngay, así como el realizado al interior de cada uno de los dos grupos, suministra una cifra máxima de siete siglos. Muy poco más de siete siglos resultan del cotejo de las hablas chínchay entre sí; la chínchay de Lamas produce los tiempos mayores de separación con las demás de su grupo. Los dialectos de Alis (Huáyhuash) y Laraos (Yúngay), registran las cifras menos altas en la comparación con todos los restantes.

El grupo Huáyhuash, como se indicó, arroja una divergencia glotocronológica interna de siete siglos. Sin embargo, es indudable que se dispersó mucho antes

del siglo XIII, tal como lo evidencia su extrema diversidad dialectal, bastante más acentuada que la del grupo Chínchay en los aspectos gramatical y fonético. La forma de extensión del Huáyhuash: sobre un territorio continuo y relativamente poco amplio, explica suficientemente la aminorada divergencia de sus numerosas hablas en lo que toca al vocabulario básico empleado en glotocronología. Pero, en cambio, la marcada fragmentación lingüística del grupo hace recomendable que se lo disloque en otros dos al menos: ordenando sus variedades locales de acuerdo con su mayor semejanza con o el dialecto Huaylas o el dialecto Huanca, usados respectivamente en la cuenca serrana del río Santa (Ancash) y en la cuenca media del río Mantaro (Junín), deslindaríamos: al norte, un primer grupo, el "Huáylay", compuesto por las hablas de los departamentos de Ancash y Huánuco y el noroeste de la provincia de Cajatambo (Lima); y un segundo grupo al sur, el "Huáncay", con las hablas de los departamentos de Pasco y Junín, el sudeste de la provincia de Cajatambo, el este de la de Chancay y parte del sur y el este de la provincia de Yauyos (Lima).

El grupo Yúngay habría requerido de una división similar, pero sus dialectos han desaparecido hoy en la que fue al parecer su zona principal: la costa del departamento de Lima y, quizá también, de Ancash. Cabe señalar, en todo caso, que cada una de las hablas Yúngay es resultante de particulares interrelaciones del quechua de la costa central tanto con los dialectos Huáyhuash más próximos geográficamente cuanto con el Chínchay, el cual, naturalmente, influyó con más intensidad a las más meridionales.

Influencias notables del Chínchay se perciben asimismo en los dialectos Huáyhuash más sureños, como los de Tantará -ya mencionado- y Huangáscar.

En el siglo XVI se empleaban en el litoral de la provincia de Lima, así como en la vecina provincia de Huarochirí, dialectos que podrían clasificarse igualmente bien en el Yúngay y en el Chínchay. El quechua limeño descrito por Domingo de Santo Tomás en sus obras de 1560, poseía, inclusive, características que lo aproximaban también a los dialectos Huáyhuash, como su prosodia, vecina de las hablas Huáylay. Son tales rasgos "de transición", justamente, los que confirman la procedencia costeño-central del dialecto estudiado por Domingo de Santo Tomás, procedencia que no está indicada expresamente en sus obras. Una prueba suplementaria que, al menos, no deja lugar a dudas acerca del empleo del quechua por los pueblos del litoral limeño, es la información suministrada en 1607 por el "Rituale seu Manuale Peruanum", de Gerónimo de Oré, según la cual "en los llanos del Arzobispado" la traducción al quechua del vocablo "trabajador" era *uriac*, y no *llamacac* como en los dialectos del sur 38. Ahora bien, Domingo de Santo Tomás recoge precisamente la primera forma y no la segunda en esa significación. Igualmente, en los textos de quechua huarochiriense recogidos por Avila, "trabajar" es *uria-* y no *llamca-*.

De la consideración de los datos consignados, concluimos que la expansión inicial del quechua (protoquechua) se produjo cuando menos en 880 d. C. (según la comparación Ferreñafe-Santiago del Estero). En cuanto a la región en que empezó la difusión del protoidioma, ésta puede conjeturarse de acuerdo con un criterio de geografía lingüística que aconseja buscarla dentro del área de mayor variación dialectal. La aplicación de este criterio delimita como tal a la costa y la sierra centrales del Perú, pero sobre todo al departamento de Lima, por cuanto es en la costa central

38. Oré, Gerónimo de; *Rituale seu manuale Peruanum*, Nápoles, 1607, p. 150.

y en sus serranías inmediatas donde se ha registrado la mayor diversidad del quechua, con hablas que contienen o prefiguran en lo esencial los desarrollos dialectales del resto de la zona quechua. Acabamos de señalar cómo esa "situación media" es notable en el dialecto costeño-central que describió Domingo de Santo Tomás a mediados del siglo XVI.

Un argumento adicional lo da el hecho de que en las serranías de Lima, provincia de Yauyos, se empleen los dialectos que tienen los tiempos menores de separación con todos los demás: ellos son, como se indicó, los de Alis (Huáyhuash) y Laraos (Yúngay). Dicha zona media, sin embargo, podría trasladarse algo más al norte teniendo en cuenta que el modo de dispersión de las hablas Yúngay y, especialmente, Huáyhuash, esto es, sobre áreas más reducidas y compactas que la Chínchay, ha contrarrestado fuertemente la divergencia glotocronológica.

En el estado actual de los conocimientos, es imposible determinar la amplitud del territorio ganado en la sierra por el quechua en su expansión inicial. Indirectamente, se puede reconocer que su extensión por la región que hasta hoy ocupa en los departamentos de Ancash, Huánuco, Pasco, Junín y norte de Lima, es de muy antigua data, puesto que, además de la avanzada dialectalización ya referida, y de la abundante toponimia asignable al quechua que allí se encuentra, en ningún documento se ha hallado mencionada la existencia en esa región de algún idioma diferente del quechua. A la situación lingüística de la zona en el siglo XVI puede aplicarse la indicación de Blas Valera de que "el general lenguaje del Cuzco... no se diferencia mucho de los más lenguajes de aquel Imperio" 39. Se distinguieron allí las variedades "huanca" y "chinchaysuyo", calificadas a menudo como

39. Citado por Garcilaso de La Vega, en *Los Comentarios Reales de los Incas*, Libro séptimo, cap. III.

"quechua corrupto", pero quechua al fin. Hacia el sur, desde la provincia limeña de Huarochirí y los departamentos de Huancavelica y Ayacucho, en cambio, persistieron hasta el siglo XVI varios dialectos arus, como señalamos antes. Asimismo, en el noroeste del departamento de Ayacucho, dentro de la antigua provincia de Guamanga, se empleaban en 1586 diversos idiomas que, por el momento, nada nos permite identificar. La "Relación de la Ciudad de Guamanga y sus términos" dice al respecto: "Tienen diferentes lenguas, porque cada parcialidad habla su lengua diferente, aunque todos hablan la general del Cuzco que les mandaron hablar generalmente los Ingas, y se han quedado en este uso, que muy necesario, usando la suya y la natural entre sí" 40.

El avance del quechua y, con el tiempo, su total dominio en la sierra nor-central, fueron tal vez facilitados por una situación de babelismo. En la sierra sur-central y meridional, en cambio, su difusión se vio estorbada y frenada desde el comienzo por la presencia de otra lengua que también se expandía vigorosamente por la misma época: el aru.

A partir del siglo XIII, hay nuevas extensiones del quechua, pero esta vez bajo la forma de dialectos configurados en los varios siglos transcurridos desde la dispersión original. Variedades Yúngay del litoral nor-central empiezan a moverse hacia la costa y la sierra norteñas, alcanzando por la Cordillera Occidental hasta las serranías de la provincia de Ferreñafe, departamento de Lambayeque, en tanto que el Chínchay inicia un amplio despliegue por la costa y la sierra del sur.

La zona de partida del Chínchay podemos colegirla considerando cuál fue históricamente la región poblada

40. *Relación de la Ciudad de Guamanga y sus términos*, (1586); en B. A. E., Vol. I de Relaciones Geográficas de Indias, pp. 181-201.

por la "nación" más poderosa e influyente en el sur de los Andes Centrales hacia el siglo XIII. Descartando a la región cuzqueña, que, como hemos visto antes, se encontraba prácticamente encerrada dentro del dominio de la lengua arumaya todavía en el siglo XVI, debemos, al parecer, mirar preferentemente hacia la cuenca del río Pampas o hacia la costa sur, territorios, respectivamente, de los Chancas y de los Chinchas.

Por los datos de los cronistas, se estima que los Chancas formaban una confederación de pueblos que se extendía agresivamente por la sierra central y la sierra sur del Perú en el siglo XV, pero que no era homogénea cultural ni lingüísticamente a estar por informaciones tales como la de Garcilaso de la Vega según la cual "debajo deste apellido Chanca se encierran otras muchas naciones" 41. De todos modos, es probable que al menos algunas de esas "naciones" hayan cumplido un papel en la difusión del quechua sureño antes de constituirse el Imperio Incaico. Inclusive, la extensión del Chínchay por la región de Lamas (dpto. de San Martín), en la selva nor-oriental del Perú, puede ser atribuida efectivamente - como lo hacen algunos autores - a una acción de los chancas, acción que varios cronistas mencionan como huída ante el avance conquistador de los Incas.

En cuanto a los Chinchas, diversas crónicas y relaciones hablan de un "Señorío Chincha" muy poblado e influyente, extendido sobre una región económicamente poderosa: el litoral del actual departamento de Ica, y quizá también los valles vecinos de Cañete al norte y de Acarí al sur. La importancia del valle mismo de Chincha era tan grande al prepararse la conquista española, que Francisco Pizarro lo pidió, aún sin conocerlo, como límite sur para su gobernación en la "capitulación

41. Garcilaso de La Vega, Inca; *Los Comentarios Reales de los Incas*, Libro cuarto, cap. XXIII.

de Toledo", de 1529. El cronista Pedro Cieza de León precisa al respecto que "... cuando el marqués don Francisco Pizarro con sus trece compañeros descubrió la costa deste reino, por toda ella le decían que fuese a Chíncha, que era la mayor y mejor de todo" 42. El primer mapa del Perú, de Diego Ribero, también del año 1529, consigna a Chíncha (Chinchay), pero todavía no al Cuzco 43. Cuando Atahualpa acudió a su cita con los españoles en Cajamarca lo hizo acompañado por el Señor de Chíncha, y las andas de ambos ostentaban un esplendor igual.

Pero la fama de los chinchas parecía venir de lejos en el tiempo: la versión recogida por Cieza acerca de este "hermoso y grande valle de Chíncha, tan nombrado en todo el Perú como temido antiguamente por los más de los naturales", añade que sus pobladores. "... viéndose tan poderosos, en tiempo que los primeros ingas entendían en la fundación del Cuzco acordaron de salir con sus armas a robar las provincias de las sierras, y así dicen que lo pusieron por obra, y que hicieron gran daño en los soras y lucanes, y que llegaron hasta la gran provincia del Collao" 44. Si el poder y la influencia de los pueblos del litoral iqueño fue realmente grande desde antiguo, no sería descaminado ver en su acción económica y política el principal factor de generalización del quechua por el sur de los Andes Centrales. En todo caso, el cronista fray Martín de Morúa pone en directa relación con Chíncha al dialecto quechua que habría de difundirse como lengua del Tahuantinsuyo, cuando dice: "...A este ynga, Huaina Cápac, se atribuye hauer mandado en toda la tierra se ablase la lengua de Chinchay Suyo, que agora communmente se

42. Cieza de León, Pedro de; *La Crónica del Perú*, cap. LXXIV.

43. Citado por Kauffmann Doig, Federico, en *Arqueología Peruana, Visión Integral*. Lima, 1969, p. 454.

44. Cieza de León, Pedro de; op. cit., cap. LXXIV.

dize la Quichua general, o del Cuzco, por aver sido su madre Yunga, natural de Chíncha, aunque lo más cierto es haver sido su madre Mama Ocllo, muger de Tupa Inga Yupanqui su padre, y este orden de que la lengua de Chínchay Suyo se ablase generalmente hauer sido por tener él una muger muy querida, natural de Chíncha" 45.

Si fue efectivamente cierto que los incas se vieron compelidos a abandonar el idioma más usado en las provincias vecinas del Cuzco, el aru aymara, y a adoptar como lengua principal de su imperio el dialecto quechua irradiado por la costa sur, la medida debió obedecer tanto a que la región del Chínchaysuyo era la más importante del Tahuantisuyo, cuanto a que dicho dialecto, el Chínchay, se hallaba muy extendido ya por los Andes como idioma de relación cuando se estableció el poder cuzqueño.

A fines del siglo XV, el quechua Chínchay presentaba posiblemente variedades regionales poco acentuadas. Se trataba realmente de un "Chínchay standard"; básicamente, lo que algunos autores habrían de llamar "el quichua (o quechua) general", lengua de la cual dice Domingo de Santo Tomás que "... por todo el señorío de aquel gran señor llamado Guaynacapa... se usaba generalmente della de todos los señores y principales de la tierra, y de muy gran parte de la gente común della" 46.

En la actualidad, no es fácil hacer una clasificación de los dialectos derivados del Chínchay, en parte porque muchas de sus hablas han desaparecido – sobre

45. Morúa, fray Martín de; *Historia General del Perú, origen y descendencia de los Incas*. Ed. Instituto Gonzalo Fernández de Oviedo, Madrid, 1962, tomo I, p. 105.

46. Santo Tomás, fray Domingo de; prólogo de *Gramática o Arte de la lengua general de los Indios del Perú* (1560). Edición facsimilar del Instituto de Historia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 1951.

todo, las del litoral sureño-, y en parte porque otras se diseminaron sobre nuevas y extensas regiones, a la selva nor-oriental peruana y a Ecuador, Colombia, Bolivia y Argentina. Tampoco es fácil, por lo mismo, determinar de dónde partieron los dialectos que se emplean ahora tan lejos de su zona original. Púedese distinguir, sin embargo, un conjunto de hablas conectadas con formas notoriamente cuzqueñas: ellas son las usadas en el Perú desde el sector oriental del departamento de Apurímac, en Bolivia y la provincia argentina de Jujuy (dialectos "cuzqueño-bolivianos"), la empleada en la provincia argentina de Santiago del Estero y, finalmente, el llamado "quechua ayacuchano", cuya área está en los departamentos de Huancavelica, Ayacucho y al oeste del de Apurímac. Este conjunto de dialectos puede ser designado como "Chinchay Inca" por haber debido su extensión inicial directamente a la acción de las gentes cuzqueñas en la época del Imperio. La aparición de oclusivas glotalizadas y aspiradas en las hablas cuzqueño-bolivianas -por influjo probable de idiomas arus - se produjo tal vez sólo a fines del siglo XV o principios del XVI, cuando ya había ocurrido en lo esencial la dispersión del Chinchay Inca. En todo caso, tales rasgos no alcanzaron a las variedades de Tucumán y Santiago del Estero - que, sin embargo, parecen no haber sido históricamente otra cosa que una continuación de las hablas del sur de Bolivia-, ni al dialecto ayacuchano, en el cual se perciben influencias de algunas variedades Chinchay "no incas", variedades que el quechua Inca eliminó en su progresión hacia la sierra central.

Los dialectos Chinchay de Ecuador, Colombia y la selva peruana -departamento de Amazonas, San Martín y Loreto- tienen, por su parte, rasgos que los separan del subgrupo Inca y parecen proceder del departamento de Ica o de sitios de los departamentos de Huancavelica o Ayacucho hoy invadidos por el "ayacuchano" moderno.

Su partida a esas zonas, así como la del habla yúngay de la provincia de Cajamarca, se produjo posiblemente dentro del marco del Imperio Incaico, aún cuando, en lo que respecta al Chínchay "no inca", no descartamos la posibilidad de que su entrada en aquellas regiones septentrionales hubiese empezado cierto tiempo antes del Imperio por acción de los Chinchas y los Chancas.

En cuanto al término "chinchaysuyo" aplicado a la lengua quechua, débese precisar que en los siglos XVI y XVII se le empleó principalmente para designar a las hablas Chínchay diferentes de la cuzqueña, e inclusive, a las Yúngay -empleo que se advierte en el Vocabulario Anónimo de 1586-, pero que más tarde se comprendió por él igualmente a los dialectos Huáyhuas, sobre todo a partir de 1701, cuando se dio a publicidad el "Vocabulario Chinchaysuyo" de Juan de Figueredo 47.

Tenemos, entonces, que a fines del siglo XVI había desaparecido ya el sentimiento de unidad dialectal que, al parecer, abrigaban todavía medio siglo antes los usuarios de las hablas Chínchay e, incluso, del Yúngay de la costa sur-central. A ese sentimiento, que se había concretado en la expresión de "quichua general", sucedió el desencadenamiento de una intensa campaña tendiente al reconocimiento del quechua cuzqueño - ya a la sazón cuzqueño colonial y aymarizado- como el único "puro", "auténtico" y digno de ser cultivado. Los sostenedores de esa campaña -que dura hasta el día de hoy- calificaron en cambio de "corruptos" e "impuros" a los demás dialectos quechuas.

La resistencia a la propaganda cuzqueñista no fue muy grande, tal vez debido tanto a la eliminación del quechua por el castellano en los centros costeros, cuanto

47. Figueredo, Juan de; *Vocabulario de la Lengua Chinchaysuyo*. Adición a *Arte de la Lengua Quichua* de Diego de Torres Rubio (1701). Cuzco, 1963.

al respaldo que el recuerdo de las glorias imperiales otorgaba al habla del Cuzco. Es interesante anotar, por esto, un intento de oposición realizado a mediados del siglo XVII por el predicador limeño Fernando de Avendaño, autor de unos "Sermones de los Misterios de Nuestra Santa Fe Católica, en lengua castellana y la general del Inca" 48. En la introducción de la obra, Avendaño defiende su derecho a redactar los sermones en el quechua de Lima, y critica donosamente el empleo indiscriminado del quechua cuzqueño; en párrafo que transcribimos íntegramente por su valor documental, dice:

"Este es el motivo de aver escrito estos sermones traducidos en la lengua general del Inga, para refutar los errores de los Indios, y confieso ingenuamente, que en la traducción afecté cuyadosamente las frases más ordinarias, y vulgares para que las entienda el pueblo contra la opinión de los cultos, que gustan de los más obscuro; porque no me sucediese lo que dijeron Eliacin, Sorana y Ioahé a Rapsaces general del Rey de Babilonia, quando teniendo cercada a Ierusalem, llegó al muro a tratar de la entriega, Peccamur, Vt loquaris nobis servis tuis Syriacc, siquidem intelligimus hanc linguam, et non loquaris nobis Iudaice audiente populo qui est super murum: Suplicamos os Señor, que nos hableis en lengua Syriaca, y no en la Hebrea, que es la que entiende el pueblo, que está sobre los muros. Hallo, debió de convenir, que les hablasse en Syro, y no en la lengua vulgar, que era la Hebrea, y al contrario juzgo, que en estos sermones, que principalmente se han de predicar en este Arzobispado, en que el vulgo habla la lengua Chinchaisuyo, es esta la más genuina, y más corriente traducción, y no la syriaca, que los cultos han introducido para que no los entienda el pueblo".

48. Avendaño, Fernando de; prólogo a *Sermones de los Misterios de Nuestra Santa Fe Católica*, Lima, 1648.

Avendaño, sin embargo, no pudo librarse de la empresa cuzqueñista: los diez primeros de sus treinta y dos sermones fueron modificados en la escritura de modo de reproducir los sonidos propios del dialecto del Cuzco, en tanto que en el conjunto de la obra se expurgaron notoriamente los lexemas y morfemas chinchaysuyos para reemplazarlos por sus equivalentes cuzqueños.

Correlación lingüístico-arqueológica

Los fechados en siglos de divergencia mínima obtenidos para la glotocronología de quechua y aru, y la aproximada delimitación de las áreas que ocuparon algunos antiguos idiomas del Perú y Bolivia, justifican, en tiempos y espacios, que intentemos concordar estos datos de lengua con los que la arqueología andina provee acerca de eventos socioculturales ocurridos desde el llamado Horizonte Medio, etapa que se desarrolló en la segunda mitad del primer milenio de nuestra era, según las dataciones recientes logradas por la técnica del Carbono 14⁴⁹. La correlación seguirá el esquema de períodos postulado por Dorothy Menzel, quien distingue en dicho Horizonte - particularmente, en referencia al Perú - cuatro épocas, subdivididas las dos primeras en fases que designa A y B⁵⁰.

Al advenimiento del Horizonte Medio peruano - que es igualmente denominado Huari -, precedió una etapa prolongada de influencia de la cultura Nasca sobre la región de Ayacucho. Este proceso de "nasquización" de Ayacucho es reseñado por D. M., quien subraya que "durante la última parte del período Intermedio Temprano, se desarrolló en el área en torno a Ayacucho y Huari una tradición local de grandes centros urbanos, asociándose con alfarería que refleja fuertes influencias de Nasca".

49. Menzel, op. cit., p. 11.

50. Menzel, op. cit., p. 14.

Los comienzos de esta etapa de acción de Nasca sobre la zona ayacuchana, que pudo deberse a necesidades de complementación económica, se corresponde lingüísticamente con la época de expansión inicial del aru, que, según el cálculo glotocronológico, se produjo antes de 500 d. C. (480 d. C. como profundidad temporal mínima en el cotejo Haqaru-Aymara). La extensión del aru por las serranías de Chíncha a Nasca pudo empezar inclusive antes del contacto Ayacucho-Nasca, por complementación costa-vertientes marítimas de la Cordillera Occidental.

Durante la Epoca 1A del Horizonte Medio, aparece por primera vez, y en el área de Ayacucho, un nuevo estilo alfarero, el estilo Conchopata, con diseños y temas míticos que muestran una estrecha relación con las representaciones de la portada monolítica y otras grandes estatuas de Tiahuanaco en Bolivia, según señala Dorothy Menzel. Añade la autora, sin embargo, que parece inverosímil que esta influencia tiahuanacuense sobre Ayacucho se haya debido a una conquista militar, puesto que ninguna muestra de la alfarería de Tiahuanaco se ha encontrado nunca en el Perú al norte u oeste de los departamentos de Arequipa y Puno, como tampoco ningún espécimen peruano ha sido descubierto en Bolivia. Por ello sugiere que se trató de influencias debidas a un "movimiento puramente religioso". Sobre este punto, nos parece más correcta la opinión de otros autores, como Luis G. Lumbreras - también especialista en el período Huari, y arqueólogo con importantes contribuciones al estudio de la historia social precolombina -, que ven en la base de la relación Tiahuanaco-Ayacucho un movimiento comercial de uno o ambos lados, que suscitó más o menos paralelamente una corriente religiosa 51.

51. Lumbreras, Luis Guillermo; 1968: *Los orígenes del Estado y las clases sociales en el Perú prehispánico*, en *Visión del Perú*, N° 3. Lima.

1969: *De los pueblos, las culturas y las artes del Antiguo Perú*. Ed. Moncloa-Campodónico. Lima.

No obstante, queda aún sin explicación la aparente falta de reciprocidad en dicha relación, manifestada en que la sociedad tiahuanacota realizó una verdadera "extensión cultural" sobre la ayacuchana, que no ésta sobre aquélla. Quizá esto se debió a un mayor desarrollo general de la cultura tiahuanacota en esos momentos y a la importancia vital que para la región ayacuchana - pobre en recursos agropecuarios y obligada a obtenerlos en intercambio contra productos artesanales, principalmente en los valles de la costa sur- tuvo la asimilación de diversas técnicas collavinas (agrícolas, ganaderas, textiles, metalúrgicas, médicas, etc.), adecuadas al medio cordillerano y ligadas íntimamente a creencias y prácticas mágico-religiosas.

En todo caso, consideramos suficientemente establecida por los arqueólogos la inexistencia de una dominación militar y política ya fuere del Tiahuanaco boliviano sobre los pueblos de los Andes Centrales o, al contrario, de éstos sobre aquél. Esto fundamenta nuestro planteo de la no presencia por entonces del aru en los Andes Meridionales y deja al puquina como la lengua del Tiahuanaco boliviano.

Durante la Epoca 1B del Horizonte Medio, la región de Ayacucho sigue recibiendo influencias tanto de Nasca cuanto de Tiahuanaco, pero, a su vez, empieza a influir sobre una extensa área: por la costa, desde Acarí hasta Santa, y por la sierra desde Ayacucho hasta el Callejón de Huaylas. Esta acción ayacuchana se percibe particularmente en la extensión de un estilo de cerámica "de uso secular", Chakipampa B, nativo de Ayacucho y representado en esa extensa área por piezas "de comercio, imitaciones e influencias", según D.M.

El hecho de que la alfarería secular sea el marcador común de la extensión Ayacucho, es, en opinión de Menzel "una indicación de fuerza para asumir que hubo conquista militar tanto como propaganda religiosa".

"Son éstos -añade- los fundamentos para inferir la existencia de un estado imperial durante la época 1B con su capital en Huari y que controlaba totalmente la vasta región central del Perú".

Sin embargo, la generalización de un estilo de cerámica "secular" no demuestra, a nuestro parecer, la existencia de un poder centralizado, de un "imperio"; sería un mejor indicio la presencia en la supuesta "área de expansión ayacuchana" de la cerámica ceremonial de Ayacucho, la cual sólo aparece en Pacheco (Nasca) -pero confeccionada en el lugar, probablemente por alfareros serranos que migraron a Nasca- y en Chakipampa (cerca de Ayacucho) y Robles Moqo (cerca de Huari).

Además, la cerámica "suntuaria" Robles Moqo (segunda categoría alfarera ayacuchana de las tres que deslinda D. M.), tendría que hallarse con relativa frecuencia en todo el Perú central supuestamente controlado por Huari -la capital-, en los entierros de los necesarios jefes militares y funcionarios administrativos y religiosos del "Imperio"; pero sucede que únicamente se la encuentra en "una cantidad" en Pacheco, tres fragmentos en Huari mismo y especímenes aislados en las áreas de Nasca y Lima, a más de un fragmento en Cerro del Oro, Cañete. La dispersión de esta cerámica "suntuaria" - que por lo demás, reflejaría, según D. M., nuevas influencias de Tiahuanaco- pudo deberse muy bien al comercio entre importantes focos de desarrollo económico, como los que, en la Época 1B, existían en la costa sur y central, el valle de Ayacucho y la región de Huari. (Para evitarse la confusión con el conjunto cultural Huari del Horizonte Medio, en adelante nos referiremos a la ciudad de Huari con el nombre de Viñaque, nombre que, en el siglo XVI, usó el cronista Cieza de León para designar a restos de un gran centro habitacional que parecen corresponder a los de la ciudad de Huari).

La extensión, inclusive, del estilo cerámica de "uso ordinario secular" Chakipampa B - representada por "piezas de comercio, imitaciones e influencias" -, puede explicarse por la búsqueda de mercado y la buena aceptación de los productos ayacuchanos nasquizados desde Ayacucho y Nasca hasta Santa y el Callejón de Huaylas, buena aceptación que no eliminó en todo caso las producciones cerámicas locales en las áreas receptoras.

Por lo expuesto, creemos poder reconocer para la Epoca 1B la consolidación de un área de interacción económica y comercial ayacuchano-nasquense, que mantenía vinculaciones con Tiahuanaco y que hacía llegar su prestigio hasta Santa y el Callejón de Huaylas. El vehículo lingüístico que hemos supuesto para la relación Nasca-Ayacucho, el aru, se consolidaba a su vez en el área y ganaba terreno seguramente en la sierra sur y central.

A esta área de interacción económica se habría de sumar la costa central en la Epoca 2A del Horizonte Medio. Entonces va a asistirse, como expresa Dorothy Menzel, al surgimiento de un sitio de gran prestigio, la ciudad de Pachacámac, en el valle de Lurín. Pachacámac, con otros sitios en los valles del Rímac y el Chillón, hubo de beneficiarse indudablemente en esa época tanto por el desarrollo económico de los demás valles de la costa central cuanto por su situación "estratégica" para el comercio entre el norte - Santa y Callejón de Huaylas- y el sur - Nasca y Ayacucho-. Pachacámac "reelaboró" posiblemente las concepciones religiosas tiahuanacuenses para ajustarlas a sus fines comerciales dentro de la nueva área de interacción ampliada del Perú central.

El desplazamiento del centro económico del área más al norte de la antigua zona ayacuchano-nasquense fue tal vez la causa de la decadencia de algunos viejos sitios urbanos que resultaron "demasiado sureños",

como los ubicados en el valle de Ayacucho - Chakipampa incluido- y Pacheco, en Nasca, que cita Dorothy Menzel. Viñaque se mantuvo, en cambio, floreciente, conectada más directamente con la costa central.

En la Epoca 2B, Pachacámac acrecienta su influencia, la que se hace sentir en la sierra central, especialmente el valle del Mantaro, y en la costa hasta Chicama por el norte y al menos Ica por el sur. En este último lugar, como señala D. M., suscita la aparición de un estilo local que ella denomina Ica-Pachacámac. Nasca decae ante el prestigio de Pachacámac, e Ica le sucede como centro más importante en la costa sur. Viñaque, por su parte, se mantiene como poderoso centro de irradiación cultural en la sierra, llegando su influencia hasta Cajamarca y Chicama en el norte y al departamento del Cuzco y el norte de Arequipa en el sur. Quizá esta aceptación de los productos y el arte de Viñaque en las regiones serranas puede explicarse - como antes lo Tiahuanaco en Ayacucho - por las innovaciones adaptadas al medio cordillerano que proponía.

También Luis Lumbreras es propugnador de la tesis de un estado imperial implantado en toda la zona Huari. Para él, es precisamente la época designada 2B por D. Menzel -fase de máxima expansión de la cultura Huari - "la que más propiamente puede identificar un Imperio" con su capital en Viñaque 52. Aduce Lumbreras como argumento de fuerza en favor de la idea de un Imperio que "la presencia de Huari no es de una penetración paulatina ni pacífica", sino que se da "violentamente y con cambios impuestos, de naturaleza catastrófica, en la mayor parte de lugares" 53. Sin embargo, no suministra el autor en sus trabajos otro caso de imposición violenta que el sufrido por los

52. Lumbreras, op. cit. 1969, p. 246.

53. Lumbreras, op. cit., 1968, p. 11.

pueblos de Moche, en la costa norte; de los demás que animaron culturas vigorosas desde antes del Horizonte Medio - los de la costa central y sur y la sierra norte, tanto Lumbreras cuanto Dorothy Menzel describen su relación con Viñaque más bien como de influencia progresiva o, inclusive, de intercambio entre iguales.

La misma Menzel debilita la tesis del Imperio cuando subraya que en la fase 2B "la evidencia de iniciativas religiosas en Pachacámac y Nasca, combinadas con el fenómeno de diferencias en el trato de los temas míticos en la alfarería entre esos dos centros (Pachacámac y Nasca) o entre cada uno de ellos y Huari (Viñaque), hace suponer que la organización religiosa del Imperio Huari no estuvo centralizada en forma eficaz" 54.

Otro argumento esgrimido, el de la generalización de cierto patrón habitacional y de ciudades de "tipo Huari", puede objetarse observando que, al menos parcialmente según el propio Lumbreras, todo esto debió ser "producto de un prestigioso régimen económico que se difundió a través del comercio" 55.

Por nuestra parte, estimamos, con John Rowe, que no hubo unidad política en el Horizonte Medio 56. Es posible que al menos tres estados poderosos se relacionasen y enfrentasen en los Andes Centrales en la Epoca 2B: los de Viñaque, Pachacámac y Cajamarca.

Paralelamente con esta situación política, tres lenguas al menos estuvieron en auge por entonces dentro del área Huari. Una variedad "Viñaque" del aru se extendía desde Yauyos hasta las fronteras con el Collao a principios del siglo IX o algún tiempo antes (cifra suministrada por el cotejo cauqui-aymara: 840 d.C.). El protoquechua, a su vez, movilizado por el poder de

54. Menzel, op. cit., p. 192.

55. Lumbreras, op. cit., 1968, p. 11.

56. Rowe, John H; *Tiempo, estilo y proceso cultural en la arqueología peruana*. Revista Universitaria, Cuzco, 1958.

Pachacámac y la costa central, empezaba a extenderse casi en la misma época por el litoral, desde Santa a Ica y sus serranías inmediatas y, quizá igualmente, el Callejón de Huaylas y el valle del Mantaro, entrando en competencia en este último lugar y en la provincia de Yauyos con el dominio del aru (el cálculo glotocronológico establece el año 880 dC. como tiempo de expansión inicial del quechua). En la sierra norte, Cajamarca se había sumado al área de interacción Huari con un gran prestigio que le permitió contrarrestar influencias y conservar su lengua, que era tal vez por entonces el Culle, idioma del cual poseemos testimonio en una breve lista de palabras recogidas en la región de Huamachuco por el obispo Martínez de Compañón a fines del siglo XVIII 57. Ignoramos cuál era la lengua de Moche - donde no llegó a asentarse a la sazón el quechua; algunos topónimos de significado desconocido parecen conectar a esa región con la de Cajamarca-Huamachuco.

En la Epoca 3, agotada al parecer la experiencia Huari, de intercambio innovador, se debilitan los centros urbanos que en el Perú central se habían beneficiado más directamente del auge Huari. Viñaque decae y es finalmente abandonada; su caída pone fin a los establecimientos urbanos en el área ayacuchana 58. Pachacámac, en la costa central, decae igualmente.

El aminoramiento o la extinción del poder de Viñaque y Pachacámac - hasta entonces factores de cohesión cultural y lingüística- va a derivar, desde la Epoca 3, en la dialectalización del proto-cauqui/ aymara y del proto quechua. Nuevos centros de poder remplazan a la influencia de Pachacámac en la costa central: Chíncha-Ica al sur; Chancay-Pativilca, Huarmey-Casma al norte. Esta

57. Transcrita por Jorge Zevallos Quiñones en *Primitivas Lenguas de la Costa*. Revista del Museo Nacional, Lima, tomo XVII, p. 114-119.

58. Menzel, op. cit., p. 195-197.

tendencia, acentuada en la Epoca 4, desembocará en nuevas ganancias territoriales del quechua: el grupo Chínchay, sobre la base del poder económico y comercial de la costa sur, avanzará hacia los valle interandinos de Ayacucho, Apurímac y Cuzco, en desmedro de hablas aru del sur serrano, en tanto que el grupo Yúngay progresará hacia la costa y la sierra del norte, invadiendo territorios del culle, el mochica u otras lenguas hoy extintas.

Discusión y conclusiones

Superponiendo y contrastando los datos suministrados por la investigación lingüística, en tiempos y espacios, con las informaciones de la arqueología y la historia escrita, se ha tratado, en las páginas precedentes, de ampliar y perfeccionar el cuadro del desarrollo de ciertas lenguas nativas y de su relación con la historia social de los pueblos andinos.

En el manejo de los datos de lengua, se aplicaron criterios de tipología lingüística, a fin, principalmente, de identificar y clasificar lenguas y dialectos, y, de este modo, delimitar el espacio máximo cubierto por cada lengua o grupo lingüístico. Se usaron, igualmente, principios de dialectología, en particular de geografía lingüística, para establecer la precedencia o mayor antigüedad del empleo de una lengua dada en cierto territorio en relación con otros idiomas que se hablan o hablaron en la misma región, así como para circunscribir, lo más aproximadamente posible, la zona de partida "original" de cada protoidioma. Para determinar la historia externa de cada lengua en estudio y atribuida en definitiva a cierto movimiento cultural precolombino- dentro de las varias fases deslindadas por la aplicación de técnicas de divergencia lingüística-, se buscó comprender, por el uso de criterios sociológicos y con la ayuda del dato arqueológico e historiográfico, cuáles pudieron ser los principales focos prehispánicos de irradiación

y cohesión culturales en los Andes del Perú y Bolivia.

El tratamiento de los datos lingüísticos ha permitido, así, por un lado, calcular tiempos relativamente similares para las primeras expansiones del puquina, el aru y el quechua -tiempos que se ubican dentro, o poco antes, del período denominado Horizonte Medio en la arqueología peruana- y, por otro lado, dirimir los territorios sobre cuales se extendieron por entonces cada uno de esos antiguos idiomas: el protopuquina por los Andes Meridionales; el proto aru y el proto quechua por los Andes Centrales, el primero por su región sur y sur-central, y el segundo por la central y parte de la norteña.

La correlación con los estudios arqueológicos condujo a reconocer al protopuquina como lengua del Tiahuanaco boliviano; al protoaru, en su primera fase expansiva, como el idioma que, a fines del Intermedio Temprano, se extendió desde los valles de la costa sur de los Andes Centrales hacia la región de Ayacucho, siguiendo a la difusión de las influencias de la cultura Nasca, y, en su segunda fase expansiva, bajo la forma del protocauqui/ aymara, como el vehículo lingüístico de la irradiación cultural de Viñaque (Huari-Ayacucho) durante el Horizonte Medio; y, finalmente, al protoquechua, como la lengua que, también durante el Horizonte Medio, acompañó a la expansión de la cultura Huari costeña conocida como Pachacámac.

La asignación definitiva del proto-cauqui/ aymara a la cultura Viñaque se basa en que las áreas de predominancia comprobadas para ambos coinciden espacial y temporalmente: desde la provincia limeña de Yauyos hasta el sur del departamento del Cuzco y el norte del de Arequipa, durante la segunda mitad del primer milenio de nuestra era.

La extensión plena de cada una de estas lenguas implicó normalmente la extinción, por eliminación o asimilación

parcial, de varios otros idiomas andinos, a los cuales quizá no tengamos ya modo de identificar.

Es evidente, por otra parte, que la costa y la sierra norteñas del territorio centroandino no fueron ocupadas durante el Horizonte Medio por ninguna de las lenguas arriba mencionadas, sino por otra u otras diferentes, entre ellas el culle.

Los especialistas en arqueología del Horizonte Medio no hallan evidencias para suponer que en la base de la influencia del Tiahuanaco boliviano sobre los Andes Centrales esté una conquista militar. En cambio, la suponen generalmente para la relación de los varios pueblos centroandinos impactados por la irradiación cultural Tiahuanaco, y hablan de un "Imperio Huari", con su posible capital en la ciudad de Huari (: Viñaque).

Sin embargo, el examen de los argumentos aducidos al respecto no demuestra suficientemente, en opinión nuestra, la existencia de un estado centralizado en toda el área centroandina alcanzada por la influencia tiahuanacoide, sino, al contrario, el desarrollo de al menos tres poderosos estados que sostenían un estrecho intercambio en múltiples aspectos, pero guardando su individualidad: los de Viñaque, Pachacámac y Cajamarca. Vemos reflejada esta situación, justamente, en la expansión de otras tantas lenguas en pleno auge de la interacción Huari - la Epoca 2B de Menzel. La vigorosa difusión de dos o más lenguas - no mera pluralidad de idiomas - durante el periodo de mayor "integración" tiahuanacoide, sólo puede entenderse suponiendo la participación de la zona Huari en varios estados igualmente independientes.

En todo caso, mantenemos la designación de Huari para la etapa, en reconocimiento de un prolongado período de aguda interacción - de interdependencia incluso - de los pueblos centroandinos. Por lo demás, ese nombre evocó antiguamente a una divinidad (fue otro apelativo, tal vez, de Huiracocha) y se conserva todavía

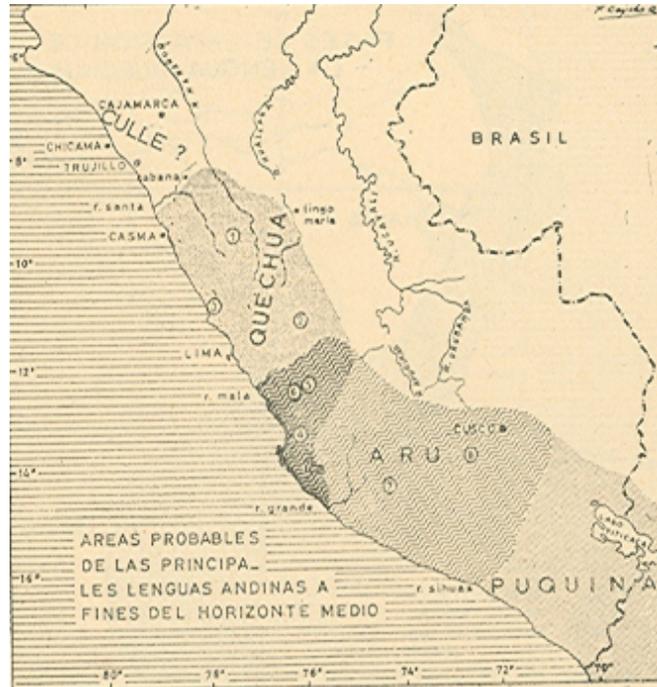
en muchos sitios del área en conexión con entes o fenómenos mágicos relacionados con la llegada del agua, la fuerza de la naturaleza, las tumbas y edificios "del tiempo de los gentiles", etc.

Al desaparecer la etapa de contacto intenso, y decaer a la par los más importantes centros Huari, como Viñaque y Pachacámac - focos de cohesión lingüística hasta entonces -, se inició, desde la Epoca 3 del Horizonte Medio, la fragmentación de las lenguas que habían venido expandiéndose previamente.

En las fases siguientes habrían de surgir, para el quechua y el aru particularmente, nuevos focos muy poderosos de difusión, esta vez ya de hablas dialectales. En lo tocante al quechua, al menos dos de esos focos - posiblemente activos centros de comercio -, irradiaron sus variedades lingüísticas por los Andes Centrales durante el Período Intermedio Tardío; de este modo, el Yúngay de la costa nor-central ganó la costa y la sierra norteñas, y el Chínchay de la costa sur avanzó hacia el este por los valles interandinos de la sierra sureña, en dirección del Cuzco.

La correlación de estos avances del Yúngay y el Chínchay con otros eventos socioculturales no queda aún evidente para nosotros. Tampoco está claro a qué corresponde, en la arqueología peruana, la penetración en el Collao del dialecto aymara del aru, también en el transcurso del Intermedio Tardío. Si esta penetración se produjo por conquista, los invasores debieron partir de las serranías de los actuales departamentos de Apurímac y Cuzco.

Durante el Imperio Incaico algunas hablas chínchay cobraron un enorme impulso expansivo, impulso que tal vez ya poseían antes del Imperio por acción de los pueblos chinchas y chancas, pero que se acentuó durante el Tahuantinsuyo por haberse constituido las variedades chínchay en lengua de gobierno sobre el área más amplia



En tramas, áreas de lenguas: rayada: Quechua; ondulada: Aru; rayada y ondulada: coexistencia Quechua y Aru; puntuada: **Puquina**.

En números, zonas de formación de dialectos:

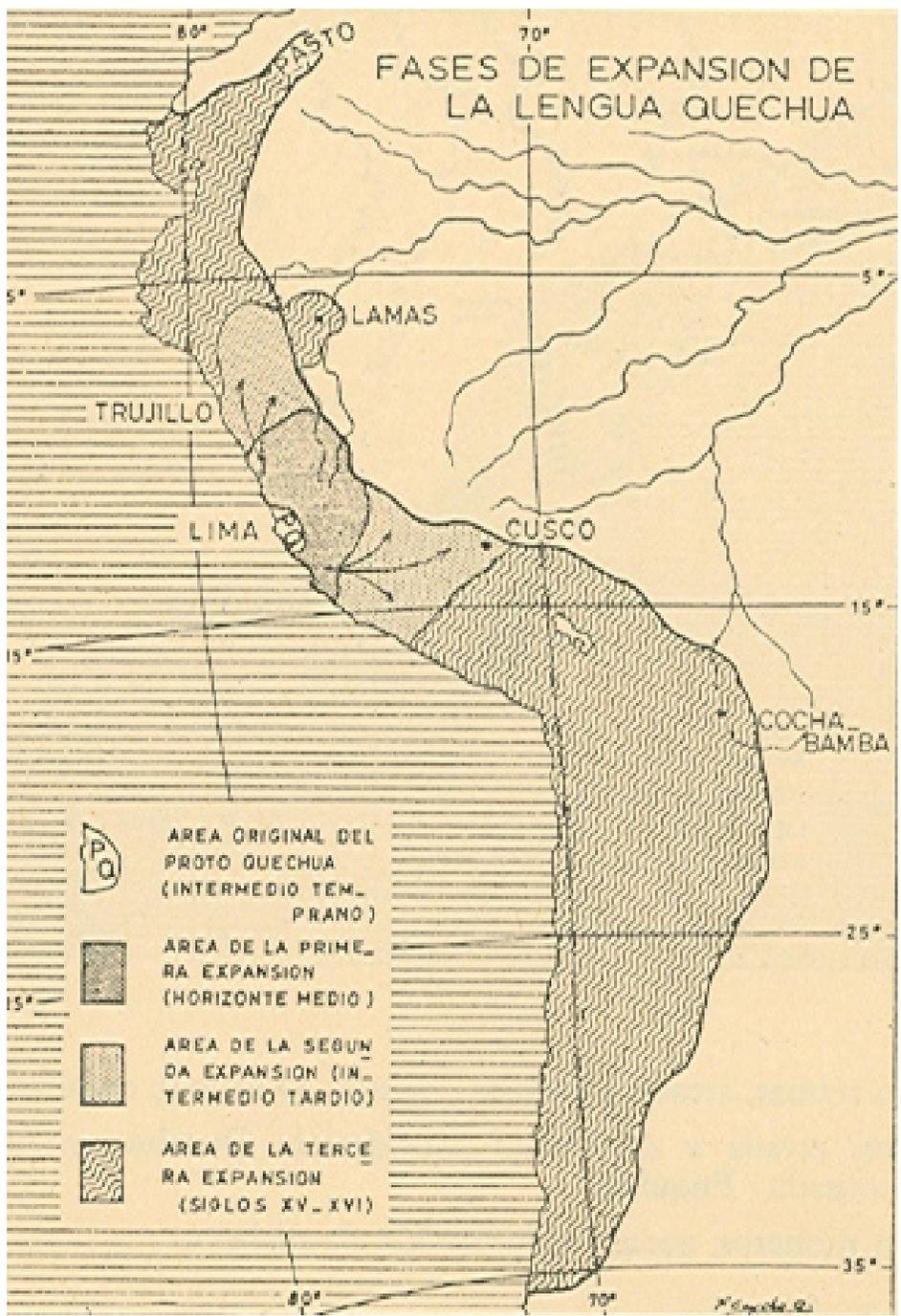
Del QUECHUA:

- | | | |
|---------------------------------|---|--------------------------|
| (1) sierra nor-central: huáylay | } | Quechua I
o Huáyhuash |
| (2) sierra central: huáncay | | |
| (3) costa central: yúngay | } | Quechua II |
| (4) costa sur: chínchay | | |

Del ARU:

- (5) haqaru, (6) cauqui, (7) varios "hahuasimi",
(8) aymara

FASES DE EXPANSION DE LA LENGUA QUECHUA



PQ

AREA ORIGINAL DEL PROTO QUECHUA (INTERMEDIO TEMPRANO)

[Solid Grey Box]

AREA DE LA PRIMERA EXPANSION (HORIZONTE MEDIO)

[Diagonal Hatched Box]

AREA DE LA SEGUNDA EXPANSION (INTERMEDIO TARDIO)

[Wavy Hatched Box]

AREA DE LA TERCERA EXPANSION (SIGLOS XV, XVI)

M. Lynch R.

de interacción que habían conocido hasta entonces los Andes sudamericanos. En el transcurso del Imperio, sin embargo, las hablas chínchay de tipo cuzqueño se difundieron de preferencia por el sur de los Andes Centrales y en los Andes Meridionales, en tanto que las chínchay no cuzqueñas lo hicieron por la selva en el norte de los Andes Centrales y por los Andes Septentrionales.

En el presente estudio hemos visto extenderse, fragmentarse y reducirse áreas lingüísticas, así como sobreponerse o eliminarse unas lenguas a otras, en conexión con fenómenos de orden económico, político o militar que se producían simultánea o sucesivamente en el escenario andino. Naturalmente, ciertos aspectos de las culturas antiguas se difundieron o se extinguieron a la par de los idiomas, dentro de las mismas zonas, siguiéndola suerte de su foco impulsador. Muchos rasgos de cultura, en cambio, no se encerraron en el marco espacial ni temporal de determinada lengua, sino que, gracias al bilingüismo, salvaron fronteras idiomáticas e, inclusive, se perpetuaron hasta hoy como patrimonio de los pueblos andinos. Dentro de la complejidad de esta relación de fenómenos de lengua y cultura, es interesante recordar, por la utilidad que pudiera prestar para la determinación de áreas y sub-áreas culturales, que, al menos desde fines del Intermedio Temprano, hubo en los Andes ciertos "marcos" o "vías" relativamente constantes para la extensión de idiomas. Los Andes Meridionales, en la región del Collao y las cordilleras que lo flanquean a oriente y occidente, conforman uno de esos espacios: fue aquel el dominio del puquina, primero, y del aru aymara, después. En los Andes Centrales se distinguen tres secciones, por lo menos: al sur, la zona de expansión inicial del aru (proto-arú y proto-cauqui/aymara), ocupada posteriormente por el quechua chínchay; al centro, la que fue acaso el área de más antigua difusión del proto-quechua, sobre la cual se mantuvieron

más tarde los dialectos "norteños" - huáyhuash y yúngay; y, en fin, al norte, un territorio cuya antigua situación lingüística no conocemos, pero que, en todo caso, fue ganado parcialmente para el quechua yúngay sólo a partir del Intermedio Tardío. En las fronteras de estas regiones, se dieron eventualmente conflictos de pueblos e interferencias de culturas; al parecer, fueron zonas fronterizas particularmente activas, de sureste a noroeste en el interior andino, las alturas y los valles del Vilcanota y el Apurímac; las serranías de Yauyos y el valle del Mantaro; y las serranías de Huaylas y Conchucos.

Reconocimiento

Agradezco las informaciones y sugerencias suministradas en comunicación personal por los doctores Rosa Fung, Luis Lumbreras y Tom Zuidema, y, especialmente, por el señor Emilio Choy, antropólogo de amplia versación y espíritu original, de cuyo permanente estímulo y crítica orientadora nos hemos beneficiado muchos investigadores peruanos.

Gary Parker pretende poner al alcance de lectores sin conocimiento previo de la cuestión, tres órdenes de asuntos relacionados con la problemática del quechua como lengua mayoritaria en el contexto multilingüe peruano. Para fundamentar su exposición, Parker empieza por recusar la creencia tradicional, según la que el quechua es una lengua homogénea, hablada por millares de personas, extendida en un vasto territorio de la zona andina. En verdad, los millones de quechua-hablantes utilizan diversas variedades (dialectos), que, en conjunto, constituyen lo que se conoce como lengua quechua; e incluso, dichas modalidades difieren entre sí hasta un grado equivalente al que existe, por ejemplo, entre el francés y el español. A pesar de las dificultades para solventar una clasificación indiscutible de las variantes dialectales del quechua, Parker sugiere unificar en un grupo aparte los dialectos de Ancash, Huánuco, Lima, Pasco y Junín, y presupone que el deslinde así establecido, entre ese grupo y los restantes dialectos refleja bien la división existente en época remota entre dos grupos dialectales del Protoquechua.

A esta interpretación llegaron independientemente tanto Parker como Torero (1964), en la década

pasada. El grupo central, citado líneas arriba, es denominado Quechua B (Q B) por Parker y Quechua I (Q I) o Huayhuash por Torero; mientras que las modalidades restantes, de Colombia y el norte peruano, y desde Huancavelica hasta Argentina, son rotuladas como Quechua A (Q A) por el autor del presente artículo y Quechua II (Q II) por Torero. Ahora bien, reviste extraordinaria importancia, y habrá de suscitar consecuencias igualmente notables, el que se comprenda que ambos grupos de dialectos pueden y deben ser interpretados como dos lenguas diversas. Que carece de sentido seguir pensando hoy día que son la misma lengua. Pero, de la postulación anterior tampoco debe derivarse que dentro del Quechua A o del Quechua B haya gran homogeneidad, puesto que dentro de cada uno, observa el autor, existen más diferencias que las registradas entre las hablas de todo el mundo hispánico.

En la sección dos, Parker -siguiendo a Torero- afirma que sólo el quechua actualmente hablado en Cuzco y Bolivia descende de la lengua que se usó en la capital del imperio incaico a la llegada de los españoles, en el siglo XVI. Que cuando la expansión incaica se anexó el centro y norte del Perú moderno y el Ecuador, el quechua ya era hablado en la mayor parte de esas áreas, conjuntamente con otras lenguas. Y que el posible núcleo de irradiación de la lengua quechua estuvo ubicado en la zona central del Perú, donde se localiza ahora el llamado Quechua B, o en las zonas costeñas adyacentes (*Torero, 1970*). Si se tienen en cuenta estas premisas, no puede sostenerse más la hipótesis de que todas las variedades contemporáneas del quechua sean desarrollos del dialecto cuzqueño, como por largo tiempo se suponía. Es a tenor de las investigaciones realizadas a finales de la década del 50 que, luego de haberse examinado técnicamente el grupo dialectal designado como Q. B., y de haberse fijado su distancia de la variedad cuzqueña, que resulta imprescindible admitir que ese grado de diversificación

no pudo ocurrir en cinco siglos y medio. El contraste se torna más evidente por los resultados del cotejo entre el dialecto cuzqueño y el boliviano, que mantienen su proximidad, salvo divergencias leves, al extremo que pueden ser tenidas por sub-dialectos de un dialecto.

En la tercera y última sección, Parker inicia su razonamiento cotejando los datos de los censos del 40 y del 61, relativos al número de monolingües en vernáculo y bilingües quechua-español. A su juicio, el quechua ha ingresado ya en el camino de la extinción; sin embargo, piensa que la tendencia podría detenerse si, lograda la oficialización de esa lengua vernacular, se modificaran efectivamente las actitudes discriminatorias hacia el quechua. Pero de otro lado, advierte cuán difícil tarea es decidir, al amparo de la Ley General de Educación, qué dialectos serán consagrados para los nuevos roles que establecerá el cambio socio-educativo. Por ello, alerta sobre la urgencia de iniciar investigaciones que midan las tasas de intelegibilidad entre las áreas que serán involucradas en la reforma y que se deslinden las peculiaridades demográficas y culturales de los contextos. Al señalar ciertas trabas que han de surgir en el planeamiento, no calla su temor de que los estudios pudieran llegar después de que se hayan adoptado las decisiones. En ese sentido, como una medida de seguridad, se inclina por la utilización de las variedades locales para la escuela y los medios de comunicación pública, con lo que reconoce el vigor de la diversificación dialectal. El razonamiento de Parker muestra que es utópico imaginar un quechua standard para todos los Andes; que lo fragmentario del cuadro lingüístico revela porción importante de las dificultades con que tropieza la integración en un proyecto nacional; y, que las decisiones que hoy se tomen gravitarán seriamente en la reconstitución de una sociedad sin discrimen lingüístico.

Falacias y verdades acerca del quechua

Gary Parker

EN ESTE TRABAJO voy a plantear las tres preguntas siguientes: (1) ¿Qué es el quechua?, (2) En tanto podamos definir lo que el quechua es hoy, ¿cuáles son las implicaciones que ello tendría para una interpretación de la etnohistoria andina?, (3) ¿qué consecuencias comporta lo anterior para el planeamiento lingüístico que ahora empieza seriamente en el Perú? Poco habrá en este trabajo, si es que hay algo, que sea completamente nuevo para los lingüistas que se especializan en el estudio del quechua; sin embargo, señalaré que un número de nociones muy populares acerca del quechua son completamente falsas, y tomaré posición respecto de varios asuntos que son altamente controvertibles, incluso entre quechuistas.

En respuesta a la pregunta ¿qué es el quechua?, la primera y más simple contestación (de personas que, al menos, han escuchado hablar del quechua), sería que es una lengua indígena de los Andes, usada en la zona oeste de Sudamérica. Pero esta respuesta hace suponer que

sabemos lo que "una lengua" significa, y ese presupuesto no es técnicamente verdadero. Hay suficiente acuerdo entre los lingüistas acerca de lo que el *lenguaje* humano es, sobre los factores que distinguen al lenguaje humano de cualquier otro sistema de comunicación animal; pero ningún lingüista ha sido capaz de definir una *lengua* en el sentido de establecer, de manera indubitable, si dos formas de habla obviamente relacionadas representan a dos lenguas distintas o tan sólo son variantes - dialectos - de una sola lengua. Como el quechua es hablado por millones de personas sobre una enorme área geográfica, no debe asombrarnos el encontrar una gran diversidad en el uso de dicha lengua.

En efecto, hay formas de quechua que son, desde un punto de vista impresionista, tan diferentes entre sí como lo son el castellano y el francés, y en un área del centro del Perú (la frontera entre Junín y Huancavelica), esas formas diferentes de quechua aparecen en zonas geográficas contiguas. Este factor es generalmente ignorado, en gran parte porque no ha habido casi ningún material descriptivo disponible, excepto para el quechua del sur del Perú y Bolivia, un área lingüística bastante homogénea. Antes de contemplar la actual clasificación de las diferentes clases de quechua, sería de utilidad anotar algunos de los factores que hacen tan difícil establecer si dos formas relacionadas de habla pueden o no corresponder a una sola lengua*.

El principal criterio lingüístico en curso ha sido el de la *mutua intelegibilidad*, pero no se ha desarrollado ninguna posibilidad real de medir ésta, a causa de un complejo haz de variables conexas que se hallan involucradas en dicho criterio. Primero, la intelegibilidad no es una cuestión a decidir por respuestas del tipo sí o no, es decir, de manera tajante, sino más bien una cuestión

* Para una excelente discusión de los más importantes de estos factores, véase Hockett, 1971: pp. 547-576.

de grados. En segundo lugar, la intelegibilidad no es realmente mutua, sino asimétrica: una persona X puede entender a una persona Y mucho mejor de lo que Y puede entender a X. Tercero, y lo más problemático de todo, los grados de comprensión lingüística entre personas son obviamente funciones (en parte) de la naturaleza del contacto existente entre ellas, y de la intensidad de dicho contacto. Mientras no podamos encontrar modos de predecir los efectos de la magnitud del contacto, merced al estudio "contrastivo" de los sistemas lingüísticos, no podemos depender de un simple criterio de mutua intelegibilidad, para determinar el número de "lenguas" existentes en un área dada*.

Los conceptos tradicionales de *dialecto* y *subdialecto* también acarrear grandes problemas teóricos al lingüista, pero no vaya entrar en este tema ahora (para su discusión véase: *Parker*, 1972). En lo que sigue, simplemente voy a usar el vocablo dialecto a la manera técnica tradicional, aunque no creo que en términos estrictamente lingüísticos sea una realidad definible.

Regresemos ahora a la clasificación de las distintas variedades del quechua. La clasificación desarrollada por mí en los últimos años es muy similar a la elaborada por Alfredo Torero (véase su contribución en este volumen), y para ciertas áreas del centro y norte del Perú me he apoyado en datos publicados primero por él (especialmente en *Torero*, 1964).

La novedad básica de esta clasificación comparándola con las anteriores que no se basaban en el estudio primario de datos lingüísticos de todos los Andes, reside en que este estudio sitúa al quechua de los departamentos del centro del Perú: Ancash, Huánuco, Lima, Paseo y Junín en un grupo dialectal aparte de las otras

* Un test bastante simple para cuantificar la intelegibilidad mutua, a sabiendas de que no tome en consideración todos los factores evolucionados en ella, es descrito en Hockett, 1971: pp. 321-326.

formas de quechua, y además asume que estos dos grupos dialectales reflejan la división inicial del proto-quechua. Este descubrimiento fue hecho independientemente por Torero y por mí, a principios de los años 60. El grupo central peruano es llamado *Quechua B*, (OB) por mí, *Quechua I* (01) o Huayhuash por Torero. Todas las otras formas de quechua, desde Colombia hasta la parte norte del Perú y desde Huancavelica hasta Argentina, son llamadas *Quechua A* (OA) por mí, *Quechua II*

(OII) por Torero. El punto importante que nunca sería suficientemente subrayado es que el OA y el OB difieren tanto entre sí que no tendría sentido considerados como la misma lengua, cualesquiera sean nuestros criterios para definidos. Y como veremos luego, las consecuencias históricas de este hecho nos obligan a abandonar un número de "verdades" populares concernientes a la etno-historia andina.

Lo anterior parece sugerir que el llamado quechua está constituido por dos lenguas. Sin embargo, los hechos no son tan simples, porque dentro de ambos grupos, QA y QB, existe un alto índice de diversificación. En cada caso, el monto de variación es mayor, creo yo, que la que encontramos en todo el mundo hispano hablante.

El QB comprende una región geográfica continua de, aproximadamente, la misma extensión que cubre el dialecto cuzqueño (QA), en el sur del Perú. Pero, mientras el cuzqueño es extremadamente homogéneo, la región del QB está fragmentada por un gran número de *isoglosas* fonológicas y gramaticales que no forman los haces nítidos que nos permitirían formular un pronunciamiento sencillo acerca de cuantos dialectos existen en esa área. En un trabajo reciente (*Parker, 1971*) encontré dieciseis innovaciones fonológicas que definen a veinte tipos diferentes de QB, y dicho estudio no toma en cuenta el número de variaciones fonológicas limitadas a áreas pequeñas, ni ninguna de las isoglosas gramaticales.

En vez de detenerme aquí en la enumeración de una serie de detalles, voy a declarar mi acuerdo **CON** Torero en el reconocimiento de una división básica entre el *QB norteño*, su *Huaylay*, y el *QB sureño*, su *Huancay*.

En el caso del QA es más fácil identificar dialectos. La mayor fragmentación parece ocurrir en Ecuador, donde, en mi opinión, el proceso de creolización con otras lenguas indígenas es la causa de la diversidad. Convengo con Torero en que la división básica en el QA es entre los dialectos peruanos norteños de Ferreñafe y Cajamarca, su *Yungay*, y todas las otras formas de QA, su *Chinchay*. No hay suficientes datos del quechua peruano norteño de los departamentos de Amazonas, San Martín y Loreto para que podamos clasificarlos con seguridad. Parece muy probable que algunos de los dialectos de la selva, especialmente los hablados en los ríos Napa, Tigre y Pastaza representan más bien incursiones recientes del quechua selvático ecuatoriano. Aparte de esos problemas, los actuales dialectos *Chinchay* del QA pueden ser *Ayacucho*, *Cuzco*, *Boliviano* y *Argentino* (Santiago del Estero).

EN ESTE ACÁPITE sustentaré las siguientes postulaciones con respecto a la historia del quechua: (a) El único dialecto quechua moderno que desciende del quechua cuzqueño incaico, además del cuzqueño moderno, es el quechua boliviano. (b) Cuando los incas llegaron al centro y norte del Perú, y al Ecuador, el quechua ya era hablado en la mayoría de esas áreas. Había otros idiomas como el kulli, sec, yunga (mochica) e indudablemente idiomas de la familia que ahora sólo incluye el aymara, jaqaru y cauqui. (c) La tierra natal del quechua estuvo situada, con mucha probabilidad, en el centro del Perú, en lo que ahora es la región del QB, o en las zonas costeñas adyacentes. Restrinjo mi atención a estas hipótesis específicas, porque creo que son las implicaciones básicas y mejor

respaldadas del trabajo de los últimos diez años en dialectología quechua y reconstrucción comparativa. Para aquellos interesados en una teoría más completa y detallada acerca de la etno-historia andina, desde un punto de vista lingüístico, el trabajo de Torero (1970) es la fuente más autorizada. (Ver su contribución en este volumen).

Dado que sabemos que el quechua del Cuzco fue la lengua oficial de los incas, y dado que un número de cronistas declaró que los incas impusieron su lengua a cientos de *hawasimi*, literalmente "idiomas extranjeros", estos antecedentes han influido en la mayoría de los andinistas, al extremo de hacerles suponer como lógico que el primitivo quechua del Cuzco fuera el quechua original, y que todos los dialectos contemporáneos descienden de la lengua de los incas. Pero buscamos vanamente entre las crónicas por más información lingüística específica, y nos preguntamos cuántos cientos de lenguas pueden haber muerto completamente en el siglo que los incas gobernaron los Andes. También hay algunos factores tentadores que deben haber confundido a muchos de los estudiosos de la etno-historia andina. En esas áreas donde sabemos con certeza cuál fue el otro idioma distinto del quechua que fue hablado cuando los incas llegaron, como por ejemplo en la costa norte y en el departamento de La Libertad y la provincia adyacente de Pallasca, Ancash, hay evidencia de que los idiomas pre-quechuas perduraron mucho más tiempo que el quechua (el yunga y el kulli se han extinguido durante el siglo actual). Y el más conocido cronista, Garcilaso, Inca de la Vega, narra que los incas se sorprendieron cuando llegaron a Ecuador y advirtieron que su propia lengua era hablada allí antes de su arribo.

Para esclarecer estos problemas ha sido preciso la evidencia que la lingüística descriptiva ha proporcionado. Antes de fines de la década del 50, virtualmente nadie se había molestado en examinar el tenido por muy

"corrupto" quechua del Perú central, o sea la región del QB. Ahora, en cambio, sabemos que el QB es tan diferente del cuzqueño que ya no podemos decir que ambos fueron una lengua hasta fecha tan reciente como cinco siglos y medio atrás. Sostengo, por supuesto, que la distancia sincrónica entre dos formas de habla emparentadas es más o menos proporcional al tiempo en que ellas se han desarrollado independientemente. (No voy a decir, sin embargo, que la tasa de cambios en la lengua sea una constante universal). En el caso que ahora examinamos, hay maneras de verificar esta aseveración.

Primero comparemos los dialectos modernos del Cuzco y Bolivia. Nadie ha encontrado razón valedera para sostener que el quechua existía en Bolivia antes de la llegada de los incas; por lo tanto, el quechua boliviano viene a ser un ejemplo genuino del dialecto contemporáneo derivado del quechua cuzqueño incaico. Adviértase que la divergencia entre los dos dialectos modernos es muy leve. En realidad, podría decirse que el cuzqueño y el boliviano son solo sub dialectos de un dialecto. Si el boliviano moderno y cualquier forma del QB fueran en realidad hermanos, como la creencia popular supone, de ¿qué manera podríamos explicar la gran diferencia que existe entre sus tasas relativas de cambio? En segundo lugar, podemos comparar el quechua cuzqueño de hace 364 años, tal como fue descrito en detalle por Gonzáles Holguín en 1608, con el dialecto cuzqueño actual. Nuevamente encontraremos que sólo habido un monto de cambios que resulta desdeñable.

Ciertas personas no dudarán en rechazar el argumento que acabamos de proponer, declarando que no ven razón alguna para que el quechua del centro del Perú no haya podido cambiar más rápidamente que el del sur peruano y el de Bolivia. Pero estos objetantes tendrían entonces que encargar un argumento mucho más fuerte en contra de su posición. Cuando comparamos

los sistemas gramaticales de los grupos de dialectos del centro y del sur, encontramos que es considerablemente mayor el número de sufijos en el grupo central, QB. Como no hay evidencia de que estos sufijos sean innovaciones del QB, ya sea por cambio internos o por préstamo de cualquiera otra lengua, debemos concluir que ellos han sido heredados del proto-quechua. Por lo tanto, los dialectos del grupo QB son más conservadores que el cuzqueño moderno y el boliviano. Esto equivale a decir que si son hermanos, el cuzqueño y el boliviano deben haber cambiado a ritmo *más acelerado* que los dialectos del QB.

Nos parece más natural sostener no que son hermanos, sino que en el siglo décimo quinto los dialectos del QB y el cuzqueño representaban dos formas muy diferentes de quechua, que habían experimentado ya, durante largos períodos, una evolución independiente, antes de que el imperio incaico los pusiera en contacto. El cuzqueño incaico pudo ser una lengua franca o una lengua administrativa que no tuvo casi efecto en las lenguas nativas (QB y también muchos QA), y que desapareció rápidamente de todas las áreas donde no era el único quechua, el quechua nativo, luego que los españoles destruyeron el imperio.

Con los argumentos antes mencionados he tratado de mostrar que los dialectos del QB no pueden descender del QB cuzqueño de los incas, y líneas semejantes de razonamiento pueden usarse para sostener que los dialectos del QA del norte del Cuzco son muy posiblemente pre-incaicos. El segundo argumento puede parecer novedoso en cuanto emplea evidencias gramaticales antes que fonológicas. Este es un punto en favor de la argumentación, dado que los lingüistas generalmente consideran que la gramática es más estable que la fonología. Por otra parte, la evidencia fonológica es bastante difícil de ser interpretada, al extremo que los quechuistas no han sido capaces de ponerse de acuerdo acerca

de como debería ser reconstruido el sistema del protoquechua.

Con respecto al más probable lugar de origen del quechua, recordaremos que en la sección 1 se hizo una comparación entre la región QB y la región del dialecto del Cuzco: ambas son casi de la misma extensión geográfica, pero representan extremos en la escala de heterogeneidad y homogeneidad lingüísticas, respectivamente. Entre el QB y el cuzqueño encontramos el área del dialecto ayacuchano, que se revela tan homogéneo como el cuzqueño. Es un principio tradicional de la geografía dialectal que cuando se observa una situación semejante, es muy posible que el área más homogénea sea la zona que en fecha más reciente ha ingresado en el dominio de la lengua en cuestión. A menos que se demuestre que las áreas del centro y sur del Perú son en cierta forma excepcionales, debemos considerar, por este principio, que el centro del Perú es el posible lugar de origen del quechua. Además, hay alguna evidencia histórica de que el aymara, o lenguas emparentadas y ahora extinguidas, constituyen un sustrato del quechua en lo que ahora es el área del dialecto cuzqueño (Véase *Torero* en este volumen).

En respuesta a la tercera pregunta, vemos que el número absoluto de quechua-hablantes puede todavía crecer, como ocurrió por lo menos en la década pasada, pero el porcentaje de quechua-hablantes monolingües ha disminuído, mientras el porcentaje de bilingües quechuas-castellano y monolingües en castellano se ha incrementado. Si se comparan los censos de 1940 y 1961 hallaremos lo siguiente: el porcentaje de monolingües en lenguas indígenas bajó del 35% al 19.6%; que los bilingües subieron de 16.6% a 19.1 %; que los monolingües en castellano subieron de 46.7% a 60%. Cuando los resultados del censo de 1972 estén disponibles, veremos con más claridad la suerte corrida por estas tendencias. Ya está claro, sin embargo, que el quechua ha ingresado

en el camino de la extinción. Esta tendencia podría ser detenida si las actuales actitudes discriminatorias de la mayoría de los peruanos experimentara un efectivo cambio general. Y si las actitudes en este caso pueden ser cambiadas, será previamente necesario modificar el status del quechua en el Perú. El quechua tendrá que ser una lengua oficial, un medio de instrucción en muchas partes de la sierra, un lenguaje ampliamente usado en los medios de comunicación masiva y una lengua con su propia literatura original. Propuestas de esta naturaleza han sido incluídas en las recomendaciones finales del reciente Seminario Nacional de Educación Bilingüe, y la nueva ley de reforma educacional publicada a fines de marzo de este año contiene cuatro párrafos en los que se establece, en efecto, que la educación reforzará la preservación y desarrollo de las diversas lenguas del país, que las escuelas proveerán facilidades para su estudio; que, donde estas lenguas sean necesarias, servirán como medio de instrucción del castellano y de alfabetización; y que los programas de maestros incluirán el aprendizaje obligatorio de una lengua vernacular.

Ahora que algunas decisiones políticas básicas ya han sido tomadas, la difícilísima tarea del planeamiento lingüístico debe empezar. Puesto que la ley implica que todas las lenguas vernáculos serán igualmente respetadas en las reformas venideras, vemos que muy importantes decisiones respecto del quechua no han sido adoptadas todavía. Presumiblemente ningún dialecto, digamos el cuzqueño, será promovido como un modelo e impuesto a los hablantes de los otros dialectos. De otro lado, hay obvias razones prácticas para que sólo un pequeño número de dialectos quechuas sean usados para fines de impresión de libros y documentos legales. En una reciente entrevista (*Pozzi-Escot, 1971*), sugerí de manera provisional que podríamos resolver el dilema utilizando cinco dialectos: aquellos cuyos centros comerciales

dominantes son Cuzco, Ayacucho, Huancayo, Huaraz y Cajamarca. Pero esto podría constituir un error; podemos muy bien encontrar; por ejemplo, que el quechua de Huaraz no es entendido fácilmente en Huánuco, o que el quechua de Huancayo no es comprendido con facilidad en Tarma.

Medios que comprueben la relativa intelegibilidad entre estas áreas tendrán que ser desarrolladas antes de que se tomen decisiones definitivas. Además, podemos encontrar que en algunas regiones donde se habla quechua, el monolingüismo está restringido a las personas mayores, y que en esas áreas no hay necesidad de emplear esa lengua como un medio de instrucción escolar regular. Sin considerar qué tipos específicos de quechua sean a la postre oficializados para su uso en ciertas clases de publicaciones, sin embargo la instrucción oral en las escuelas, así como las publicaciones locales y los programas de radio, pueden y deberían emplear la variedad del quechua nativo a cada lugar. Los quechua-hablantes de hoy, y los del futuro, deben ser conscientes de que la diversificación dialectal del quechua no es un signo de inferioridad. Por el contrario: refleja una larga y variada historia cultural, de la que aún tenemos mucho que aprender, y que no existe razón para que esa diversidad no pueda ser preservada.

Tras señalar los rasgos más saltantes de la realidad lingüística peruana, y la magnitud y complejidad de las tareas que en nuestro país están reservadas a la lingüística, Inés Pozzi-Escot se pregunta por el tipo de castellano que sirve como norma para la enseñanza de esta lengua en las instituciones educativas del país. Describe -siguiendo a Lozano- ocho rasgos que permiten configurar el perfil del castellano culto (o standard) de Lima, y confronta con ese marco teórico los resultados de una encuesta realizada por ella en la ciudad de Ayacucho. El material que recoge Pozzi-Escot es valioso y muy interesante; si bien la muestra es restringida, ello no empaña la importancia de sus revelaciones, y, a la vez, echa luz sobre las posibilidades reales de la enseñanza del castellano en el Perú. Concede relieve singular al muestreo tomado por Pozzi-Escot el que el grupo al que se aplicó el cuestionario estuviera constituido por educadores de cuatro niveles (de primaria, secundaria, normal y universidad). Todos los informantes (20 en total, 5 de cada nivel) eran bilingües, nacidos y educados

en el mismo Ayacucho, salvo 5 que cursaron estudios superiores en Lima, y 3 en Cuzco. El cuadro de respuestas permite inferir algunos de los rasgos primordiales de la norma culta ayacuchana, que prueba ser divergente de la limeña y, así mismo, gozar de aceptación bastante como para no producir ningún tipo de discrimen en su área. De otra parte, es ilustrativo el índice de coincidencias entre los maestros de nivel primario y universitario, quienes ejercen la docencia en dos fases especialmente decisivas, aunque por razones distintas, en el proceso de la educación formal. El trabajo de Pozzi-Escot deja entrever una gama de posibles desarrollos, y, mientras tanto, invita a cuestionar más de una expectativa centralista y a proceder, respecto de un tema que preocupa con razón a los educadores, con un prudente realismo cultural y didáctico.

El castellano en el Perú: norma culta nacional versus norma culta regional

Inés Pozzi-Escot

EN EL CAMPO de los estudios lingüísticos ha prevalecido por mucho tiempo una posición que excluía del interés del lingüista el contexto social. El auge de la teoría generativo-transformacional, genialmente planteada por Noam Chomsky, no hizo sino fortalecer la línea que desde Saussure había señalado para la lingüística el ámbito de la "competencia", o sea del conocimiento abstracto de las reglas del lenguaje, posponiendo el estudio del uso o manera como se realizan estas reglas y del complejo juego de actitudes y valoraciones que acompañan a la lengua en acción. Felizmente la última década ha visto una vigorosa vuelta a la sociología del lenguaje, a la lengua inserta en el fenómeno social.

En el Perú, el enfoque de la realidad del lenguaje es primordial porque el planificador se enfrenta a un país múltiple y complejo dentro de cuyos marcos geográficos se dan lenguas que nos vienen de muy antiguo

-quechua, aimara, jaqaru, kauki y las lenguas selváticas que suman unas diez familias con sus respectivas sub-familias y lenguas - y lenguas de presencia más reciente en territorio americano - el castellano, el francés, el inglés, el japonés, el chino, etc. El drama lingüístico peruano tiene varios perfiles. De un lado, se yergue inmensa y ciclópea como los Andes mismos que nos separan, la incomunicación de monolingües de lenguas indígenas entre sí y con los monolingües de castellano; de otro, surgen los problemas que fluyen de las lenguas en contacto y los grados y tipos de bilingüismo que generan; de un confín al otro, terea la coexistencia de variedades regionales y sociales, especialmente del castellano que se habla en todos los departamentos de la república con modalidades diferenciadas de acento, léxico y sintaxis, sin que tengamos debida cuenta de esta pluralidad, sobre algunas de las cuales recaen valoraciones sociales negativas.

Todos los peruanos necesitamos comprender este drama para apoyar el esfuerzo de recuperación nacional. ¿En qué lengua vamos a deletrear el "desarrollo" que perseguimos? ¿En qué dialecto regional o social? ¿Cómo podremos llegar a esa comunicación interna que se precisa para alinear a una nación en un destino común al cual cada uno contribuye y donde no hay dominantes y dominados sino participantes, miembros solidarios de un mismo aliento vital? La reflexión aconseja que se parta del conocimiento más exacto y pormenorizado posible de la situación lingüística para, tomando en cuenta las aspiraciones y necesidades, trazar los lineamientos de una política lingüística nacional, pues no hay planificación posible sin datos y no hay planificación lingüística si no se identifican los problemas auténticos que a nivel de lengua y comunicación se plantean.

Si hojeamos al azar un texto para la enseñanza del castellano en el Perú, encontramos aseveraciones como éstas:

1a "Los sustantivos masculinos exigen la desinencia -o de los adjetivos acompañantes; los sustantivos femeninos exigen la desinencia -a de los adjetivos" .

2a "De acuerdo con lo estudiado, incurrese en graves errores, cuando decimos, por ejemplo:

...

¿Es "muy altísimo" el "hombre de las nieves"?

3a "Con este tiempo ("pretérito imperfecto de subjuntivo") nos referimos a una acción no concluída (a, presente; b, pasado; c, futuro) y subordinada a otra acción que es siempre de tiempo pasado", (*Santillán Arista*, 1969: pp. 48, 69 y 143).

La realidad lingüística del castellano en el Perú contradice terminantemente estos presupuestos como lo prueban ejemplos tomados de la lengua hablada y escrita:

1b "Las casas de ladrillo son bonitos". (lengua escrita - Ayacucho)

2b "Estoy muy emocionadísima". (lengua hablada - Ancash)

3b "Me mandó un abogado para que me defienda". (lengua hablada - La Libertad).

De lo expuesto se vislumbra la complejidad de la situación del castellano en el Perú, complejidad que nace de la historia y se sustenta hoy en hechos demográficos y lingüísticos.

Para precisar aún más esta imagen, podemos usar como referencia el censo de 1961 que, pese a sus limitaciones, constituye una valiosa fuente informativa por haber recogido datos sobre "la lengua o dialectos maternos" de los hablantes de 5 años o más y sobre su conocimiento del castellano. Según los porcentajes derivados de los datos del censo, 60.04% de la población es monolingüe hispano-hablante; 19.60% es monolingüe de una lengua indígena y 19.13 % es bilingüe de castellano

y una lengua nativa. De un total de 4'945,231 pobladores cuya lengua materna es el castellano, 1'403,137 residen en el departamento de Lima y, más específicamente, en la provincia de Lima que absorbe a la casi totalidad de la cifra correspondiente al departamento. Para todo el departamento hay 1'719,091 hablantes de castellano, de los cuales 279,821 son bilingües de castellano y una lengua indígena. No hablan castellano en el departamento un total de 11,557 personas de nacionalidad peruana. Estos datos por sí solos apuntarían hacia el extraordinario status de que goza el castellano en la capital y servirían, además, para fortalecer el convencimiento de muchos, de que el castellano standard en el Perú es el de Lima, por ser el menos influenciado por las lenguas indígenas y, por lo tanto, el más cercano al modelo de los libros de texto.

Veamos otro lado del cuadro. En el departamento de Ayacucho, uno de los cinco departamentos serranos de mayor población indígena, hay 338,323 pobladores de 5 años o más, 112,435 de los cuales hablan castellano; de éstos, 94,224 son bilingües de una lengua indígena y castellano, 18,098 son hablantes de castellano como lengua materna y 114 son bilingües de castellano y una lengua extranjera. Reparemos: sólo 5.36% son hablantes de castellano como lengua materna contra 81.62% en el departamento de Lima. ¿Qué castellano hablan esos 18,098 monolingües hispano-hablantes de Ayacucho sometidos al enorme impacto de 93,985 hablantes de quechua, 123 de aymara y 116 de los que el censo llama "dialectos aborígenes"? ¿Qué castellano hablan esos 94,224 bilingües cuyo grado de dominio lingüístico puede oscilar entre un bilingüismo incipiente y un bilingüismo pleno con igual dominio de ambas lenguas? El castellano culto de Ayacucho, ¿coincide con el de los grupos de niveles socio-económicos favorecidos de la capital? Nos proponemos sugerir algunas respuestas a estos interrogantes.

El punto de partida tiene que ser lo que se concibe como la norma culta de Lima. Basándonos en los resultados preliminares de un estudio piloto de la sintaxis del castellano culto de Lima, auspiciado por el Plan de Fomento Lingüístico de la Universidad de San Marcos y dirigido por el Dr. Anthony Lozano, apoyándonos, también, en el consenso de opinión entre autores de textos escolares de castellano, profesores de esa materia y miembros de las clases dirigentes, podemos señalar las siguientes características como representativas de esta norma:

- a. Concordancia de pronombre y antecedente;
- b. Concordancia de género y número entre artículo y nombre y entre nombre y adjetivo;
- c. Concordancia de número y persona entre el nombre que funciona como sujeto y el verbo principal en la frase verbal;
- d. Duplicación del objeto directo y del indirecto en la anteposición;
- e. Uso de la preposición "a" con el objeto indirecto en la anteposición, y con el objeto directo, cuando interviene el rasgo humano;
- f. Eliminación del doble objeto directo en la posposición, sobre todo cuando interviene el rasgo no humano;
- g. Prohibición de usar "muy" antepuesto al superlativo;
- h. Secuencia de tiempos verbales "pasado/pasado" entre la cláusula principal y la subordinada.

Debemos hacer un distingo importante a estas alturas entre lo que se da en el uso habitual de los hablantes educados de Lima - norma culta real- y lo que constituye la expectativa, la opinión de lo que se debe decir - norma culta ideal-. En cuanto a las características a, b, d, e, f, g, existe prácticamente acuerdo, salvo

casos esporádicos, entre la realidad y la prescripción. Pero hay un área en c. que es conflictiva: ¿"se *zurce* medias" o "se *zurcen* medias"? Lo mismo ocurre en h. donde la norma, desde el punto de vista de la prescripción, es fiel a nuestro enunciado, pero como realización la contradice, especialmente en el lenguaje oral y en el lenguaje escrito informal.

¿El castellano culto de Lima coincide con el de Ayacucho?

Para responder someramente a la pregunta, revisaremos los resultados de un análisis del corpus que hemos reunido de muestras de lengua hablada y escrita del castellano de Ayacucho. Según estas muestras en Ayacucho:

- a. No se respeta la concordancia de pronombre y antecedente. Ejemplos:
"No *lo* vi a sus *hermanitos*".
"Le pedí que me *lo* calentara la *plancha*".
- b. No hay concordancia obligatoria de género y número entre artículo y nombre y entre nombre y adjetivo. Ejemplos:
"Los *informes* fueron *excelente*".
"Escuché unos *pasos* y era *las* de mi hermanita".
- c. No se sigue la concordancia de número y persona entre el nombre que funciona como sujeto y el verbo principal en la frase verbal. Ejemplos:
"Las otras chacras no tiene riego".
"La gente hablan el castellano de manera suave".
- d. No se duplica sino raras veces el objeto directo y el indirecto en la anteposición. Ejemplos:
"El maestro Huamán no está en la tienda. La venta - - - hace su esposa".
"Y ¿de dónde trae Ud. la arcilla? La arcilla - - - traigo de una mina".

- e. Se elimina muchas veces la preposición "a" con el objeto indirecto en la anteposición y con el objeto directo, cuando interviene el rasgo humano. Ejemplos:
"Además - - - las mismas cocineras les gusta hablar castellano".
" - - - las personas con quienes converso en quechua, les agrada el quechua".
- f. Se duplica el objeto directo en la posposición, sobre todo cuando interviene el rasgo no-humano. Ejemplos:
"Me lo comí todo el racimo".
"Mi mamá me lo compró dos truzas".
- g. Se usa "muy" antepuesto al superlativo. Ejemplos:
"El niño juega muy poquísimo".
"El niño es muy habilísimo".
- h. No se sigue la secuencia de tiempos verbales pasado/pasado entre la cláusula principal y la subordinada. Ejemplos:
"Allí se estacionó el camión para que se bajen". "El Sr. Huamán miró por todo el salón para ver si hay algún asiento vacío".

Sabemos que así como las lenguas no son homogéneas, las comunidades sociales tampoco lo son, produciéndose dentro de ellas estratificaciones debidas a diferencias de educación, de ocupación, de ingresos, etc. ¿Cómo se distribuyen en Ayacucho los rasgos morfosintácticos que hemos anotado de acuerdo con los estratos sociales? ¿A qué niveles de educación formal podemos atribuir estos rasgos? Si aparecen aún en los niveles más altos de la educación formal, tendremos que admitir que es imposible enseñar en Ayacucho el castellano standard de Lima en las circunstancias actuales, sin tomar medidas de amplia envergadura y de lenta y difícil implantación.

A fin de incidir, además, en el aspecto subjetivo del problema cómo valoran los propios ayacuchanos su castellano regional- describiremos los resultados de un test de aceptabilidad que aplicamos en Ayacucho.

Tomamos como referencia a un solo grupo ocupacional -el de los educadores- considerando cuatro niveles: 1. maestros de primaria; 2. de secundaria; 3. de la Normal; 4. de la Universidad. Una de las razones básicas por las cuales elegimos este grupo fue que representa el modelo de habla a que está sometido el educando ayacuchano durante todo su proceso de escolaridad. Queríamos saber qué rasgos comparten todos los maestros y cuáles son diferenciales para cada nivel.

Es importante recordar que la Comisión de Lingüística y Dialectología Iberoamericana del Programa Interamericano de Lingüística y Enseñanza de Idiomas señaló el criterio de la educación formal como el decisivo para elegir a los informantes que constituyan la muestra para el modelo de habla culta de los principales centros urbanos de la América Latina. En nuestras observaciones de los textos usados para la castellanización y la lectura en Ayacucho, los cuales habían sido preparados con la participación de maestros lugareños, habíamos encontrado muchos usos divergentes de la norma culta limeña.

Para el test, elegimos a 20 informantes, 5 de cada nivel, todos bilingües -por razón de necesidad porque no encontramos a ningún monolingüe hispano-hablantenacidos y educados en Ayacucho, a excepción de 5 que habían hecho sus estudios superiores en Lima y 3 en el Cuzco. La muestra fue pequeña por dos razones: una, inevitable, por no haber sino cinco maestros de la Normal que reunieran los requisitos de ser naturales del lugar y de haber hecho, por lo menos, primaria y secundaria ahí. Esto condicionó el número de los elegidos

en los otros grupos. Y dos, porque es usual en estudios de este tipo trabajar con muestras pequeñas.

Deseábamos determinar dos cosas en relación con las formas desviantes de la norma culta limeña: a. si nuestros informantes las usaban y b. su juicio sobre el status de estas formas en la lengua: si eran formas aceptadas o discriminadas. Para ello, recogimos 40 items de los textos de castellanización o de muestras de la lengua hablada por los ayacuchanos y sometimos a nuestros informantes a una entrevista grabada, en que leíamos item por item y grabábamos su respuesta respecto a si era una forma que él usaría y si era una forma aceptada. Entre los items incluimos rasgos del habla ayacuchana que difieren de la norma culta limeña y que son inaceptables para hablantes del standard de Lima - "El niño es muy habilísimo" - y formas que pasarían como variantes "El Sr. Huamán miró por todo el salón para ver si hay algún asiento vacío" - .

A continuación damos los resultados del test:

a. Falta de concordancia entre pronombre objeto directo y antecedente.

Item 1: "Fui a ver la carretera. Ya lo habían arreglado". P 5/5 *

Aprobación: S 5/5

N 4/5

U 5/5

Item 3: "En Lima en vez de utilizar la elle, lo utilizan la Ye"

Aprobación: P 5/5

S 5/5

N 4/5

U 5/5

* Vamos a designar a los profesores primarios con la letra P; a los secundarios con la letra S; a los de Normal con la letra N y con U a los de la Universidad.

Item: 23: "Los cuyes necesitan una casita separada para vivir. Yo podría hacérselos una casita".

Aprobación: P 5/5
S 5/5
N 5/5
U 5/5

Item 31: "Las Comisiones que necesiten mi ayuda deben pedido sin vergüenza".

Aprobación: P 5/5
S 1/5
N 2/5
U 1/5

Item: 36 "Mi mamá me lo compró dos truzas".

Aprobación: P 5/5
S 2/5
N 2/5
U 3/5

Los maestros primarios parecen no tener idea de esta concordancia, pues aceptan todos los ítems en un 100%; los siguen muy de cerca los profesores universitarios, que aprueban las formas no standard en un 88%. En tercer lugar están los profesores de secundaria y en cuarto los de la Normal.

b. Falta de concordancia de género y número entre nombre y adjetivo.

Item 7: "La fogata ya está bien caldeado".

Aprobación: P 2/5
S 1/5
N 2/5
U 1/5

Item 14: "Es una palabra que es muy vivo hasta la fecha".

Aprobación: P 2/5

S 1/5

N 1/5

U 0

Item 15: "Es necesario la enseñanza del quechua"

Aprobación: P 3/5

S 1/5

N 3/5

U 2/5

La aceptación de las faltas de concordancia entre nombre y adjetivo es mucho menor que en caso del pronombre objeto directo y su antecedente. Los items tienen el mismo bajo grado de aceptabilidad para los profesores secundarios que para los universitarios - 20%; llega a 40% entre los profesores de la Normal y alcanza el 47% de aprobación entre los maestros primarios.

c. Falta de concordancia entre el nombre que funciona como sujeto y el verbo en la frase verbal.

(casos rechazados por la norma culta limeña).

Item 13: "La gente hablan el castellano de manera suave".

Aprobación: P 3/5

S 1/5

N 1/5

U 1/5

Item 25: "Las otras chacras no tiene riego".

Aprobación: P 3/5

S 1/5

N 1/5

U 1/5

Item 33: "Antes los cuyes no tenía mucha pulga".

Aprobación: P 3/5

S 0

N 0

U 3/5

(casos conflictivos en la norma culta limeña)

Item 5: "Le falta dos años".

Aprobación: P 4/5

S 1/5

N 3/5

U 5/5

Item 12: "Se ha quechuizado muchas palabras castellanas".

Aprobación: P 4/5

S 1/5

N 1/5

U 4/5

Item 16: "Los aporques se hizo con operarios".

Aprobación: P 4/5

S 2/5

N 3/5

U 3/5

Item 19: "¿Qué cosas se hace del acero?".

Aprobación: P 4/5

S 3/5

N 2/5

U 4/5

Item 20: "Del choclo se prepara muchas comidas".

Aprobación: P 4/5

S 2/5

N 4/5

U 3/5

Los maestros primarios aprueban en un 60% las formas rechazadas por el standard limeño; los profesores secundarios y los de la Normal aceptan éstas en un 20 % Y los profesores universitarios en un 33 %.

En cuanto a las formas conflictivas, reciben 80% de aprobación de los maestros primarios; 36% de los secundarios;

52% de los profesores de Normal y 76% de los universitarios. Una vez más, los profesores universitarios están más cerca de los primarios que de los otros niveles.

- d. Ausencia del pronombre objetivo correspondiente cuando el objeto directo se antepone al verbo de la cláusula.

Item 2: "El anexo es grande. Todo el sitio conozco".

Aprobación: P 5/5
S 5/5
N 4/5
U 5/5

Item 8: "Después encima con las hierbas todo tapa bien bonito"

Aprobación: P 4/5
S 4/5
N 4/5
U 4/5

Item 24: "El corredor tenemos que barrer todos los días".

Aprobación: P 5/5
S 4/5
N 4/5
U 3/5

Este es otro rasgo del castellano ayacuchano que parece estar muy distribuido en todos los niveles de educación y que recibe una alta aprobación sin diferencias notables entre el maestro primario (93 %), el secundario (87%), el de Normal (80%) y el universitario (80%).

- e. Ausencia de la preposición "a" con el objeto indirecto en la anteposición.

Item 10: "Además las mismas cocineras les gusta hablar castellano".

Aprobación: P 1/5
S 3/5
N 2/5
U 1/5

Item 11: "Todas las personas con quienes converso en quechua, les agrada el quechua".

Aprobación: P 5/5
S 5/5
N 3/5
U 5/5

Para esta violación de la norma culta limeña la aprobación más alta la encontramos entre los profesores de secundaria. Los maestros primarios, los profesores de la Normal y los profesores universitarios resultaron con igual nivel de aprobación: 60%.

f. Repetición del mismo objeto directo en la posposición.

Item 3: "En Lima en vez de utilizar la *elle*, lo utilizan la *ye*".

Aprobación:
P 5/5
S 5/5
N 4/5
U 5/5

Item 17: "Me lo comí todo el racimo".

Aprobación:
P 4/5
S 4/5
N 4/5
U 5/5

Item 23: "Los cuyes necesitan una casita separada para vivir. Yo podría hacérselos una casita".

Aprobación: P 5/5
S 5/5
N 5/5
U 5/5

Item 36: "Mi mamá me lo compró dos truzas".

Aprobación: P 5/5
S 2/5
N 2/5
U 3/5

Item 37: "Todos le queremos a nuestro profesor".

Aprobación: P 5/5
S 3/5
N 3/5
U 3/5

He aquí una tercera característica del castellano ayacuchano que se oye en todos los niveles socioeconómicos y que recibe un alto grado de aprobación en este test de aceptabilidad. Merece 96% de aprobación entre los maestros primarios, 76% entre los de secundaria, 72% entre los de la Normal y 84% entre los profesores de la Universidad. Es curioso que en los rasgos más aprobados por nuestros informantes y que a la observación se presentan como los de mayor difusión, son los profesores universitarios quienes, en su grado de aprobación, están más cerca de los maestros primarios.

g. Uso de "muy" antepuesto al superlativo.

Item 9: "El niño es muy habilísimo".

Aprobación: P 4/5
S 2/5
N 1/5
U 1/5

Item 34: "El niño juega muy poquísimo".

Aprobación: P 5/5
S 2/5
N 0
U 2/5

Es evidente que este rasgo goza de la mayor aceptación entre maestros primarios, para quienes tiene una

aceptabilidad de 90%. Para los otros niveles su aceptabilidad es inferior al 50%.

h. Secuencia de tiempos verbales "pasado/presente" entre la cláusula principal y la subordinada.

Item 26: "Antes de que terminen el lonche, llegó el camión".

Aprobación: P 5/5
S 5/5
N 5/5
U 4/5

Item 30: "El Sr. Huamán miró por todo el salón para ver si hay algún asiento vacío".

Aprobación: P 5/5
S 4/5
N 5/5
U 5/5

Item 32: "Allí se estacionó el camión para que se bajen".

Aprobación: P 5/5
S 4/5
N 5/5
U 5/5

La secuencia de tiempos verbales pasado/presente recibe entre los maestros primarios una aprobación de 100%; entre los secundarios, de 88%; entre los normalistas de 96% y entre los universitarios de 96% o sea que tiene una aceptación muy alta.

El cuestionario incluía algunos items aislados como el uso del pretérito perfecto con expresión de tiempo pasado.

Item 40: "Quiero inscribir a mi hijo que ha nacido la semana pasada".

Aprobación: P 5/5
S 4/5
N 5/5
U 4/5

O sea que recibió 100% de aprobación entre los maestros primarios y los de la Normal; y 80% entre los secundarios y universitarios. Otro rasgo representado por un solo ítem fue la eliminación de la nominalización en la segunda referencia del término que se compara.

Ítem 35: "Haremos flechitas, flechitas como de los campos".

Aprobación: P 5/5
S 5/5
N 5/5
U 4/5

Sorpresivamente este rasgo tiene 100% de aprobación tanto entre los maestros primarios como entre los secundarios y los de la Normal; su aceptación es solamente un poco más baja entre los universitarios: 80%. Lo que le da una aceptabilidad promedio de 95%.

Un tercer rasgo medido por un solo ítem es el uso de "más" delante del nexos "lo que":

Ítem 4: "Entre el castellano y quechua más lo que hablaba de niño es el quechua".

Aprobación: P 5/5
S 5/5
N 3/5
U 3/5

Es muy popular entre los maestros primarios y secundarios quienes aprueban el ítem 100%; los profesores de la Normal y los de la Universidad le dan solamente 60% de aprobación o sea que tiene una aceptabilidad promedio de 80 %.

De interés también es el resultado del ítem que medía la aprobación de la eliminación del artículo obligatorio:

Ítem 6: "Lo encontré en anexo. Oqollo".

Aprobación: P 5/5

S 2/5

N 1/5

U 4/5

Todos los maestros primarios lo aprueban, seguidos muy de cerca por los profesores universitarios que le dan 80% de aprobación; los profesores secundarios le dan 40% de aprobación y las de la Normal, 20%.

Si consideramos a los maestros de la Normal y de la Universidad como representantes de la norma culta ayacuchana, tendríamos que postular que en Ayacucho existe un castellano culto regional que difiere del castellano culto de Lima. Pero el hecho de que en algunos casos: la falta de concordancia entre pronombre objeto directo y antecedente, no duplicación del objeto directo en la anteposición, duplicación del objeto directo en la posposición, etc., los profesores universitarios están muy cerca de los maestros primarios en su evaluación subjetiva del habla de su región, obligaría a aseverar que la norma culta del castellano no puede estudiarse en el Perú simplemente en base a los niveles de la educación formal.

Dos reflexiones incitativas y fecundas contiene el ensayo de Rodolfo Cerrón: a. En el seno de la comunidad hispánica, el castellano del Perú puede ser descrito en base a ciertos rasgos que lo caracterizan dentro de la modalidad americana; pero yendo un tanto más lejos, y avanzando más allá del reconocimiento de las grandes áreas dialectales del español peruano, Cerrón propone que ciertas variedades lingüísticas usadas en los Andes, y para el caso toma como ejemplo el habla, tenida por castellano, de zonas rurales de Huancayo, podrían ser juzgadas ya no como subdialectos, sino como lenguas *criollas* gestadas en virtud del contacto quechua-español. Como en todo criollo, éste al que alude el autor explicita ese contacto al presentar un léxico y una morfología de procedencia castellana, mientras que la organización sintáctica se revela fundamentalmente endeudada con el quechua. Véase la transcripción que sigue:

3 *¿Qué diciendo nomás te has venido?*

cuya versión standard sería:

3a *¿A qué/por qué viniste?*

Todas las formas que componen la oración las reconocemos como españolas; sin embargo,

el conjunto está atravesado por un rasgo peculiar: el ordenamiento sintáctico, que coincide con una estructura que es quechua (wanka), y, por cierto, con alto índice de frecuencia en esta lengua. Pero Cerrón nos previene que no se trata del caso de un bilingüe que, al hacer la emisión transcrita en (3), padece la interferencia del vernáculo al hablar en la lengua oficial. Subraya, y esto es muy importante, que esta variedad que nos señala sirve de sistema habitual, como lengua materna, a una serie de hablantes que, inclusive, a veces desconocen el quechua de la región. Lo que implica que nos hallamos "frente a todo un sistema, altamente estructurado, con sus propias reglas gramaticales, (que) estrictamente hablando no es ni español ni quechua...".

De lo anterior fluye con naturalidad el segundo planteo: b. Las variedades criollas compiten con los dialectos regionales del español y del quechua y, en consecuencia, significan un problema de difícil control para el profesor de castellano. Antes de encarar el sistema didáctico concreto, señala la inutilidad de los postulados prescriptivos, normativos, tradicionales, y la insuficiencia de las declaraciones genéricas o abstractas, ensayadas por los relativistas. Aunque conviene en la inspiración científica de los últimos, percibe la urgencia de sustentar esa doctrina con una metodología operable, por el maestro, en la escuela; y con la necesidad igualmente imperiosa de afianzar dicho trabajo, merced a la definición de un objetivo claramente establecido. Sería muy difícil discrepar con Cerrón, puesto que su razonamiento se desenvuelve de modo coherente y riguroso: la enseñanza debe procurar que el hablante se desarrolle en el dominio bidialectal. Que sin aferrarse a la noción de lo "correcto", logre identificar las circunstancias sociales que demanda el empleo de una u otra variedad. Por ello, a su juicio, la enseñanza del castellano para estos hablantes deberá ser *contrastiva*, o sea comparando metódicamente las diferencias sistemáticas entre el castellano y el criollo, con métodos análogos a los usados actualmente en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Así aparecen en este trabajo una serie de avenidas teóricas y requisitorias prácticas, en virtud del cambio de óptica adoptado por Cerrón, quien se aparta de los criterios habituales al juzgar el problema que discute, y propone una nueva solución que es, sin duda, técnicamente adecuada, y que merece ser acogida en vía experimental.

La enseñanza del castellano: deslindes y perspectivas

Rodolfo Cerrón-Palomino

Terminología

ANTES de abordar el tema del presente ensayo, nos ha parecido oportuno delimitar el alcance de ciertos conceptos que serán manejados en forma sistemática a lo largo de nuestra exposición. Muchos de ellos parecerán demasiado familiares; algunos, si bien igualmente comunes, por prestarse generalmente a confusiones, requerirán de cierta precisión; en fin, otros serán completamente novedosos, al menos en nuestro medio.

Así, pues, llamamos *lengua materna* a la adquirida por el niño durante sus primeros años; es ella la que, aparte de su función comunicativa práctica, le servirá como "instrumento libre de pensamiento y de autoexpresión". Lengua *nativa* y lengua *natural* son sinónimas de lengua materna. Ahora bien; una persona puede adquirir, además de la materna, una segunda lengua: a ésta la llamamos *lengua secundaria* (aún cuando

sea en verdad la tercera o la cuarta). La persona que habla, aparte de su lengua materna, otra u otras lenguas más se llama *bilingüe*. Conviene tener presente que el uso alternado de dos o más lenguas, fenómeno conocido con el nombre de *bilingüismo*, no implica el dominio absoluto de cada una de ellas, como se suponía: el concepto de bilingüismo hoy es más elástico y cubre toda una gama de posibilidades que va desde el "conocimiento pasivo" de una lengua (por ejemplo, el dominio a nivel de comprensión) hasta su control cuasi nativo, (Mackey, 1968: p. 555).

La noción de bilingüismo implica el manejo de dos o más lenguas que históricamente pueden o no estar relacionadas (por ejemplo, español-francés, por un lado; quechua-castellano, por otro). En el primer caso, sin embargo, las lenguas -se supone- deben mostrar diferencias estructurales bien marcadas; porque en el caso de que no haya fronteras lingüísticas evidentes estaremos frente a lo que se llaman *dialectos* 1. El hablante que posee la habilidad de manejar dos o más dialectos se llamará *bidialecto*, y el fenómeno que ello involucra, *bidialectalismo* (también *biloquialismo*). Ahora bien, en una situación dialectal, por razones generalmente extralingüísticas (políticas, sociales, literarias, etc.), una variedad dialectal se impone a costa de las demás y se constituye en lo que se llama la forma *estándar*. El proceso en virtud del cual determinado dialecto se impone sobre los demás se llama *estandarización*. Cuando ésta obedece a una política consciente se dice que

1. No se nos escapa el hecho de que la caracterización que ofrecemos del concepto de *dialecto* se circunscribe, quiera que no, dentro del concepto tradicional -siempre extralingüístico-estructuralista de dicho término; pero, creemos, tal caracterización resulta útil para nuestros propósitos. Cfr. lo que a este respecto dice Stewart (1968: 535). Ultimamente, algunos lingüistas, especialmente de la corriente sociolingüística, prefieren hablar más bien de *isolectos* y *lectos*, conceptos definidos con criterios estrictamente lingüísticos. Cfr. Parker (1970: 46).

ella es *planeada*. De este modo, la variedad estandarizada (piénsese en el dialecto románico de Castilla constituyéndose en la lengua castellana o española) resulta siendo un modelo de imitación y prestigio, al cual tienden -consciente o inconscientemente -los hablantes de las demás variedades; éstas, a su turno, devienen a segundo plano, y, casi siempre, se tornan *estigmatizadas*. Se suele afirmar que una de las ventajas de la lengua estándar es su garantía de *unidad*: por encima de la pluralidad dialectal se yergue como un denominador común: es el espíritu general frente al de campanario.

Hasta aquí, según se habrá notado, hemos venido ofreciendo un cuadro de la diversificación dialectal en una dimensión espacial, es decir regional (de allí que podamos hablar también de variedades regionales). Tal imagen es seguramente parcial; porque vista una lengua en un plano vertical, también nos ofrece un panorama semejante de diferenciación. Es así como encontramos formas o variedades más o menos delimitables, cuyo correlato en este caso no es regional sino sociocultural: tal los llamados *dialectos sociales, estilos o variedades funcionales* (piénsese, por ejemplo, en las modalidades *culta* o *literaria, vulgar* o *diaria*, etc.), (Weinrich y otros, 1698: p. 159; Porzig, 1964: Cap. V). Con respecto a estas variedades, la estándar suele identificarse con la forma *culta*². El resto de los dialectos, tanto espaciales como sociales, constituyen las variedades *no-estándar*³. Nos adelantaremos en señalar que es un craso error el creer que las formas no-estándar son meras "corrupciones", "deformaciones", "bastardizaciones" de la forma estándar. Todas estas

2. Aunque esta denominación parece gozar de mayor aceptabilidad en el mundo hispanoparlante, nosotros la evitaremos deliberadamente. Creemos que, sobre todo en un medio como el nuestro, es difícil -cuando no riesgoso- señalar quién o quiénes son cultos. Por lo demás, su opuesto: *inculto*, es palabra verdaderamente hiriente.

3. Igualmente evitaremos, por las mismas razones expuestas en la nota precedente, el empleo de la palabra *subestándar*.

caracterizaciones no encuentran ningún fundamento en la ciencia lingüística y sólo obedecen a criterios valorativo-emocionales, es decir, acientíficos. Debemos rechazar el mito de la "superioridad" o "inferioridad" de las variedades lingüísticas; hay que ver en ellas no una "desviación" de la forma estándar, sino formas que poseen *su* propio sistema, es decir, su propia organización interna. Pues bien; esto que acabamos de decir es absolutamente exacto desde un punto de vista puramente lingüístico. Sin embargo, si contemplamos el hecho desde otro ángulo, por ejemplo desde una perspectiva social, ¿qué ocurre? Sucede que, de facto, ciertos dialectos son preferibles a otros, al menos en ciertas circunstancias ⁴, es decir, unas formas son más *apropiadas* que otras, (*Feigenbaum* 1970: p. 89). La estandarización supone, pues, la elección de una de estas variedades; ella obedece a criterios sociolingüísticos -las sociedades están estratificadas en todas partes - más que a razones eminentemente lingüísticas. Siendo así, la estandarización puede considerarse como "un aspecto universal de la variación lingüística en un contexto nacional", (*Baratz*, 1970: p. 25).

Por otro lado, en una situación de contacto de lenguas y de culturas, tal como ocurrió en nuestro escenario, la lengua del pueblo dominante, es decir del conquistador, generalmente constituida en el vehículo de la administración, se llama *lengua oficial*; por su parte, la lengua - o las lenguas, dado el caso - del pueblo conquistado, o sea del grupo social y políticamente dominado, es la *lengua vernacular*. Se aplicarán las mismas denominaciones aun cuando la situación sea tal que ya no pueda hablarse de pueblos conquistados y conquistadores, como en el caso actual peruanos.

4. El lector familiarizado con Coseriu (1962: p. 62 ss.) fácilmente notará que la noción de estándar recuerda la de *norma*; pero hay que cuidarse de identificarlas.

5. Sin embargo, la lengua de una minoría dominada no será

También en una situación de contacto de pueblos de diferentes lenguas puede suceder que, para lograr la comunicación entre ambos, se desarrolle un sistema de comunicación eminentemente utilitarista, constituido por el vocabulario de una de las lenguas y la estructura gramatical de la otra: llamamos a este sistema lingüístico, *pidgin*⁶. Las características más saltantes del pidgin son: por un lado, su estructura gramatical y su léxico son marcadamente reducidos, es decir, simplificados; por otro lado, no es una lengua nativa. Ahora bien; cuando el pidgin se *nativiza*, es decir, se hace la lengua materna de una comunidad determinada, estamos frente a una *lengua criolla* ⁷.

Español general, español americano, español peruano.

En líneas generales se conoce con el nombre de *español general* al sistema lingüístico que sirve como vehículo de comunicación a la nación española y a todos los países que un tiempo fueron colonias de España. Gracias a este sistema supranacional, se dice, es posible la intercomunicación en el mundo precisamente llamado hispanoparlante. Sin embargo, bien mirada, la supuesta intercomunicabilidad garantizada por dicha lengua general parece existir sólo entre una minoría privilegiada de personas leídas; si, por el contrario, enfrentamos a hablantes de los diversos países que conforman el mundo hispanoparlante, procedentes de los estratos culturales menos favorecidos, parece ser que difícilmente se lograría una comunicación plena. Y, como quiera que la minoría privilegiada que logra comunicarse a nivel supranacional emplea una forma que

considerada como vernacular si es que es oficial en otro país. Cfr. UNESCO (1968: 689-690).

6. Para una clasificación de los pidgins más conocidos, ver Samarin (1968: 664 ss.).

7. Para una consideración general de los pidgins y las lenguas criollas, ver Hall (1966). Para una descripción más o menos exhaustiva del francés criollo de Haití, ver d'Ans (1968).

tiende hacia la variedad del español escrito, podemos inferir que dicha intercomunicabilidad sólo existe a nivel de lengua escrita. De otro lado, ello implica también que la supuesta *unidad* atribuida al español general es - cuando no parcial- una ilusión. Y así hay que entenderla aún cuando se hable de cierta "unidad en la diferenciación". Todo esto, porque una de las características del lenguaje actualizado (= lengua) es su heterogeneidad. Una lengua no es, pues, como se cree, un sistema completamente homogéneo; por el contrario, es lo que podríamos llamar, empleando la ya clásica terminología de Weinrich, (1968: p. 307), un *diasistema*, es decir, un sistema de sistemas (diferenciados). En efecto, tratándose de la lengua española, lo que hay en concreto son las variedades locales de español habladas tanto en la península como en América. Cada región, cada país, tiene sus rasgos idiosincráticos que tipifican y configuran los subsistemas que conforman el gran diasistema denominado, en este caso, español.

Por otro lado, también es cierto que el español empleado en los diferentes países de América tiene, a su turno, rasgos privativos que lo distinguen de la variedad peninsular. De allí que se suele hablar del *español americano* (o, mejor, *español de América*), a diferencia del de la "metrópoli". Pero aquí también, al igual que en el caso anterior, habrá que reconocer que estamos frente a un mito, forjado "más en el crisol de los ideales americanistas que en la realidad objetiva y analizable que es materia de los estudios técnicos", (*Escobar*, 1968: p. 5; *Rona*, 1968: p. 226).

En uno u otro caso, o sea el español general o el español de América, no podemos negar que si bien es cierto que existe una relativa intercomunicabilidad entre sus usuarios, dicho fenómeno ocurre sólo entre un sector minoritario (y privilegiado) de la población, y, lo que es más importante, a nivel de lengua escrita, que, como sabemos, es más rígida y conservadora, y, por tanto,

no recoge las peculiaridades de la lengua oral en todos sus niveles 8.

En lo que toca al español hablado en el Perú diremos que no es sino una variedad de las muchas que conforman el español general y, más concretamente, del llamado español de América; como tal tiene su fisonomía propia y sus rasgos que lo singularizan. Ahora bien; igualmente sería ilusorio creer en la unidad del español peruano: por debajo de esa supuesta uniformidad están como latentes nuestras variedades regionales y sociales que no por permanecer ignoradas dejan de tener realidad. La engañosa homogeneidad se viene abajo cuando sorprendemos "acentos" o "dejos" extraños a nuestros hábitos verbales; es decir, sólo gracias al contraste advertimos que no todos hablamos de la misma manera.

Admitiendo, pues, dicha heterogeneidad, habrá que

8. Son bien conocidas, cuando se toca el punto de la "unidad" del español general, las dos posiciones antagónicas al respecto: por un lado, el temor a una fragmentación dialectal como ocurrió con el latín; por otro, la confianza plena en la unidad, garantizada por un patrimonio histórico común: la "latinidad". Cuervo y Menéndez Pidal serían, respectivamente, los representantes típicos de ambas posiciones. Al margen de cualquier simpatía, hoy podemos afirmar que quien estuvo más cerca de la realidad fue Cuervo: tal es lo que sugieren los estudios dialectológicos. Recordémoslo: quienes hablan de la "unidad" del español general, piensan ciertamente en la unidad constituída sobre la base de la lengua escrita. Y quienes creen que dicha "unidad" "puede ser mejorada" (Cfr. *García de Diego*, 1968: 15), o que se debiera trabajar por "el desarrollo y ampliación de los vínculos espirituales e idiomáticos" entre los hispanoamericanos (Cfr. *Carrillo*, 1968: 32), parecen olvidar un hecho fundamental y primario: la naturaleza cambiante de una lengua: lengua que no cambia es lengua muerta. Por cierto que podría acometerse con la tarea de la defensa y preservación de la "unidad" del español; pero ello sólo nos conduciría a fomentar el cultivo de la lengua escrita que, tarde o temprano, correrá la misma suerte que el latín, aún cuando los optimistas no se cansan en repetir que las circunstancias son diferentes: podrán serlo, pero nadie podrá negar la universalidad del cambio lingüístico.

aceptar que, en el caso peruano, la forma estándar es el español hablado en la capital. Este hecho implícitamente aceptado por todos los que tienen el privilegio de hablar el castellano (todos, más o menos conscientemente, tratamos de hablar "a lo limeño") no debiera implicar, recordémoslo, el menosprecio o la subestimación de las demás variedades no-estándares sino simplemente la imposición que, si se quiere por azar, le correspondió a la variedad limeña (el centralismo capitalino reflejándose en la lengua). Intrínsecamente, pues, la variedad metropolitana no es ni mejor ni peor que las demás: al reconocerle su carácter de estándar estamos rebasando las lindes de lo puramente lingüístico. Naturalmente, resulta ocioso decir que si nuestra capital hubiera sido el Cuzco, la variedad cuzqueña habría sido el estándar al cual habríamos tenido por modelo todos nosotros.

De lo dicho anteriormente se desprende que el español hablado en el país no es, pues, un sistema monolítico; por el contrario, es también un diasistema formado por subsistemas diferenciados⁹. Es este español la lengua oficial del Perú; al lado de ella se hablan en nuestro territorio una gran variedad de lenguas vernaculares, de las cuales las más importantes son sin duda alguna la quechua y la aymara, no porque sean "superiores" o "más perfectas" que las demás, sino por el papel que ejercieron en nuestra historia como vehículos de culturas más avanzadas y por su contienda con la lengua oficial, mantenida a lo largo de más de cuatro siglos.

Sistemas criollos

Hay variedades lingüísticas en nuestro país, especialmente en la región andina, que a simple vista podrían

9. En este sentido, nos parecen muy atinadas las observaciones hechas por Diego Catalán (1964), al tratar sobre el español de las Canarias.

ser - y de hecho son - consideradas como dialectos de nuestro español. Sin embargo, miradas con más detenimiento, parecen más bien ser formas que reúnen las características de verdaderas variedades criollas o cuasi criollas. En efecto, si bien el léxico de dichas hablas es, a excepción de los préstamos quechuas comunes, de origen español, su sintaxis es, por el contrario, francamente quechua: de allí su "acento" peculiar. Creemos que aquí estamos frente a sistemas criollos o cuasi criollos, diferentes de cualquier variedad española. Considerarlos como "español" sería un grave error, pues les estaríamos desconociendo su propia *gramática*, es decir, su propia organización interna. Para ilustrar esta situación tomaremos como ejemplo algunas construcciones típicas del "español" hablado en las zonas rurales del valle del Mantaro. Creemos que la misma situación existe, *mutatis mutandis*, en otras zonas del país. He aquí algunas oraciones:

1 *De mi mamá en su casa estoy yendo.*

1a Voy a la casa de mi mamá.

2 *Mañana a Huancayo voy ir.*

2a Mañana voy a ir a Huancayo.

3 *¿Qué diciendo nomás te has venido?*

3a ¿A qué/por qué viniste?

4 *A mi tía voy visitar diciendo nomás me he venido.*

4a Vine pensando visitar a mi tía.

5 *A tu chiquito oveja véndeme.*

5a Véndeme tu ovejita.

De primera intención, las formas (1-5) parecen ser "español", pues las palabras que las conforman son del repertorio castellano; sin embargo, hay algo que las delata como no español, y ese "algo" es su organización gramatical, es decir, su construcción. Confróntese con las correspondientes (1a-5a), que serían las formas "correctas", es decir, estándar. ¿Qué tipo de construcciones son, entonces, si de acuerdo a la intuición del hablante

de español estándar no son aceptables? Naturalmente, se trata de construcciones favoritas del quechua. En efecto, cada una de las oraciones enumeradas (1-5) encuentran fiel reflejo en las correspondientes quechuas (1b-5b) 10:

1b *mamaapa wasintam liyaa.*

'de mi mamá a/en su casa estoy yendo'.

2b *walaman wankayukta lisra.*

'mañana a Huancayo voy ir'.

3b *ima nilkul-llam srakamulanki.*

'qué diciendo nomás te has venido?'

4b *tiyaata bisitaasra nilkul-llam srakamulaa.*

'a mi tía voy visitar diciendo nomás me he venido'.

5b *uchuk uwishllaykita lantikamay.*

'a tu chiquito oveja véndeme'.

Construcciones así (nótese, de paso, la discordancia sistemática -otro rasgo sin táctico- en la oración 5) son empleadas en el habla diaria de las zonas rurales del valle del Mantaro; es decir, forman parte del sistema lingüístico manejado por los hablantes de dicha región. Se trata, pues, de una variedad criolla, en la medida en que sus usuarios la emplean como lengua materna. No se trata solamente del habla de los bilingües (español-quechua), en cuyo caso podría hablarse de posibles *interferencias*, sino de la lengua nativa de un grupo que muchas veces no conoce una segunda lengua. Quiere esto decir que estamos frente a todo un sistema altamente estructurado, con sus propias reglas gramaticales. Estrictamente hablando no es ni español ni quechua; es, si se quiere, ambas cosas a la vez: español

10. Los ejemplos, transcritos en un alfabeto tentativo práctico que no estrictamente fonológico, corresponden al quechua de Huancayo. Por lo que toca a los ejemplos de las formas que consideramos criollas, hemos omitido los detalles de orden fónico que, aunque interesantes, no son relevantes para los efectos de la presente discusión.

por su sistema léxico y su morfología y quechua por su sintaxis.

Ahora bien; como quiera que estas variedades criollas no están aisladas sino que, por el contrario, compiten con los dialectos regionales del español y del quechua, y como quiera que el proceso de castellanización -planeado o no- se afianza cada vez más, es natural que dichas formas criollas estén sufriendo un proceso de *descriollización* acelerado, hecho que trae como consecuencia una situación de verdadera confusión a los ojos del observador. Esto no debe, sin embargo, impedirnos el reconocer la existencia de lenguas criollas o cuasi criollas en ciertas zonas de nuestro país. De allí que, cuando se toca el problema de la enseñanza del castellano en nuestro medio, habrá que tener en cuenta el hecho de que si bien es verdad que la mayoría de los alumnos habla español, no es menos cierto que un buen porcentaje de la masa estudiantil tiene como único vehículo de expresión una forma criolla o, en el peor de los casos, una lengua diferente. Como veremos, una vez considerada esta situación en toda su aspereza, el problema de la enseñanza de la lengua resulta ciertamente más complejo, pero a la vez mejor delimitado.

La enseñanza del castellano

Ya vimos cómo una lengua no es una entidad homogénea; todo lo contrario, es un "sistema diferenciado", debajo del cual se encuentran "sistemas coexistentes". Se trata, pues, de concebir la lengua como un sistema heterogéneo antes que homogéneo 11. Vista así, la lengua se nos presenta como un conglomerado de dialectos,

11. Ver *Weinreich et al.*: 1968: p. 150 ss. Esta concepción resulta a todas luces, más natural y realista que la visión idealista de una entidad homogénea, aún cuando ella obedezca únicamente a criterios metodológicos. En este sentido, el nuevo enfoque supera tanto a la concepción saussureana como a la chomskiana de la lengua.

sean éstos regionales o sociales. De allí que los hablantes de una lengua son de hecho bidialectos, es decir, capaces de poder comunicarse en más de un dialecto (así, un hablante puede manejar casi inconscientemente la variedad culta formal, además de la coloquial, etc.; por otro lado, un hablante procedente de la sierra podría alternar su dialecto con el estándar). Evidentemente hay que admitir que, sobre todo tratándose de las variedades regionales, para ello entran en juego una serie de factores; por ejemplo, unos tienen extraordinaria facilidad para aprender una segunda lengua (por cierto, pasados los diez años, pues, a lo que parece, hasta dicha edad los niños aún no han *gastado* su potencial adquisitivo innato), otros no; asimismo, debe tenerse en cuenta la oportunidad que se les presenta a los hablantes para aprender otras variedades, sobre todo sociales.

Ahora bien; lo normal es que cada una de dichas variedades se empleen en su debido contexto; es decir, se empleará el dialecto formal cuando el ambiente lo requiera, y el coloquial, igualmente, en su debida oportunidad. Lo anómalo es confundir situaciones, y nada más desagradable que emplear una variedad formal en situaciones familiares. Lo propio sucede a nivel regional, aun cuando aquí la relación es asimétrica, pues el hablante de la forma estándar puede desenvolverse sin mayores embarazos en otras zonas en las que predominan otras variedades: es el prestigio de todo estándar.

Concebida nuestra lengua en los términos señalados en las líneas anteriores, ahora conviene que nos replanteemos el problema de su enseñanza. Si echamos una ojeada al estado de cosas actual podemos advertir dos actitudes claramente diferenciadas, pero desigualmente difundidas. La primera es una actitud *normativista*; la segunda, una actitud *relativista*. En lo que sigue revisaremos rápidamente los postulados de ambas posiciones.

La actitud normativista

Esta actitud es la tradicional: por tanto la más difundida. Según ella, la situación es simple: hay un castellano "correcto", "bueno", y otro "incorrecto", "malo". La tarea de la enseñanza se reduce entonces a combatir la modalidad "incorrecta" y a tratar de implantar la "correcta". Esta variedad está codificada, según sus defensores, en el habla de las personas cultas y, sobre todo, en las obras de nuestros clásicos (no olvidemos que Cervantes es todavía el símbolo de nuestro idioma). Así, pues, ambos criterios: el *aristocrático* y el *literario* parecen fundirse. Si a esto añadimos un tercer criterio, el de *autoridad* (por supuesto que el de nuestra Academia), tendremos una imagen más o menos completa de los postulados en los que se sustenta la actitud normativista. Para ésta, la codificación parece ser eterna, inmutable: de allí su carácter dogmático.

Ahora bien; la forma atribuida como "correcta" resulta a todas luces artificial para el hablante normal, pues las más de las veces esta reñida con la realidad. En verdad es la variedad escrita la que se trata de impartir y, lo sabemos, ésta, lejos de ser *endonormativa*, basada en el estándar local, es *exonormativa*, en el sentido de que su codificación está reglamentada por patrones provenientes directamente de España¹². No hay que olvidar, pues, que la variedad escrita es otro dialecto, o, si se quiere, una entidad *extradiasistémica* (Véase Rona, 1965: p., 334), es decir ajena al diasistema mismo.

Siendo así, se pretende enseñar una forma alejada de la realidad, un artificio, frente al cual el estándar resulta - paradójicamente- "incorrecto", contraviniendo de esta manera a la realidad de los hechos. De allí que no podemos justificar esta actitud en términos

12. Los conceptos *endonormativo* y *exonormativo* han sido tomados de Stewart (1968: 534).

lingüísticos ni pedagógicos; toda ella reposa en una apreciación errónea de los conceptos de lengua y sociedad por lo demás, su arraigo es tan grande que nadie, menos aún los pseudocultos, logra escapar de su influencia. Es más, existe el vasallaje incondicional. Expresiones como: "según la Academia", "según el diccionario", "Fulano lo dice o lo emplea", etc. son exteriorizaciones de esta actitud. Por cierto que no faltan raptos de modestia, y entonces es frecuente oír: "en mi tosco español...", "en mi léxico pobre", etc.

La actitud relativista

Según esta actitud el mito de lo "correcto" o "incorrecto" desaparece. Lo único pertinente es lo "socialmente aceptable" (Hall, 1960: p. 13)¹³. No hay, pues, variedades más "correctas" que otras; intrínsecamente unas formas no son ni más ni menos "buenas" que otras: todo depende del momento, de la ocasión en que son empleadas. Es decir, lo tenido por "correcto" en una situación dada puede tornarse "incorrecto" en otra; lo "normal" aquí puede llegar a ser "anormal" allá. O sea, pues, el criterio de corrección es relativo en el tiempo y en el espacio: formas que en un tiempo fueron tenidas por "correctas" hoy ya no lo son (piénsese en *rompido*, por ejemplo), de igual manera lo que para nosotros es "correcto" a veces no lo es, por ejemplo, en España (así la palabra *enantes*).

Dentro de los lineamientos apuntados en el párrafo anterior, la enseñanza gramatical se entiende como el medio para alcanzar el ajuste del individuo con los diversos estratos sociales de su comunidad; hay que propugnar "la posesión lingüística del ambiente", (Cisneros, 1968: p. 16), por parte del hablante. Así, pues, a

13. Un ardoroso defensor de esta corriente en el mundo hispanoparlante es, sin duda alguna, Rosenblat. Véase, por ejemplo, *Rosenblat* (1967).

mayor "cultura" lingüística, mayor capacidad para mimetizarse con el ambiente circundante. Según este criterio, está bien que el alumno diga *hayga* en lugar de *haya*, allí donde es "norma" decir *hayga*; pero que deberá evitarse allí donde es norma decir *haya* (por lo demás, adviértase que *haya* y *hayga* alternaban en boca de los clásicos). En fin, resta decir que esta actitud es la menos difundida y para muchos, especialmente los pseudocultos, debe oler a completa herejía. Sin embargo, a diferencia de la actitud normativista, ella se basa en consideraciones que tienen como punto de partida la observación científica, por tanto libre de preconcepciones.

COMO HABRÁ PODIDO notarse, la actitud relativista es más realista; es lo científico frente a lo dogmático. Con ella no se trata ya de erradicar el castellano considerado como "incorrecto", pues existen sobradas razones para admitir que dicha variedad estigmatizada es eficaz e insustituible en su momento debido. Ahora se busca cultivar esa *competencia* que tiene el hablante de poder manejar, de acuerdo a las circunstancias, una u otra forma. De esta manera el estrecho marco dentro del cual giraba la enseñanza del castellano, teniendo como puntos de referencia únicamente lo "bueno" y lo "malo", ahora se amplía enormemente, gracias a que desaparece el espíritu inquisitorial que lo moldeaba. Desde la perspectiva del hablante esto implica la recuperación de la confianza y la seguridad en la lengua materna, perdidas ante el impacto dogmático de una enseñanza gramatical verdaderamente alienante.

Pues bien; conviene ahora preguntarse: ¿Cómo debe enseñarse a los alumnos a "poseionarse lingüísticamente de su ambiente"? Pregunta es ésta que ni los más entusiastas defensores de la actitud que llamamos relativista parecen haberse planteado. Eso de enseñar para que el individuo pueda lograr su ajuste con el medio que lo rodea es teóricamente atrayente, pero, creemos,

en la práctica tropieza fundamentalmente con la metodología. En efecto, ¿cómo enseñar a ser más sensibles ante la situación diastemática de la lengua? Por otro lado, el panorama no es tan simple como se pretende, Queremos decir que las formas o modalidades diversas ante las cuales el hablante debe afinar su sensibilidad no se reducen a una lista de unas cuantas palabras o de algunos giros sintácticos: se trata, en cambio, de verdaderas variedades dialectales que, como tales, tienen su propia organización, es decir, su *gramática*. Entonces ya no se trata simplemente de que el alumno emplee unas formas y eluda otras, de acuerdo al entorno; de lo que se trata, básicamente, es de enseñarle otro u otros dialectos: en una palabra, se trata de fomentar el bidialectalismo. Sólo así resulta más comprensible aquello del "ajuste" del individuo con su entorno sociocultural.

La enseñanza contrastiva

La llamada lingüística aplicada ha elaborado un método bastante sofisticado para la enseñanza de una segunda lengua: es el conocido con el nombre de *método contrastivo*. Según este, se comparan los dos sistemas lingüísticos (el de la lengua nativa y el de la extranjera) para ver sus diferencias y semejanzas. Y como quiera que los aprendices de una lengua secundaria encuentran mayor dificultad en aprender patrones lingüísticos completamente inusitados a su experiencia, mientras que allí donde los sistemas son similares no hay prácticamente ninguna dificultad, el método propone que se debe poner mayor énfasis y cuidado en las diferencias antes que en las semejanzas. Es un hecho dado el que las construcciones conflictivas son las que constituyen el mayor escollo en el aprendizaje de una segunda lengua; de allí la necesidad de insistir en ellas.

Pues bien; no será aventurado afirmar en este punto que la enseñanza del castellano supone una toma de

posición semejante a la que anotamos líneas arriba. Por cierto que hay diferencias; pero creemos que ellas son más bien de naturaleza cuantitativa antes que cualitativa. Esto, porque en el caso del aprendizaje de una segunda lengua, el sistema que se quiere interiorizar es ciertamente bastante diferente del de la materna, de tal suerte que es obvia la situación de estar frente a una lengua *diferente*; en el caso del aprendizaje de un segundo dialecto, por el contrario, no se sabe dónde termina la forma dialectal no-estándar y dónde comienza la estándar, (*Baratz*, 1970: pág. 33). Fuera de estas consideraciones, creemos que la enseñanza del castellano debe encararse como si se tratara de la enseñanza de una lengua secundaria. Es decir, la forma estándar debería ser tomada como una segunda lengua, y enseñada contrastivamente con respecto al o a los dialectos de los alumnos 14.

Lo dicho anteriormente, como habrá podido advertirse, pasa por alto un hecho importante: sucede que hay también hablantes nativos de la variedad estándar. Siendo así, ¿a qué se reduciría la enseñanza toda vez que ellos *ya* hablan precisamente la forma que se busca impartir? En tal situación, un curso de lenguaje parecería justificarse únicamente en la medida en que imparta "refinamientos suplementarios tales como un vocabulario adicional, patrones sintácticos más complejos o estilísticamente restringidos, y, por cierto, la habilidad de leer y escribir", (*Stewart*, 1970: p. 2). Por lo demás, no olvidemos que un niño, nacido y crecido en una comunidad cuya variedad lingüística sea la estándar, aprenderá dicha variedad con gran *competencia* aún cuando no tenga que ir a la escuela. De allí que, cuando

14. Esta labor pionera la viene realizando el "Centro de Lingüística Aplicada", con sede en Washington D. C., donde se trata de impartir el inglés estándar a los hablantes de inglés no-estándar, especialmente a los negros. Cfr. *Fasold y Shuy* (1970),

los manuales de gramática repiten hasta el hartazgo que la enseñanza del lenguaje busca "perfeccionar" la lengua, "mejorar" la pronunciación, etc., hay que aclarar que se está pensando en un alumnado que maneja diferentes dialectos, distintos del estándar.

En efecto, la situación es diferente cuando se trata de enseñar la variedad estándar a hablantes de otros dialectos. Entonces sí, se trata de la adquisición de otro sistema, cuasi ajeno a los hábitos verbales del educando. Piénsese, por ejemplo, en el hablante rural del valle del Mantaro. Conforme vimos, la variedad usada en dicha zona no es castellana; es, en cambio, una lengua criolla o cuasi criolla. En circunstancias como ésta, creemos, no hay más remedio que apelar a la enseñanza contrastiva. Y si con la enseñanza de una segunda lengua se busca formar bilingües, con la enseñanza de un segundo dialecto se apunta al bidialectalismo. Así, de ninguna manera se busca la erradicación del dialecto nativo no-estándard, sino que se tiende hacia un "bidialectalismo funcional", (*Fasold y Shuy, 1970: Cap. XI*).

Para terminar con este punto, debemos preguntarnos: ¿Qué dialecto debe emplearse como *medium* en la enseñanza del español estándar? Al respecto, diremos que, así como desde la recomendación hecha por los especialistas de la UNESCO en el sentido de que, cuando se trata de enseñar una segunda lengua a hablantes de lenguas vernaculares (en nuestro caso, el castellano a los quechuahablantes, por ejemplo) el *medium* debiera ser la vernacular para ir, gradualmente, a la segunda lengua, (*UNESCO, 1968: pp. 688-716*), así también podría emplearse el dialecto no-estándard durante la enseñanza del estándar, (para consideraciones de este tipo véase *Feigenbaum, 1970: págs. 87-104*).

Tareas

Lo dicho anteriormente contiene una serie de implicancias que pasaremos a señalar ahora. En primer

lugar implica conocer la naturaleza interna de nuestro español estándar y, en segundo término, la fisonomía de todas y, en lo posible, cada una de las variedades dialectales, incluyendo aquellas que revisten las características de lenguas criollas. Mientras no contemos con descripciones de todos esos sistemas que coexisten bajo esa aparente realidad monolítica a la que estamos acostumbrados a llamar "castellano", toda labor contrastiva resulta imposible. Por lo que toca a los especialistas, incluyendo a los profesores de lenguaje, acometer esta inmensa tarea 15. Sólo de este modo podrá enseñarse *la* variedad estándar, no ya confiados únicamente en la intuición que se tiene acerca de ella, sino contando con algo explícito, es decir, una gramática. Por otro lado, solamente con descripciones científicas adecuadas podría contarse con materiales de enseñanza que reflejen esa realidad capturada por ellas en el mismo terreno, que no en textos literarios. Cuanto a técnicas descriptivas, creemos que la única metodología suficientemente poderosa como para poder describir una lengua, concebida como "sistema diferenciado", es su dinamicidad y no en su engañosa estaticidad, es la practicada por la moderna sociolingüística, tal como nos lo demuestran los trabajos de Labov y sus seguidores 16.

En segundo lugar implica la preparación *ad hoc* de los profesores a cuyo cargo estará la enseñanza del castellano tal como lo proponemos. Básicamente, debieran ser entrenados en los principios fundamentales sobre los cuales reposa la enseñanza contrastiva. Para ello, naturalmente, se requeriría contar con una plana de especialistas en la enseñanza de una segunda lengua; ellos

15. Tal es lo que propone Rona (1965) es un artículo que, en lo sustancial, contiene ideas similares a las que venimos señalando.

16. Por ejemplo, la monumental obra de Labov, *The social stratification of English in New York City*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, 1966.

podrían, mediante la organización periódica de cursillos, adiestrar a los profesores de lengua 17.

En tercer lugar y- quizás más importantemente-implica un cambio rotundo de paradigmas conceptuales, es decir, el abandono de un esquema tradicional de pseudovalores y la sustitución por otro diferente, inspirado en la ciencia lingüística. Se trata de erradicar una serie de prejuicios tan difundidos y, lo que es peor, constituídos en verdades de Dios. Para citar sólo dos ejemplos: el criterio de "corrección idiomática" imperante en nuestra escuela, y la distinción simplista entre "buen" y "mal" castellano. En una palabra, se trata de fomentar un cambio de *actitudes*, sobre todo de parte de los hablantes de la variedad estándar para con las formas no-estándar; pero aquí ya estamos entrando en un campo muy delicado cuyo abarque compromete decididamente el complejo socioeconómico de nuestro país.

UNA TAREA ASÍ ES seguramente muy ambiciosa en el panorama nuestro. Ocioso es decir que, para su materialización, no contamos ni remotamente siquiera con los medios espirituales ni técnicos; ante esta indigencia, nuestra realidad seguirá siendo un inmenso laboratorio en espera de técnicos y expertos. Al ofrecer nuestro punto de vista, no hemos tenido otra intención que la de hacer deslindes dentro de la problemática de la enseñanza del castellano en nuestro medio: *qué* se debe enseñar a *quiénes*. Por otro lado, una vez configurada la situación, hemos apuntado al *cómo*, para atacarla frontalmente. De este modo, creemos haber eliminado algunos problemas ficticios tenidos por insuperables dentro del esquema tradicional y, por otro lado, descubierto otros allí donde antes ni siquiera se los entreveían.

17. Para tener una idea de cómo podría llevarse a cabo una tarea semejante, ver Shuy (1970: 120-141).

Alguna vez el lector se habrá interrogado o habrá tropezado con alguien que le pregunte, si tiene sentido "integrar" a los indígenas de la Amazonía dentro del sistema de nuestra "cultura occidental". Aunque a primera vista la indagación parezca pueril, ella encubre un problema que puede contemplarse desde muchos ángulos, y que en el Seminario nacional de educación bilingüe (Lima, enero 1972), convocado por el Ministerio de Educación, fue enjuiciado críticamente por André-Marcel d'Ans, en texto que aquí reproducimos con permiso del autor. El recuento de d'Ans, después de examinar los diferentes aspectos de la cuestión, concluye en que todos ellos imponen una toma de conciencia ética, por parte de los grupos *civilizados*, blancos o mestizos (como se les prefiera llamar), acerca de su responsabilidad gestora o profesional en el empeño de incorporar las minorías de "salvajes" al dominio de la "civilización".

Entiéndase que no se propone retraer el debate hacia un planteamiento de estirpe romántica, ni contraponer una arcadia amazónica al agobiante trajín de la ciudad m belga, oderna. Se trata, y compartimos la opinión del antropólogo y lingüista

de perfilar los caracteres de los procesos socio-económicos que, en épocas pasadas, acompañaban a las tareas de castellanización de los pueblos selvícolas del Perú. Nos inspira -al autor y quienes coincidimos con él- el deseo de prevenir el uso de esos métodos de castellanización, de impedir que siga en el futuro la barbarie fundada en una escuela del despojo. El reciente hallazgo de ricos yacimientos petroleros en la selva concede, además, particular relieve, y hace más actual, el artículo de las páginas próximas.

Según refiere d'Ans, casi a la manera de un relato, que por desgracia es trágico y no fabulado, el conflicto empieza cuando los blancos deciden que los indígenas necesitan una escuela y que es necesario construirla. La selección del lugar, por lo común inspirada en las conveniencias del grupo mestizo, la ulterior recolección de la mano de obra y la búsqueda de los futuros alumnos son -desde esta perspectiva- fases iniciales de una tensión violenta entre los patrones conductivos y los valores de la sociedad global y los que son propios a la cultura indígena; en este punto, anota el autor lo que hay de semejante y disímil entre la realidad de la selva y la sierra peruanas. Las consecuencias socio-económicas de ese contacto -dice d'Ans- han de trastornar el equilibrio de la vida comunitaria, pues fomentan la caza intensiva y desfavorecen el cultivo y la economía de subsistencia, hasta introducir a los naturales, finalmente, en el circuito de producción-consumo, al cual serán uncidos, de ahí en adelante, merced a las deudas crecientes que asumen. Deudas generadas, y no por azar, en un tráfico en el que, invariablemente, los indígenas están en desventaja. La organización familiar y toda la estructura social y política, subraya, se deterioran ante la presencia intrusiva y el dinamismo de los agentes intermediarios del sector civilizado; las precarias condiciones de higiene -una vez producida la concentración del poblado- se vuelven amenaza constante para la salud de los miembros del grupo indígena, e incluso de sus descendientes. A cambio de todo ello, continúa, la sociedad mestiza ofrece a los indígenas la

alternativa de convertirse en braceros -privados de su libertad anterior-, de balbucear una lengua que no siempre logran aprender, y que, si aprenden, a menudo olvidan, y de reclamarse ciudadanos del Perú y alienarse - respecto de su antigua comunidad.

La alfabetización es, en este contexto, según d'Ans, una cruel estafa. Sirve, en parte, para que los miembros del grupo dominante conquisten una "buena conciencia", y, en parte, para que se justifique el desmembramiento de las sociedades amazónicas y la parcelación de la selva peruana. Contra esa política, propone el autor un hidalgo reconocimiento de nuestro compromiso y sugiere cinco puntos que, en lo básico, consisten en *no hacer* ya más aquello que, tal como nos es descrito, bien parece una espantosa leyenda. Pero es el testimonio de una edad aturdida por los mitos del progreso y de la técnica; y asolada, al mismo tiempo, por la intolerancia.

La alfabetización y la educación de los pueblos de la selva peruana en la perspectiva de su porvenir socio-económico

André-Marcel d'Ans

ANTE TODO, para situar bien los datos del problema, vamos a hacer un balance general de los procesos socioeconómicos que, en el pasado, han acompañado a la alfabetización de los pueblos de la selva peruana. Veremos también cuáles son las causas que han determinado aquellos procesos.

Cuanto ha sido realizado en materia de alfabetización y educación, lo ha sido, en casi todos los casos, a iniciativa de misioneros de confesiones muy diversas. No los vamos a poner aquí en tela de juicio con acrimonia. Su altruísmo y buena voluntad son casi siempre evidentes, así como su amargura ante los fracasos. Por eso no dudamos que hallaremos en ellos auditores atentos, dispuestos a buscar, junto con nosotros, soluciones más adecuadas que las que se adoptaron en el pasado.

*Descripción del proceso de escolarización
de un grupo amazónico*

Concentración y desplazamiento de grupos étnicos

Tomemos, para aclarar las cosas, el caso de una tribu todavía no modificada por el contacto con el mundo blanco. Cuando se quiera alfabetizar y educar a esa tribu, se decidirá sin vacilar: necesitan una escuela. Siendo el blanco sedentario, la escuela también lo será, y su sitio será escogido en función de necesidades blancas: al lado de una carretera, en las márgenes de un río importante, en un sitio propicio para el establecimiento de una pista de aterrizaje; todo ello en razón de favorecer el abastecimiento de aquella escuela en un contexto socio-económico blanco.

Esto tiene por consecuencia evidente que *nunca* la ubicación de la escuela coincidirá con el habitat de la tribu. Ahora bien, para hacer esa escuela se necesitan dos cosas:

1. mano de obra para su edificación y la de todo cuanto la rodea (casa misión, pista de aterrizaje, etc).
2. alumnos para funcionar.

La segunda parte del programa de civilización, después de escoger el sitio de la escuela, consistirá, pues, en atraer y concentrar en ese sitio a los adultos de la tribu que debe beneficiarse con esa educación, para que ayuden a la edificación de la escuela y, después, le entreguen sus hijos.

Es poco frecuente que el mismo candidato-civilizador vaya a recorrer el monte en busca de los indígenas. Generalmente, esas tareas son confiadas a intermediarios, mestizos o elementos marginales de la sociedad india, que buscan una compensación de su marginalidad en el "prestigio" que les concede su familiaridad con el blanco.

Con esos intermediarios se fabricarán después profesores bilingües y caciques, ya que es muy difícil que se encuentren auténticas autoridades indígenas dispuestas a colaborar.

Esos intermediarios recorren ríos y quebradas, buscando a los indígenas en las regiones en que suelen encontrarse: generalmente, en las cabeceras de los ríos, donde viven diseminados en pequeños grupos semi-sedentarios, cada uno con sus chacras y su territorio de caza, pesca y colecta. Poco a poco, cuando todo sale bien, los "conquistán" y "amansan", y realizan la concentración de esos grupitos alrededor de la escuela. Con esa modificación del habitat se desencadena, de manera irreversible, el proceso socio-económico de la transformación.

Consecuencias socio-económicas

Felizmente, las zonas en que se concentran las tribus casi siempre presentan una continuidad ecológica con la región de donde provienen. El clima, los suelos, la fauna y la vegetación siguen iguales. El desplazamiento en sí no sería mayormente dañino, si los indígenas no fueran puestos en contacto tan brusco con los blancos. Pero, la concentración de los pobladores, ejecutada sin previa preparación, va a tener repercusiones demoledoras tanto en la organización social como en la economía del grupo concentrado.

a. Consecuencias en la producción de bienes de consumo

El indio amazónico es esencialmente agricultor, pero complementa su dieta con los recursos que obtiene de la caza, la pesca y la colecta. Este complemento proteínico es indispensable para el equilibrio de su dieta alimenticia. Concentrado en caseríos cuya población es

4 ó 5 veces superior a la de un grupo indígena normal, en una región menos favorable donde casi siempre tiene que enfrentar la competencia que le hacen cazadores blancos (colonos, madereros, etc.), el indio ve rápidamente reducirse, en forma inquietante, la cantidad de animales y peces. Utilizando las técnicas ancestrales, ya no puede abastecerse en cantidad suficiente. Se ve obligado a ir a cazar más lejos y en más tiempo, para obtener una caza de todos modos menos abundante.

Es por eso que, a menudo, el indígena amazónico hace su entrada en el circuito producción-consumo de la sociedad dominante, por intermedio de una escopeta. Para aliviar su dificultad de abastecerse de animales de caza, se le propondrá que adquiera una o él mismo la pedirá. Sin embargo, la adquisición de esa escopeta no tendrá, a largo plazo, ningún efecto benéfico. Es posible que sus recursos de caza aumenten en forma espectacular durante el primer tiempo de la utilización de la escopeta, pero después mermarán en forma aterradora hasta llegar, en la mayoría de los casos, a la extinción completa de los animales de caza.

La otra consecuencia es que, siendo la escopeta un objeto relativamente costoso, habrá de pagada en alguna forma. Las circunstancias y sugerencias del agente educador llevarán al indio a convertirse en un cazador profesional, el que se pasará la vida persiguiendo animales de valiosa piel que infaltablemente terminarán, también, por escasear y desaparecer, convirtiendo esta "vía de desarrollo" en un verdadero impase.

Mientras tanto, la desintegración socioeconómica del grupo sigue en curso, al par que se va alfabetizando alrededor de la escuela. La agricultura que, inicialmente, no sufría mayormente el desplazamiento de la población, comienza a ser gravemente afectada por la escasez de mano de obra, debido a las ausencias continuas de los hombres, convertidos en cazadores profesionales

o en trabajadores temporales. Además, convertidos al código de valores blancos, los recursos de la agricultura se hacen irrisorios: con un solo tiro afortunado se puede ganar más que vendiendo el producto de toda una chacra. Incluso si las chacras pueden todavía ser cultivadas al modo tradicional, su producción (que, en todo caso no excederá, sino difícilmente, al auto-abastecimiento) va a disminuir a raíz del desafecto del indio por las tareas agrícolas. Conocemos el caso de un grupo que inclusive llegó a abandonar por completo el mantenimiento de sus chacras.

b. *Consecuencias en la higiene y la salud*

Tradicionalmente, el indio amazónico es muy limpio en su persona y en su casa. Desgraciadamente, la concentración demográfica a la cual es sometido bruscamente tendrá también consecuencias fatales en cuanto a la higiene. El volumen de los desperdicios (basura y excrementos) crece en la misma proporción que la población, pero las técnicas de evacuación no han sido mejoradas o el indígena no ha sido acostumbrado a utilizadas debidamente. El indio se hace tanto más sucio cuanto menos se lava, entre otras cosas, porque las posibilidades de aislarse para bañarse también se han reducido en la misma proporción que se ha incrementado el volumen del poblado. La vestimenta blanca, si es adoptada sin que se implanten las costumbres de su limpieza, origina también suciedad y posibilidades de infección. Al fin y al cabo, el nivel de limpieza e higiene ha bajado cuando los riesgos de infección y epidemias han aumentado en función del aumento de la densidad demográfica y, más aún, quizás, a raíz de la proximidad de pobladores blancos portadores de gérmenes nocivos contra los cuales las poblaciones indígenas tienen poca defensa.

c. Consecuencias en el orden social

Pero las consecuencias de la concentración poblacional no son únicamente económicas y sanitarias: las tensiones son grandes en esas sociedades brutalmente condensadas, cuya tradición no ofrece soluciones que permitan la convivencia de tan numeroso grupo. La jerarquización política de la nueva sociedad se hará en función del grado de asimilación al blanco. Los intermediarios reclutadores, pronto convertidos en caciques y profesores, se instalan rápidamente en un nivel jerárquico intermedio, entre el misionero y la población. Su poder político se acompaña muchas veces de oportunismo económico. Es frecuente verlos convertidos, en forma directa o encubierta, en negociantes interesados que reconvierten en bienes y servicios, las mercancías cuya compra por ellos al misionero es una especie de monopolio. Notamos además que si la población se concentra sin ningún grado de adaptación al comportamiento económico de la sociedad blanca, el sueldo que cobra el profesor le confiere una ventaja económica abrumadora, respecto del resto de la población.

Al haber tomado las cosas ese rumbo, no es difícil que aparezcan tensiones y conflictos entre profesores y caciques, lo cual aumenta la desorientación de una sociedad en la cual, al nivel inferior, las conductas tradicionales remanentes ya no desembocan sino en manifestaciones conflictivas: vendetas entre miembros de subgrupos diferentes, actos de brujería malévol, poligamia frustrada, que se expresa en adulterios y raptos, etc. Desencajadas del contexto moderador y equilibrador de la vida tradicional en pleno, esas conductas (poligamia, magia, tensiones bélicas) ya no pueden tenerse sino como expresiones negativas, pues se encuentran rechazadas en su principio, tanto por la intransigencia del misionero como por la de los elementos intermedios "aculturados".

A esos conflictos sociológicos internos hay que sumar las consecuencias de la convivencia con colonos, madereros, cuereros, camioneros, etc., únicos, pero muy poco decorosos ejemplares de la sociedad blanca, que se encuentran en la vecindad de las comunidades indias recién concentradas. (Ellos mismos no son sino víctimas o desperdicios de la sociedad dominante).

En todos los casos, misioneros y educadores son unánimes en lamentar las consecuencias negativas de ese contacto. Pero no deberían de olvidarse que fue a iniciativa de ellos que los indígenas fueron desplazados hacia esas zonas, donde la intervención de esos blancos entre ellos era inevitable. Ahora bien, aparte del alcoholismo esos blancos nada tienen que ofrecer ni enseñar al indio. Pero se llevan muchas cosas de ellos: bienes que obtienen a cambio de baratijas o alcohol, hombres aptos que contratan a bajo precio y mujeres jóvenes que, después de haber vivido con ellos, no quieren volver más a convivir con sus paisanos. Las mujeres indígenas comienzan pues a escasear trágicamente, ya que cuando éstas se van, se excluye en absoluto que un indio pueda casarse con una mujer que no sea indígena. Esa agresión del medio exterior es gravísima, porque arruina la posibilidad de mantener la familia, base de todo el edificio social.

En breve, el panorama socio-económico que se genera como consecuencia inevitable de una concentración escolar apresurada y mal hecha es aterrador. Vemos así, al cabo de pocos años, que etnias vigorosas se han convertido en caseríos de vagabundos chismosos, descorazonados y psicópatas. Es evidente en esas condiciones que, a cada momento del proceso, se produzcan fugas o intentos de fuga de algunos grupos o subgrupos que tratan de volver al habitat y modo de vida original. Pero esto es generalmente impracticable, ya que la desmembración socio-familiar imposibilita ese retorno a la

vida tradicional. Por otra parte, el trastorno del sistema de valores introduce conductas o criterios nuevos que no encajan más con la vida antigua: el indio ya no quiere vivir "en salvaje", quiere conservar su escopeta o su pantalón. Ya lo han convencido de que es cristiano y peruano, y esto le prohíbe volver a adoptar las conductas integradas de su vida tradicional. Todo esto hace que el indio "remontado" tampoco se sienta feliz en el aislamiento, y que la libertad reconquistada sea incompleta, provisional y no desemboque en ningún porvenir.

Balance de las desventajas de la alfabetización

Ahora bien, ¿qué recibió el indio a cambio de esa desorientación socio-económica de la cual va a tener que sufrir todas las consecuencias? En el mejor de los casos, ya sabe leer y escribir. Pero ¿para qué?

Cuando se trata de justificar ante el indio su alfabetización, se le dice que ésta es el vehículo obligado para la adquisición de la calidad de cristiano y de peruano y, por tanto, el mismo instrumento de su emancipación. Pero, emancipación de qué y de quién, si sabemos que el indio amazónico tradicional no estaba sometido a nadie. En esto, su situación es radicalmente distinta de la del campesino andino, atrapado desde numerosos siglos en un orden social generalizado, del cual ocupa la posición menos privilegiada.

Y es, precisamente, ese status de infra-campesinado miserable, masa de mano de obra no calificada, lo que ofrecemos en recompensa de su aculturación al indio amazónico. Este pasa de una economía de subsistencia a una economía de carencia, de la independencia a la sujeción, de un estado de coherencia social donde reinaba la abundancia económica a una desarticulación sociológica, generadora de todos los males.

Considerada en ese contexto, la alfabetización es una *estafa*, pues se hace de ella la justificación de la desmembración de las sociedades amazónicas. Y al final, el indio no leerá ni escribirá:

1. o porque fracasará su alfabetización;
2. o porque, después de haber aprendido a leer, no tendrá nada que leer y se olvidará;
3. o porque, en todo caso, el hecho de saber leer y escribir no será relevante en relación a la mejora de su condición socio-económica en el contexto blanco. La alfabetización no es sinónimo de libertad, sino en determinado nivel de estabilidad socio-económica.

Antes de polemizar sobre detalles técnicos o metodológicos de la alfabetización y de la educación en zonas de selva, sería conveniente *aclarar detenidamente con qué fin se alfabetiza*. Si sabemos que la alfabetización no es liberadora sino en determinado nivel socioeconómico, la alfabetización no puede concebirse disociada de las acciones educativas necesarias para garantizar ese nivel. Fuera de eso, la alfabetización puede ser criminal si hace pagar un precio catastrófico por la ilusión de integrarse a la sociedad dominante, sin generar para los individuos o comunidades nada más que insuperables frustraciones.

Perspectivas concretas para una educación futura

Prácticamente, antes de preguntarse por lo que hay que hacer, digamos que existe un cierto número de cosas que es evidente que no se deben hacer, pues inician el desencadenamiento de las presiones socio-económicas que acabamos de describir que llevan a las sociedades amazónicas a su ruina.

1. *Prohibición de todo desplazamiento brusco de poblaciones*

El proceso educativo debe ser iniciado sin que intervenga ninguna modificación del habitat ni de la densidad demográfica de los grupos humanos a los que se quiere educar. Además la educación no puede ser confiada a individuos previamente alienados o corrompidos, que erigen como regla el rechazo de la cultura indígena y el elogio sistemático de la asimilación al blanco.

2. *Necesidad de despertar una conciencia política*

Por el contrario, la educación debe ser crítica desde su principio. Hecha en el idioma del indígena, debe hacerse también en su cultura. Sobre esta base se introducirán nociones acerca del idioma y de la estructura de la sociedad mayoritaria, de tal manera que el indígena pueda formarse una conciencia crítica, fundada en el conocimiento de su cultura y de la que se le propone adoptar o adaptar. Estaría así en condiciones de imaginar las conductas sociales nuevas (en cuanto a la elaboración de un nuevo habitat, la jerarquización de una sociedad globalizada, la adopción de nuevos puntos de vista económicos, etc.), que darán a su sociedad la coherencia suficiente para hacerse "enganchable" al resto de la población.

Los deslizamientos de población * necesarios para la reagrupación de etnias o federaciones de etnias no se provocarán nunca. Se esperará que un tiempo suficiente de reflexión crítica haga que los mismos indígenas tomen, en las modalidades que ellos decidan, la iniciativa de esos movimientos. Sólo así lograremos que entren

* Oponemos los conceptos "desplazamiento" y "deslizamiento" de poblaciones. Con el primero expresamos modificaciones forzosas del habitat por presión de autoridades ajenas a la comunidad. Por "deslizamientos" entendemos los necesarios reajustes territoriales que resultan de la libre iniciativa de los interesados.

en contacto con los pobladores blancos de la selva grupos indígenas suficientemente conscientes de ellos mismos, como para resistir ese contacto sin exponerse a una inevitable desintegración.

3. Necesidad de una educación higiénica

El proceso educativo debe acompañarse con acciones sanitarias higiénicas, de tal manera que la concentración de poblaciones no genere la suciedad y las epidemias.

4. Prohibición de fomentar una economía basada en el pillaje del medio ambiente

El proceso educativo debe ser acompañado con acciones de fomento económico. Debe considerarse dañinas todas las iniciativas basadas en el pillaje del medio ambiente: la pesca y la caza comerciales así como las talas de madera son callejones sin salida para el desarrollo, ya que, si bien es cierto que dan beneficios inmediatos a veces elevados, esas actividades requerirán en el futuro siempre mayor cantidad de esfuerzos e inversiones para beneficios siempre reducidos, lo cual no puede generar sino desaliento y miseria.

Este punto será quizás uno de los más difíciles de admitir. Primero porque parece lógico comenzar explotando lo que tiene uno a la mano para hacer “despegar” económicamente a las poblaciones indígenas, en espera de algo más productivo. Pero la experiencia ha comprobado que las malas costumbres adquiridas en el pillaje de los recursos, naturales no permiten la adopción posterior de actitudes productivas.

Además tenemos que desacostumbrarnos a la práctica de encerrar al indio en la imagen que nos hemos formado de él. No es ese cazador desde el fondo del alma, como se cree vulgarmente. Tampoco es el negro, en el fondo de su alma, cantor, bailarín, boxeador o jugador

de futbol. En uno y otro caso, esas etnias se han especializado en esos oficios marginales, porque son los únicos a través de los cuales les ofrecemos acceso a nuestra sociedad, después de haberlas convencido que no tienen otra salida sino integrarse a ella. América del Norte nos ofrece el triste ejemplo de sus indios que sobreviven miserables y desorientados en los restos de los territorios de que han sido despojados y que fueron convertidos en desiertos, aún por ellos mismos, a beneficio de los blancos. Resultaría inadmisibile que, cien años después, vuelva a ocurrir lo mismo en América del Sur.

5. Necesidad de fomentar actividades agropecuarias, pero no en forma exclusiva

Lo esencial de las acciones de desarrollo será pues dirigido hacia el fomento agropecuario. Subrayamos que esto está mucho más en la línea de la cultura tradicional amazónica que la organización del pillaje de los recursos naturales. Ese desarrollo rural deberá hacerse en tierras debidamente reservadas, en cantidad suficiente para asegurar el porvenir de las sociedades amazónicas, teniendo en cuenta un fuerte aumento demográfico inicial que se debe prever a consecuencia de la mejora del control sanitario.

La educación procurará, sin embargo, no encerrar a las sociedades amazónicas en un exclusivismo campesino. Al contrario, procurará constantemente diversificar las capacitaciones, además de fomentar una élite. De esta manera, las tribus o federaciones de tribus estarán siempre en mejores condiciones para asumir conscientemente su destino, como ciudadanos responsables. Si la educación sigue siendo crítica, los elementos más calificados no continuarán escapándose de las minorías étnicas hacia la sociedad ahora dominante, ni las despojarán así, constantemente, de los elementos más aptos para asegurar su porvenir.

Conclusiones

Una alfabetización y una educación fundadas desde sus inicios en aquellos principios no dudamos que podrían ser eficaces. Sin embargo, son también muy difíciles pues hacen un llamado extenso a la imaginación y a la creatividad de métodos y actitudes inéditas. También requieren mucho altruismo y desprendimiento, por parte de muchas personas en condiciones materiales a menudo difíciles.

Sin embargo, las razones para realizarlas son imperativas. Esas razones son de orden político, en el sentido más noble de la palabra, es decir que son también de orden moral.

En su libro *La Paz Blanca. Introducción al Etnocidio*, que, el año pasado ha sacudido la opinión pública de Francia, Robert Jaulin habla de "las naciones coloniales sudamericanas" y justifica esa denominación demostrando cómo éstas, empeñadas en la carrera loca hacia el desarrollo económico y tecnológico que les imponen las naciones más ricas del mundo actual, reproducen, en el interior de sus fronteras, a costa de sus minorías étnicas, esta ceguera, esta intransigencia, este desconocimiento radical del prójimo que desemboca en su opresión, o sea, exactamente, las mismas actitudes de que son víctimas en el ambiente internacional esas mismas naciones sudamericanas.

En el Perú de hoy hemos emprendido una acción de rechazo a la irreversibilidad de aquel estado de cosas. Y somos muchos los que creemos que toca a los países subdesarrollados romper el círculo vicioso de la intransigencia y de la opresión. Todo el proceso de la Reforma de la Educación tiende hacia la producción de un sistema educativo que responda auténticamente a las aspiraciones de la nación peruana. En el plano político y moral no estaríamos, pues, de acuerdo con nosotros mismos si impusiéramos a las minorías étnicas un programa

de alfabetización y educación que desemboque necesariamente en una asimilación de las minorías a la sociedad mayoritaria, por la imposición de un modelo de desarrollo exclusivo y soberano.

Consideradas desde ese ángulo, las tareas de la educación de los pueblos amazónicos y su ajuste a los imperativos de un desarrollo socio-económico libre y creativo no son sólo una tarea humanitaria, fundada en la tolerancia y el respeto del prójimo. Si las realizamos adecuadamente, ésta será la demostración clara de lo justo de las posiciones políticas y morales que defendemos, y, en la perspectiva del progreso global del hombre a constituirse, será una realización quizás más capital que las más espectaculares hazañas tecnológicas.

Wölck imagina las posibles innovaciones y reformas de la política Nacional de Educación Bilingüe, a la luz de los resultados conseguidos en el Proyecto que, bajo su dirección, estudia el bilingüismo quechua-castellano. Su trabajo nos importa por dos cuestiones sustanciales: a) la expresa descripción de los objetivos y la metodología que caracterizan a dicho proyecto; y b) los resultados comparativos que muestra, al analizar e interpretar las primeras conclusiones de la etapa inicial de su plan de trabajo.

En lo que concierne al primer punto, el autor glosa, de manera accesible a todo tipo de lector, dos versiones previas de una exposición presentada en certámenes de carácter profesional (Wölck 1970, 1971). Subraya los rasgos de coincidencia y los de singularidad de las áreas sometidas a la exploración, y examina las particularidades del cuestionario utilizado, así como las modalidades empleadas al realizar las entrevistas. Desde esta perspectiva, adquiere relieve el énfasis sociolingüístico del trabajo, refinado precisamente para detectar y evaluar los indicadores sociales que se aparejan al comportamiento verbal, y sirven de base a las actitudes con las que reaccionan los distintos grupos estudiados.

En cuanto a las comparaciones que se desprenden de sus datos, el cuadro es muy ilustrativa cuando coteja los resultados de un pueblo, Vinchos (Socos Vinchos), ubicado en la provincia de Huamanga, departamento de Ayacucho, con los del distrito de San Juan Bautista, que es parte de la ciudad de Huamanga. Empero, la indagación se torna todavía más fecunda, por haber sido ampliada a los vinchinos trasladados a la ciudad de Ayacucho, a los vinchinos inmigrantes en Lima, y a los sanjuaninos que migraron a Lima.

Dos son las cuestiones medulares que se propone esclarecer el autor. De qué modo reaccionan sus entrevistados: a) ante el empleo del quechua en la escuela; b) ante la posibilidad de que todos los peruanos sepan quechua. Con variantes dignas de tener en cuenta, las respuestas son definitivamente positivas. Esta evidencia confiere significación particular al juicio de Wölck, para quien "una vez que la población dominante ha agotado todas las razones, a fin de encubrir su falta de voluntad para elevar el status del quechua, pasa a señalar que son los propios quechua-hablantes los que auto-denigran su lengua". Insiste, por ello, Wölck, en la utilidad de deslindar lo que es reconocimiento de la necesidad del español como vehículo de comunicación amplia, de lo que sería un signo de rechazo a la lengua materna y de acuerdo y justificación con la política lingüística tradicional. Y, a la vez, advierte lúcidamente que la sola "integración" en la sociedad hispano-hablante, del sector que tiene el quechua como lengua materna, contribuiría a perpetuar la estructura social vigente, en vez de ayudar a su cambio.

El desarrollo de los tópicos centrales permite avanzar al autor hasta preguntas que, realmente, no han sido resueltas en el momento actual, cuáles son, qué castellano y quechua deben ser usados en la escuela o juzgados como normas nacionales, o qué se entiende, (según sus entrevistados), por buen castellano o buen quechua.

Al margen de lo discutible que es tipificar el proceso, que científicos sociales peruanos denominaron "cholificación", caracterizándolo como un estado de anomia, reclaman atención los datos que prueban el alto grado de identidad con su lengua y cultura nativas, por parte de los migrantes. La advertencia de Wölck alude a los riesgos de un futuro próximo; pero, en términos de largo plazo, ellos se diluirán al surgir una sociedad y cultura auténticamente nacionales.

Las lenguas mayores del Perú y sus hablantes

Wolfgang Wölck

Lenguaje, movilidad social y educación

LA MOVILIDAD social y la educación son procesos estrechamente interrelacionados en todas las sociedades. En la mayoría de las sociedades modernas, en sus diversas etapas de desarrollo industrial, la educación es usualmente formal e institucional. El grado de movilidad social, además, se considera generalmente como una función que facilita la comunicación entre los varios estratos de una sociedad. En la mayoría de los casos, la comunicación humana se realiza a través del lenguaje, generalmente en su forma oral, aunque la escritura es un medio cada vez más frecuente, en particular dentro del contexto de la educación institucionalizada formal, que ha dependido siempre mucho de ella.

Esta interdependencia entre la comunicación, la educación y la movilidad social es también bastante característica de la situación peruana, y ha sido recientemente

confirmada por Carlos Delgado (1971: p. 634 y ss.). Además, éste plantea que "el sistema educacional. . . constituye en cierta manera el pre-requisito funcional de los otros sistemas (de movilidad social)" y que "habrá sin duda alguna de convertirse en una de las principales fuentes de cambio en el Perú". (Delgado, 1971: p. 72).

Si el grado de comunicación condiciona las facilidades de movilidad social, y si la educación constituye el factor principal en el cumplimiento de la movilidad y el cambio social en el sentido de adelanto, entonces es evidente que los aspectos comunicativos son importantísimos en el proceso educacional. Si recordamos que para casi la mitad de la población de la República, la lengua materna es un idioma americano por completo distinto al que se usa comúnmente en la educación formal, debemos reconocer que el problema del idioma es un obstáculo fundamental, no sólo para la comunicación en una escala mayor, sino para la educación y, por lo tanto, para el cambio social y el adelanto.

Hace tiempo que unos cuantos educadores, antropólogos y lingüistas se han percatado de este problema y han tratado de llamar la atención sobre él, señalando que "la lengua es, como en muchos confines, pero con rasgos particularmente graves en el Perú, una de las formas más eficaces y menos advertidas de discriminación social". (Escobar, 1972: p. 10). La seriedad de este problema para la población de habla quechua en los Andes, se hizo nuevamente evidente en junio de 1969, cuando una pequeña pero sangrienta rebelión en Ayacucho y sus alrededores al proponerse una nueva y desatinada ley. (N°006). Esta estipulaba que sólo los alumnos con buen aprovechamiento podrían continuar en la escuela sin pagar pensión. Una medida semejante podría haber sido justificada y hasta razonable en ciertas zonas de la costa del Perú, aunque lo poco que conozco de los problemas educacionales en las áreas urbanas marginales me hace dudar hasta de eso. Para la pobre población de

habla quechua - y de otras lenguas americanas - habría significado la exclusión de los 'beneficios' de una educación formal, que ella considera, según los valores endocrinarios, como el único medio de avance social, y por el cual estaría dispuesta a arriesgar la vida.

Es interesante señalar que, hasta el día de hoy, la mayoría de limeños nunca ha oído hablar de este trágico incidente. Por lo menos, la ley nunca se cumplió.

La política nacional de educación bilingüe

Desde que asumió el poder, el actual gobierno ha venido preocupándose cada vez más por el futuro de la población que no habla castellano. En toda la legislación existente, los grupos de población originaria del Perú han recibido hoy más atención de la que jamás recibieron bajo ningún otro régimen. La 'reforma de la educación peruana', vista en un contexto como el enunciado arriba, es decir, en su tremenda importancia para el cambio social, es, por lo tanto, una de las tareas más importantes que se ha impuesto el actual gobierno. El texto de la nueva 'Ley General de Educación', publicado en marzo de 1972, contiene artículos decisivos sobre la 'revalorización' de las lenguas y de los moldes culturales de todos los grupos étnicos del país, y estipula la enseñanza del castellano a los hablantes de idiomas americanos -llamados en la ley 'lenguas vernáculas' - en los programas de educación bilingüe, garantizándoles el mismo respeto y status, y promoviendo una mayor difusión del conocimiento de esos idiomas. Al elaborar la ley, el gobierno, a través de su Ministerio de Educación, buscó activamente - y la encontró- la asistencia de lingüistas y maestros de idiomas. Muchas de las ideas y definiciones habían sido conclusiones del Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe, coordinado por el Ministerio de Educación en enero de 1972. Desde la dación de la ley, el Ministerio de Educación ha llamado nuevamente a los especialistas en educación

bilingüe, en lingüística americana (indígena) y española, para que ayuden a trazar los 'lineamientos' de la ley referentes a la educación bilingüe. Durante muchas sesiones, difíciles pero fructíferas, se preparó un documento que se publicó el 24 de junio de 1972, el 'Día del Campesino'. Este documento se llamó "Política Nacional de Educación Bilingüe".

Aunque nunca será posible que todos los especialistas y profesionales se pongan de acuerdo en todos los detalles de interpretación, este documento constituye, en mi opinión, una excelente base para convertir la educación en el Perú en la herramienta para el adelanto social de *todos* los peruanos, con la posibilidad de alcanzar su objetivo de 'facilitar que todas las comunidades de lengua vernácula tengan acceso al proceso integral de educación' (p. 16), algo que el sistema anterior aparentemente no había podido lograr.

Teniendo en mente el tema central de este artículo, que es el estudio de actitudes, resulta apropiado hacer hincapié en una observación que podría ser interesante en este contexto. Después que el documento fue distribuido y comentado por diversas autoridades en una impresionante conferencia de prensa, la reacción de los representantes de la opinión pública de Lima, es decir, los reporteros y editores de los diarios de Lima, fue menos entusiasta de lo que podía esperarse. Los dos periódicos mayores dieron cuenta de este importantísimo paso en la historia educacional peruana, en un pequeño artículo al final de la cuarta página, el tercer diario lo hizo en la página doce, informando a sus lectores *inter alia* que, 'en el Perú, 100 familias de la selva hablaban 42 idiomas diferentes'; ése fue el efecto que tuvo en un 'responsable' reportero la breve y clara interpretación que hiciera la doctora Martha Hildebrandt de la situación lingüística en la selva. Sin embargo, este error, bastante divertido, resulta inofensivo comparado con las

distorsiones de intención y contenido que hubo en los comentarios del documento. "Toda la población peruana debe hablar castellano, dice maestro", decía el titular de un breve artículo en uno de los diarios principales, atribuyendo esta declaración al Director de Educación Escolar y Laboral, uno de los principales proponentes de los derechos y status de los grupos de lenguas vernáculas. Es justo suponer que esta distorsión en la interpretación de la nueva política, que caracteriza al tenor de todas las informaciones, es representativa por lo menos de la actitud y expectativas de sus autores, si no lo es también de las del público para el que escriben. La adopción y publicación de una nueva política oficial evidentemente no basta para cambiar actitudes largamente establecidas.

Uno de los objetivos de la nueva "Política Nacional de Educación Bilingüe", que se repite varias veces a través del documento, es 'Promover estudios, investigaciones y evaluaciones de carácter lingüístico dentro del marco socio-económico del país para la orientación de las acciones educativas en poblaciones de lengua vernácula' (p. 16). La elaboración de un Plan de Investigación Socio-Económica y Lingüística es una de las principales tareas para el primer año de implementación de la nueva política (p. 19), para así ajustar y adaptar el proceso educacional a las condiciones socio-culturales de cada comunidad. Lo desastroso de las consecuencias en caso de no lograrlo, ha quedado demostrado por André-Marcel d'Ans en su contribución al Seminario Nacional de Educación Bilingüe (véase su artículo en este volumen). Además, los lineamientos especifican que 'se tomarán en cuenta igualmente las expectativas de cada comunidad...' (p. 10).

En resumen, lo que se sugiere aquí es la preparación de encuestas sociolingüísticas y de estudios de actitudes o reacciones subjetivas.

La encuesta socio lingüística sobre bilingüismo quechua-castellano. (El 'Proyecto BQC').

Gracias a la iniciativa del Plan de Fomento Lingüístico de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, esta tarea no nos encuentra totalmente desprevenidos y estamos ya en condiciones de hacer algunas sugerencias metodológicas para la administración de tales encuestas.

Desde 1964, el Plan de Fomento Lingüístico de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos ha mantenido un programa experimental de educación bilingüe (quechua-castellano) en el Núcleo Escolar de Quinua, provincia de Huamanga, departamento de Ayacucho. (Para una excelente descripción, de este programa, ver *Pozzi-Escot* 1971 y 1972). Este programa se ha ido desarrollando progresivamente, a pesar de las insuperables dificultades de carácter físico, material y administrativo que algunas veces se presentaron. Sus directores y personal han hecho siempre lo posible por aplicar los mejores métodos disponibles en la planificación y realización de esta innovación educacional. Tenían conciencia de la importancia de los factores sociológicos, que condicionan el uso y el status de un idioma y de sus variedades *.

Para lograr un enfoque más externo y detallado del rol de ambos idiomas en su contexto social, se me invitó a iniciar una encuesta socio-lingüística del bilingüismo quechua-castellano en el Perú. Los principios metodológicos que marcaban la primera fase de esta encuesta, que comenzó en junio de 1969, han sido descritos detalladamente en *Wölck* 1970. En este momento, ya hemos completado las entrevistas en tres localidades generales para cinco tipos diferentes de población, con entrevistas adicionales en escuelas de dos de las localidades.

*Ver un estudio anterior del bilingüismo, realizado en 1966. (*Escobar*, 1972).

Esta primera etapa del estudio incluye muestras de las siguientes comunidades y poblaciones:

1. El pueblo de Vinchos, capital del distrito de Vinchos (antes Socos Vinchos) en la provincia de Huamanga, departamento de Ayacucho.
2. El distrito de San Juan Bautista, parte de la ciudad de Huamanga (Ayacucho).
3. Vinchinos inmigrantes en la ciudad de Ayacucho.
4. Vinchinos inmigrantes en Lima.
5. Sanjuaninos inmigrantes en Lima.

En las dos poblaciones 'originales', es decir Vinchos y San Juan Bautista, entrevistamos a un grupo de adultos y niños de escuela primaria; en las comunidades emigrantes, sólo a adultos. La muestra promedio de la población adulta es 38 por cada grupo, con excepción de los 'vinchinos en Ayacucho', que es bastante menor. El total de adultos entrevistados es de 161; de niños de colegio, tenemos 75 entrevistas. Las 236 entrevistas han sido transcritas de las grabaciones originales de respuestas al formulario de preguntas; sin embargo, sólo las de la población adulta han sido ya tabuladas e interpretadas en parte. Hago mención de estas cifras solamente para darle al lector una idea de la representatividad cuantitativa de esta parte del estudio y, consecuentemente, de los resultados e interpretaciones de las siguientes páginas. Para los principios (cualitativos) que subrayan la composición de las muestras, comparar con *Wölck* 1970.

Los lugares

Unas cuantas observaciones acerca de algunas de las características de los lugares podrían ayudar a comprender e interpretar adecuadamente los resultados que siguen. Se refieren a la situación, como la observamos en el momento de las entrevistas, es decir, 1969-70 para Vinchos y San Juan Bautista, 1970-71 para Lima.

Para completar el cuadro, las siguientes descripciones también contienen información reunida a través de la encuesta. Esta última información no es parte del análisis específico de los datos de cuestionario que aparecen en los párrafos posteriores, pero quizás le servirán de complemento.

Vinchos queda más o menos a 50 kilómetros de Ayacucho, la capital del departamento, saliendo por la nueva carretera a Pisco. Al dejar esa 'carretera', sin embargo, el 'camino' a Vinchos se hace transitable solamente para camiones y para automóviles de doble tracción, ya que en cierto punto es preciso atravesar el lecho de un río. No existe un transporte regular entre Vinchos y Ayacucho. La forma normal en que viajan los vinchinos a Ayacucho es a pie, cruzando los cerros. Vinchos es una comunidad agrícola dedicada casi completamente a la agricultura de subsistencia y a alguna ganadería, aunque el Censo Nacional de 1961 la clasificó como urbana, probablemente porque existen un par de calles con nombres en el pueblo. Ninguna otra facilidad urbana, como por ejemplo electricidad o servicio de desagüe, existe en Vinchos. Según el Censo de 1961, 87.7%, de la población de más de 17 años de edad es analfabeta. Para los menores de 17, la cifra es apenas menor. Aún aceptando la existencia de un cierto número de bilingües analfabetos, el índice de monolingüismo en Vinchos es siempre muy alto. El quechua es el idioma principal de todos (98.8%) y la lengua dominante de la mayoría de los bilingües. Hay una primaria completa para niños hasta el quinto año; para las niñas, sin embargo, es sólo hasta el segundo año de estudios (transición), lo cual quiere decir que la mayoría de las mujeres que recibieron su 'educación' en la localidad siguen analfabetas y generalmente monolingües. Esto puede haber cambiado desde entonces. Fuimos los invitados de honor en la inauguración de una nueva escuela para niñas en 1969. El lugar más cercano con escuelas secundarias

es Ayacucho. Si sus padres pueden prescindir de su ayuda, estos niños se van a Ayacucho a los trece o catorce años, viviendo a menudo en grupos en una pequeña habitación, manteniéndose ellos mismos, para continuar sus estudios - un sacrificio increíble para mucha gente que obtuvo sin esfuerzos su educación y odió el colegio. Sin embargo, muchos padres no pueden comprar los uniformes y útiles escolares para enviar a sus niños a la escuela primaria. Por otro lado, muchos niños asisten a la escuela lo más posible, cuando no tienen que trabajar. El mayor de los muchachos de quinto de primaria tenía 22 años. Dos de nuestros entrevistados en Vinchos, uno de los cuales tenía 23 años y hablaba el quechua y el castellano, no conocía la palabra 'peruano'. Otros protestaron: 'No somos peruanos, sino vinchinos'.

San Juan Bautista contrasta en cierta forma con Vinchos. La mayoría de la población es *ambilingüe*. - Utilizo este término para referirme al conocimiento y uso equivalente de dos idiomas, en este caso quechua y castellano; sin tomar en cuenta el grado en que su castellano o su quechua alcanzan la norma monolingüe o 'norma culta'. Este caso se describe algunas veces como bilingüismo 'coordinado' (Ver *Escobar* 1972, *Pozzi-Escot* 1971, y *Política Nacional*, p. 30), un término que, sin embargo, se ha establecido con un sentido diferente en la literatura sicolingüística. El índice de alfabetismo de San Juan Bautista está por encima del 60% en la población de edad escolar, y es algo menor en la gente adulta.

Nuestra encuesta demostró que un cierto número de gente había aprendido quechua y castellano simultáneamente ('bilingüismo de cuna', ver *Pozzi-Escot*, 1971, *Política Nacional* p. 30), aunque la gran mayoría aprendió primero el quechua, y alguna gente admitió que habla el quechua y el castellano por igual. Nótese que la pregunta censal que averigua sobre la lengua madre (¡extraño!) a menudo distorsiona la situación real.

SJB tiene varias escuelas primarias para ambos sexos, una escuela mixta, y un colegio (secundaria). Su estratificación social es variada, llegando a la clase media alta - en el nivel local. En el comercio, la carnicería es el negocio por el cual se conoce bien a SJB en la zona. Ocupa una posición media entre los distritos de la capital departamental, siendo aún menos urbano que el centro de la población (distrito de Ayacucho), pero más urbanizado que algunas áreas del borde que suben a las montañas, como el distrito del Carmen Alto.

Los sanjuaninos que han emigrado a Lima se han establecido en diferentes lugares. Los menos afluentes se han concentrado en los alrededores de La Parada, el principal mercado de alimentos de Lima, en el barrio de La Victoria, en el Porvenir y, en muchos casos, en el Cerro San Cosme. San Cosme es uno de los más antiguos pueblos 'jóvenes' de Lima. Las condiciones en que viven ahí muchos de nuestros entrevistados están lejos de ser satisfactorias. Sin embargo, consideran que su cambio ha sido para mejor. Esto es difícil de aceptar comparando SJB con San Cosme. Algunas de las personas de nuestra muestra habían sido panaderos en SJB y ahora son, según sus declaraciones, pequeños negociantes en La Parada, trabajando en una y otra cosa. Muchos están enfermos y culpan de ello al clima de Lima, lo cual es con toda seguridad sólo parte de la causa de su enfermedad. El clima de Lima es el único rasgo negativo de su nueva vida que ellos admiten frecuentemente. Mientras uno se inclina a dudar de su declarada satisfacción por el nuevo ambiente en que viven, es preciso no olvidar que, aunque todavía no las han logrado, ven muchas ventajas deseables de fácil alcance, quizás no para ellos, pero sí eventualmente para sus hijos. Sus respuestas demuestran que llevan una vida muy solitaria, llena de desconfianza. Tienen pocos amigos fuera de su familia inmediata, y algún contacto con otros sanjuaninos; pero generalmente prefieren estar solos,

faltándoles totalmente la vida comunitaria que todavía florece en SJB. SJB es todavía su principal punto de referencia, 'su tierra', 'su pueblo'; en Lima 'no se meten', Hay muy poca colaboración y asistencia mutua entre ellos.

Otro grupo de sanjuaninos vive en Siete de Octubre, otra barriada o pueblo joven, que tiene, sin embargo, condiciones de vida considerablemente superiores a las de San Cosme.

Respuestas del cuestionario

Nuestro cuestionario contiene diez secciones principales, que buscan información sobre la educación, el aprendizaje de idiomas, el conocimiento de idiomas, el uso de idiomas (quién habla, en qué idioma, a quién, sobre qué tema, y en qué situación), apreciaciones del quechua y del castellano, movimiento, contactos sociales, trabajo, actividad comunal y evaluación social. Para los inmigrantes, se añade otra sección, destinada a darnos información sobre su cambio social y lingüístico. El número total de preguntas es de 188 ó 214, respectivamente. Aparte de las preguntas de información 'objetiva', todas las secciones contienen preguntas referentes a las actitudes subjetivas, las ambiciones, los deseos y la auto-evaluación, muchas de ellas seguidas de un 'por qué'. El cuestionario completo va como apéndice al primer informe del proyecto, presentado al XXXIX Congreso Innaconacional de Americanistas (*Wölck*, 1970).

Al planificar reformas e innovaciones educacionales, mucha gente se preocupa - o debería preocuparse- por las actitudes y expectativas de los objetivos mismos de estos planes, particularmente cuando se llega a la posible inclusión del quechua en el curriculum escolar, cualquiera sea su modo o formato específico. No hay duda de que el quechua, y la gente que lo habla, gozan de poco respeto entre los monolingües del castellano. Sin embargo, existe una suposición muy difundida, pero

generalmente errada, de que los hablantes del quechua tienen una actitud muy negativa hacia su propio idioma y no quisieran que éste se enseñara en las escuelas. Esta idea molesta particularmente a los educadores interesados en los programas de 'alfabetización' para los monolingües del quechua, que tienen la meta final de enseñarles el castellano, ('castellanización'), puesto que muchos especialistas piensan que la alfabetización se logra más fácilmente en la lengua materna (*Escobar*, 1972). Cualquier posibilidad de nacionalización, oficialización, urbanización y estandarización del quechua, también depende no solamente de la actitud de la población dominante de habla castellana, sino de la de sus propios hablantes (para definiciones de términos, ver *Garvin* y *Mathiot*, 1970; *Escobar* 1972: p.85 ss.). Después de todo, una vez que la población dominante haya agotado todas las razones para defender su renuencia a levantar el status de ese idioma, apuntará a la auto-denigración de la propia población de habla quechua. Evidentemente, en la sociedad peruana, como está estructurada hoy, cada hablante de quechua debe reconocer la necesidad primordial del castellano como un medio de adelanto social, porque 'cuanto más marginada esté una persona en una sociedad particular, mayor será su problema del lenguaje como indicador de filiación de grupo, y menos libre estará para responder en términos adecuados a la situación inmediata' (*Herman*, 1970: p. 500). Sin embargo, sería un error considerar esta aceptación de la necesidad evidente (del dominio del castellano) como un signo de profundo acuerdo y justificación. Además, la solución de una 'integración' en la sociedad de habla castellana, sólo perpetuaría y confirmaría la actual estructura social en vez de cambiarla.

El quechua en las escuelas y como idioma nacional

Nuestro cuestionario contiene dos preguntas principales que se refieren a este problema. A primera vista,

parecen no estar relacionadas, ni sus respuestas absolutas mostrar conexión alguna entre ellas. Las razones para las respuestas, según lo demuestran los resultados, son, sin embargo, bastante similares y justifican que las coloquemos aquí una al lado de la otra. La primera pregunta es: '¿Quisiera Ud. que el quechua sea enseñado en las escuelas?' y continúa con un '¿Por qué?'; la segunda, '¿Quisiera Ud. que todos los peruanos sepan el quechua?' está también seguida de un '¿Por qué?'.
~

La pregunta de si el quechua debía ser enseñado en la escuela recibió el 82 % de respuestas afirmativas de todos los que contestaron. Sin embargo, el 20% añadió que preferiría que se enseñara los dos idiomas, es decir, quechua y castellano. El hecho es que un porcentaje tan alto como éste no sólo no se opone a la introducción del quechua en las escuelas, sino que además se muestra muy a favor de ella - como lo demostrarán luego algunas citas de las entrevistas -. Sin embargo, este promedio representa poco, si no se considera las proporciones para los grupos individuales.

En Vinchos, sólo la mitad de las respuestas fue a favor del quechua; la otra mitad fue en contra. Puesto que nuestra muestra no está pre-estratificada de acuerdo a las proporciones estadísticas de composición de la población, estas cifras deben ser interpretadas con cierto cuidado. Del total de 36 adultos vinchinos entrevistados, sólo 14 eran monolingües -la proporción de monolingües es mucho mayor en la aldea-. Sin embargo, entre lo que replicaron negativamente, la mayoría no fue necesariamente monolingüe. En realidad, un porcentaje casi parejo de monolingües quechuas optaron por el quechua. El factor que se correlacionaba más con las respuestas negativas era el bajo nivel de educación. La mayoría de la gente que reaccionaba favorablemente había tenido primaria completa; algunos tenían diversos grados de educación secundaria.

En la bilingüe San Juan Bautista, las respuestas positivas alcanzan el 88 %. De las pocas respuestas negativas, más de la mitad son de mujeres. Es importante notar que esto no fue necesariamente así en Vinchos, donde los votos femeninos se distribuyeron equitativamente entre positivos y negativos. Una fuerte actitud negativa entre las mujeres había sido ya notada por Escobar (1972). Nuestras respuestas parecen sugerir que esto es particularmente cierto (solamente) entre las mujeres bilingües, y algunas veces entre mujeres más educadas. Teniendo en cuenta la discriminación que se hace con ellas en el proceso educacional y, por otro lado, su extrema preocupación por el adelanto social y por la adquisición de 'símbolos visibles de status' para sus hijos, esta actitud no resulta sorprendente.

Para los vinchinos en Ayacucho y los de Lima, las cifras son prácticamente idénticas a las de los sanjuaninos. El extremo positivo son los sanjuaninos de Lima, que están 100% a favor de la instrucción quechua, sin una sola respuesta negativa. Este, en realidad, es un resultado muy sorprendente.

Antes de dar cuenta de algunas de las razones expresadas para esta elección, miremos las respuestas a la pregunta "¿Quisiera Ud. que todos los peruanos sepan quechua?" que están bastante parejas con las de la pregunta anterior, con un índice aún mayor de positivos sobre negativos: un 90% quiere que todos los peruanos sepan el quechua. Aunque es cierto que las proporciones de las respuestas a esta pregunta son en general muy parecidas a las de la 'instrucción quechua', existen, sin embargo, dos importantes excepciones: en Vinchos, donde sólo la mitad de la gente quería que se enseñara el quechua en las escuelas, casi el 80% quería que se hablara en toda la nación; y los vinchinos de Lima, que tenían una objeción del 12% al quechua en la instrucción escolar, están a favor 100% del uso general de este idioma, al igual que los sanjuaninos de Lima. Debe señalar

se que, aún más allá de las diferencias obvias existentes por la superioridad de los votos positivos de esta pregunta sobre los de la anterior, no hay siempre una coincidencia total entre la afirmación y negación en ambos casos.

Veremos ahora algunas de las razones de los votos positivos que, como dijimos anteriormente, son casi idénticos para ambas preguntas. Las dos motivaciones principales del interés por la instrucción quechua y la propagación de este idioma en todo el país son: a) el deseo de una comunicación mayor, del desarrollo social, de integración y de justicia social; b) la firme convicción de que el quechua es el idioma del Perú, la lengua auténtica y oficial de los antepasados de este país. A continuación, citas directas de nuestras entrevistas - algunas traducidas del quechua:-

- a. 'Para mejor entendimiento entre todos. Para que se comprendan en castellano y quechua. Para que no tengan dificultad los de los centros urbanos en zonas rurales. Para que comprendan a sus compatriotas. Es idioma que debe ser utilizado para hacer cambios sociales. Es importante para una mejor integración cultural; se conocerían todos los problemas que hay en el país y se plantearían las soluciones pertinentes. Para poner igual al idioma quechua. Para defenderse cuando a uno le insultan. De esa manera uno sería un ciudadano completo' (las últimas razones son de sanjuaninos en Lima).
- b. 'El quechua es peruano. Es lengua nacional. Es cosa neta del Perú, propia de nuestra patria. Es lengua oficial de nuestros antepasados. Es autóctono a nuestra tierra. Es idioma legado por el incanato. Como buen peruano, tiene derecho a aprender el verdadero quechua. Debemos saber nuestro idioma natal. Porque somos peruanos'.

Entre las siguientes y más frecuentes razones de que el quechua se enseñe en las escuelas están, sorpresivamente, (c) el deseo de aprender la gramática del quechua, de ver el quechua formalizado y aprender formalmente un quechua "real". En realidad, alguna gente ve en la instrucción quechua (d) un medio de progreso general en la educación - aunque presumo que esto sea eventualmente a través del castellano-, respuesta ,esta que debería complacer a los protagonistas de la educación bilingüe.

Entre los que están a favor de la expansión nacional del quechua, algunos abogan por (e) la legalización y oficialización del quechua y su uso por profesionales, administradores y funcionarios. Finalmente, (f) no falta la belleza del quechua como razón para que se enseñe y se propague, aunque es la menos frecuente. Damos unas citas más:

- c. 'Necesitamos la gramática quechua para que se expresen mejor. Para pronunciarlo bien. En realidad, ciertas personas no sabemos hablar legítimo a pesar de ser serranos. No hablamos bien el quechua. Sería bueno para gramatizar. El quechua no tiene gramática'.
- d. 'Para que los hijos adelanten. Para aclarar el aprendizaje lo hacen entender en quechua. Es fundamental para mejor solvencia de los alumnos. Profundiza a los alumnos al aprendizaje. En medio rural, los conocimientos se afianzan mejor en quechua'.
- e. 'El gobierno decretaría que se enseñe el quechua. Debe ser por ley. Antes que el castellano, el quechua debe ser el primer idioma del Perú. Los especialistas profesionales deben saber hablar quechua. Los jueces deben aprender. Para que los médicos puedan entenderse con todos. Los guardias que vienen de Lima no entienden el quechua

y juzgan mal. Sería bueno que el Presidente de la República hable quechua para que todos los peruanos entiendan su mensaje'.

f. 'Es más dulce, más expresivo'. (Vinchos, San Juan Bautista) 'Es bonito'. (Lima).

Otro comentario curioso a favor de la instrucción quechua en las escuelas, para finalizar las citas, es:

g. 'Para que los mismos peruanos enseñen el quechua en vez de los extranjeros' (de San Juan Bautista, en Ayacucho).

La influencia de un idioma sobre el otro

La interferencia o fusión entre el quechua y el castellano es a menudo considerada como un inconveniente para el bilingüismo y para la enseñanza de ambos idiomas en la escuela (Wölck, 1972b). En una medición de actitudes realizada a través de un instrumento controlado, descubrimos un alto grado de precisión de parte de los bilingües quechua-castellano para reconocer la cantidad de fusión gramatical en el habla de otros bilingües, que parecía correlacionarse con una gradiente proporcional de su castellano y su quechua, respectivamente; igualmente, podían reconocer el status social del hablante (ver Wölck 1970: p. 12 y 1972a: p. 141).

En nuestras entrevistas, hicimos las preguntas: (1) '¿Cree Ud. que el quechua se malogra por el castellano?' y (2) '... ¿qué el castellano se malogra por el quechua?'. Podíamos prever que nuestros interlocutores tendrían más conciencia y estarían más preocupados por los malos efectos del quechua sobre el castellano que viceversa. Nuestros resultados lo confirmaron, aunque en una proporción mucho menor de la esperada, ya que demostraron todavía una gran preocupación por la pureza del quechua: entre los que se creían que sí había influencia, 54% se preocupaba de que el castellano

se estropeará con el quechua y tantos como el 46% veían en el castellano una mala influencia para el quechua.

Tomando cada pregunta por separado, y comenzando con la mala influencia del castellano sobre el quechua, sólo el 38% de todas las respuestas indicaron que sí existe cierta influencia; el resto lo negó. En el caso de la pregunta sobre la mala influencia del quechua sobre el castellano, nuestras respuestas están divididas en partes iguales entre Sí y No. Este promedio general, sin embargo, no refleja correctamente los resultados en las poblaciones tomadas individualmente. Un alto grado de preocupación por la influencia del quechua sobre el castellano en las poblaciones serranas 'originales' -66% afirmativa en Vinchos y sólo un poco menos en San Juan Bautista y entre los vinchinos de Ayacucho - contrasta con una negación abrumadora de esta influencia por los grupos emigrantes en Lima, encabezados por el 76% negando toda influencia, seguidos de cerca por los sanjuaninos de Lima, con 66% de negación. Esto parece indicar que cuanto más castellano sabe la gente, o, mejor dicho, cuanto más tienen que utilizar ese idioma, menor es su preocupación por la interferencia del quechua. Sin embargo, existe una curiosa inconsistencia en el hecho de que los vinchinos que rechazan la introducción del quechua en las escuelas, están, al mismo tiempo, poco preocupados por la posible mala influencia del quechua sobre el castellano, mientras que otros, mejor educados y que se muestran a favor de la enseñanza del quechua, se preocupan por este efecto negativo. Para cerrar este párrafo, es preciso anotar que cuando se les preguntó si 'el castellano se malogra por el quechua', unas cuantas personas contestaron algo como: '¡Al contrario, se enriquece!'.

¿Qué quechua y qué castellano?

Sobre todo fuera de la capital y lejos de la costa, en las zonas bilingües o monolingües, el problema del tipo

de castellano que se debe enseñar en las escuelas preocupa a muchos educadores. ¿Cuál es la 'norma culta' (nacional) y es quizás recomendable aceptar una 'norma culta *regional*'? Si ya esta pregunta parece difícil de responder, cuanto mayor sería el problema de seleccionar una cierta variedad de quechua para la adopción nacional, la estandarización o quizás hasta la oficialización, dada la bien conocida diversificación del idioma quechua, con sus grados de inteligibilidad entre dialectos (ver: las contribuciones de *Torero y Parker* en este volumen).

A nuestros entrevistados se les pidió responder a las siguientes preguntas que se agrupan alrededor de este problema:

1. ¿Puede Ud. entender el quechua de otros lugares del país, (e. g. del Cuzco, Huancayo, Huánuco, Ancash, etc.)?
2. ¿Dónde se habla mejor el quechua?
3. ¿Dónde se habla mejor el castellano?
4. ¿Cómo es un buen quechua/un mal quechua?
5. ¿Cómo es un buen castellano/un mal castellano?

Las respuestas a la primera pregunta, respecto a la inteligibilidad de otros quechuas, demostraron que existe una gran correlación entre la movilidad, es decir, la frecuencia de contacto, conocimiento de otras áreas y otras gentes, y la comprensión de otros dialectos, parangonada por otros dos factores, los grados de bilingüismo y la educación de los que responden. De acuerdo a esto, los vinchinos 'originales' declaraban el grado más bajo de comprensión de los otros dialectos quechuas; a los vinchinos y sanjuaninos bilingües residentes en Lima, en cambio, les correspondía el más alto. Hablando específicamente, 40% de la muestra total dijo que entendía el quechua cuzqueño y unos cuantos que lo comprendían 'un poco'. Algunos declararon que no comprendían el quechua de Junín y Ancash, pero, cosa sorprendente,

algo así como el 10% dijo -¿o sólo creyó?- que sí lo entendía. Aún más extraño es que algunos ayacuchanos parecen considerar que el quechua de Huánuco es más inteligible que el de Huancayo. Con cierto cinismo, se podría sugerir, una explicación que ellos saben por experiencia la dificultad de comunicación con los huancaínos, que son sus vecinos muy cercanos, mientras que todavía pueden hacerse ilusiones respecto a los más lejanos huanuqueños. Los dialectólogos quechuas tendrán que descifrar esto con más detalle. Nuestras preguntas y respuestas no son evidentemente suficientes para llegar a una conclusión final, aunque dejan pocas dudas sobre la inteligibilidad (subjetiva) de los dos principales dialectos sureños.

No tenemos ninguna pregunta específica sobre la inteligibilidad de dialectos del castellano. Sin embargo obtuvimos algunas observaciones incidentales en ese sentido en las respuestas a una pregunta sobre la existencia y características de dialectos o variedades en castellano, (y en quechua). La cita de una entrevista: 'A los limeños no se les entiende' indica que la inteligibilidad mutua no es exclusivamente un problema entre los dialectos del quechua. Tratando de caracterizar las diferencias de dialectos quechuas, nuestros interlocutores se refirieron frecuentemente a diferencias de vocabulario -*yaku* (Ayacucho) vs. *unu* (Cuzco), que quieren decir 'agua'- o de 'tono, tonalidad', es decir, melodía, entonación ritmo.

Ahora, (2) ¿dónde se habla el mejor quechua? En el ranking general de las respuestas, hay 62 % para Cuzco, 26% para Ayacucho y 11 % para Vinchos (todos los votos por Vinchos son de vinchinos). Los vinchinos 'originales' están divididos en partes casi iguales entre Cuzco y Vinchos como los lugares del mejor quechua, consiguiendo Ayacucho no más del 6% de sus votos. Los sanjuaninos 'originales' votaron 80% por Cuzco, el resto por

Ayacucho. Los vinchinos en Lima y en Ayacucho optaron abrumadoramente por el Cuzco, con Ayacucho en un fuerte segundo lugar y sólo un par de votos por Vinchos. Los sanjuaninos en Lima reaccionaron similarmente a los vinchinos, siendo su proporción entre el quechua cuzqueño y el ayacuchano de 6 a 4 a favor del Cuzco. Algunas personas estuvieron indecisas entre Cuzco y Ayacucho y mencionaron los dos nombres, especificando algunas veces, como en la siguiente respuesta obtenida en Vinchos: (El mejor quechua se habla) 'en el Cuzco. Pero más dulce y expresivo es el de Ayacucho', o la de un vinchino en Ayacucho: 'Oficialmente en el Cuzco, pero a mi parecer es en Ayacucho'. El quechua cuzqueño se identifica como 'original, autóctono, legítimo, histórico, más puro'. Esto está de acuerdo con nuestra experiencia en otros casos en los que existe un dialecto de prestigio reconocido: la gente que no es de esa zona particular reconocerá su prestigio, pero siempre demostrará una gran 'lealtad nativa' por su variedad local.

Antes de entrar en las características deseables de un buen quechua, veamos primero dónde, en la opinión de nuestros interrogados, se habla el mejor castellano. De la muestra total, el 65 % optó por Lima, 17 % por Ayacucho, y 16% por la sierra y las provincias en general. Uniendo las dos últimas proporciones, tenemos un 33% de los votos por el castellano serrano. La gran cantidad de los votos por la sierra y por Ayacucho viene de los vinchinos 'originales' y de los ayacuchanos (igual sanjuaninos), como podía esperarse. Las poblaciones emigrantes en Lima mostraron una abrumadora preferencia por el castellano limeño - aunque no sin reservas, como veremos más adelante- sin ningún voto por Ayacucho en el caso de los vinchinos en Lima, y sólo 2 de 29 votos por Ayacucho de los sanjuaninos en Lima. Un pequeño número de los emigrantes mencionó 'el norte' como el lugar donde se hablaba mejor el castellano,

y hubo unos cuantos votos por Arequipa. Sólo una persona mencionó a España.

Las características del buen castellano y el buen quechua

El rasgo más importante en las respuestas de nuestros entrevistados sobre un *buen quechua* es la insistencia de que no se mezcle con el castellano - una respuesta paralela a los resultados obtenidos con la pregunta (obtenida) respecto a la interferencia entre las dos lenguas, de los que hablamos anteriormente. Un quechua bueno es 'puro, neto', un quechua malo es 'motoso, castellanizado, mestizado'. Esta preocupación es muy fuerte en las comunidades de la sierra y mucho menor entre los emigrantes en Lima. La segunda recomendación más frecuente para un buen quechua por el promedio general, es la de un quechua 'auténtico, antiguo, incaico, legítimo, es decir cuzqueño', que es el voto predominante de los inmigrantes en Lima. Para unos pocos, el buen quechua es un quechua 'con gramática, con escritura y literatura' (ver un razonamiento similar en el deseo de instrucción quechua en las escuelas, del que hablamos anteriormente). Otra descripción ocasional de un quechua malo, refiriéndose al de quienes lo comienzan a aprender, puede clasificarse en la misma categoría que la del rechazo por la mezcla de idiomas. Una respuesta sobre lo que es un buen quechua, de parte de un vinchino en Lima, manifiesta el deseo de que exista una variedad estandarizada suprarregional, para lograr un quechua 'que nos permita entendernos mutuamente'.

Al describir los rasgos de un buen castellano, hay nuevamente una preocupación bastante grande por la 'motosidad', es decir, la mezcla con el quechua, expresada particularmente por las dos poblaciones 'originales'; pero, cosa sorprendente, apenas se concede atención a este rasgo entre los inmigrantes en Lima. El hecho

de que tengan menos respuestas para las preguntas sobre un buen o mal castellano que para las correspondientes al quechua, sugiere que, o les preocupa menos, o tienen menos conocimiento de las características de un buen castellano. La frecuente mención de la 'confusión de vocales' como una característica de un castellano malo, señala esta nota común y fácilmente detectable del acento quechua en el castellano. A pesar de la preferencia general por el castellano de Lima aún en la sierra, como señalamos anteriormente, hay mucho rechazo de ciertos rasgos negativos del castellano 'criollo' de Lima entre los serranos, acusándolo de ser 'rápido, incompleto, acortando palabras, mal pronunciado, tartamudeando y cacareando'. Hay, además, un alto consenso en la sierra de que el *yeísmo* es una característica de mal castellano. Este rasgo todavía figura bajo el título de 'barbarismos' en los libros escolares de la sierra -y de Lima- (ver *Rojas P.* 1966: p. 54 y *Enciclopedia Bruño* 1960), en extraño contraste con la norma (educada) de Lima. El castellano de las barriadas de Lima es rechazado también, a menudo, como un mal castellano. El castellano calificado de bueno es, pues, 'claro y despacio' en su pronunciación. Existe una gran preocupación por la gramática y la dicción entre los que defienden un castellano 'de los libros, basado en sus reglas, como cuando se lee, con letra buena del diccionario'.

Conclusiones y problemas

Por interesantes que sean los resultados mencionados, son evidentemente sólo parciales en muchos aspectos. Una de las razones es que se refieren solamente a una pequeña porción de la población nacional. Al momento de escribir este estudio, se están haciendo preparativos para llevar a cabo otra fase de la encuesta en dos lugares comparables del departamento del Cuzco, con la inclusión de las poblaciones emigrantes de esas

localidades a Lima. Luego seguirán estudios adicionales en otras partes del país, particularmente en la sierra del norte.

Otra importante advertencia es que estos datos, que reflejan en gran parte las reacciones subjetivas a preguntas abiertas, no deben ser consideradas como una evidencia absoluta de la situación actual. No solamente tendrán que ser complementadas por descripciones *objetivas* detalladas- algunas obtenidas ya en otra sección de nuestro cuestionario - sino que será igualmente necesario administrar otro tipo de pruebas de actitudes, como por ejemplo, tests más indirectos y más controlados (ver Wölck 1970: p. 12 y 1972a), para examinar la consistencia o inconsistencia de las respuestas. Sin embargo, las respuestas inconsistentes no deberían ser completamente rechazadas, como quedará demostrado en una parte diferente del cuestionario: - Al ser interrogados sobre cuando habían aprendido cada idioma, muchos bilingües declararon: "de niño", refiriéndose a ambas lenguas. Sin embargo, cuando luego se les preguntó *cuál* habían aprendido *primero*, algunos de ellos respondieron que el castellano. Aunque uno simplemente piense que una de las respuestas tiene que estar equivocada, sería preferible interpretar la segunda como una actitud influida por el prestigio del castellano. La dificultad de trabajar con reacciones subjetivas es obvia - igualmente lo es su utilidad -. El único resguardo posible sería multiplicar las preguntas, aunque se parezca redundante. Las inconsistencias, pues, son en cierto sentido más reveladoras que los resultados sin complicaciones, que encajan perfectamente.

En un momento en que se busca urgentemente respuesta a tantas preguntas candentes sobre educación, planificación de idiomas u reformas sociales, y en que son tan pocos los resultados efectivos de que se dispone, resulta innecesario recalcar nuevamente que es muy peligroso dar respuestas rápidas y contundentes

con demasiada facilidad y ligereza. Dicho esto, esperamos que nuestras conclusiones provisorias sean consideradas como tales, y no aceptadas y aplicadas indiscriminadamente.

Algunas tendencias son ya tan evidentes en los resultados presentados anteriormente, que no es necesario repetirlos aquí. No hay duda de que existe, por lo menos entre las poblaciones encuestadas, una adhesión mucho más abierta al quechua de lo que se supone normalmente y a menudo se declara en la literatura disponible. Aunque algunas de las preocupaciones de los educadores respecto a la aceptación del quechua por la población nativa como un medio de instrucción parezcan algo imaginarias, permanece, sin embargo, un problema: La 'alfabetización' en quechua para sus hablantes monolingües o analfabetos, puede todavía requerir de un trabajo de persuasión, ya que fue entre esa gente que encontramos un cierto grado de rechazo por la introducción del quechua en las escuelas. En este caso, serán los resultados educacionales del método los que ayuden a afianzarlo, siempre y cuando sean buenos. En una situación, quizás comparable, en los Estados Unidos, donde el inglés negro standard se ha enseñado experimentalmente en las comunidades negras, se informa que la reacción negativa inicial de los padres está cambiando ahora que este método parece estar dando buenos resultados.

La elección de una de las variedades existentes del quechua para su difusión nacional es todavía un problema, hasta que no hayamos recolectado datos en otras zonas particularmente en el norte central. Sin embargo, respecto a esto, es preciso señalar que, a nuestro entender, no existe prácticamente una variedad standard, de ninguno de los idiomas nacionales de todo el mundo, que sea idéntica a un dialecto local o basada o derivada, exclusivamente de él. Los standards (escritos) de, por ejemplo, el alemán y el inglés, son el resultado de mezclas

de dialectos, tanto naturales como deliberadas. Sin embargo, las respuestas demuestran que, por lo menos en el sur del Perú, donde vive la gran mayoría de hablantes del quechua, el quechua cuzqueño podría tener buenas probabilidades de aceptación. Se nota ya un cierto deseo por la estandarización del quechua en algunas respuestas. Citamos las siguientes: 'Para que todos hablemos igual' y 'para unificar el quechua y que no sean variados', en respuesta a la pregunta sobre la difusión nacional del quechua.

Otro resultado es el rechazo de una fuerte mixtura de castellano en el quechua, que debería hacer dudar a los que proponen el uso del quechua 'actual', es decir, un quechua excesivamente bilingüe, en los libros de texto y en los materiales.

Es muy impresionante la fuerte identificación de los inmigrantes en Lima con su lengua y cultura nativas. Los resultados de los que se da cuenta líneas antes están complementados y reforzados por otra sección del cuestionario, que pregunta sobre los programas de radio que la gente escucha y el idioma en que son transmitidos. Los vinchinos y sanjuaninos de Lima tienen el promedio más alto de oyentes de programas sólo en quechua o en castellano y quechua en partes iguales. Aunque esto tenga algo que ver con la mayor frecuencia y mejor recepción de tales programas en las zonas urbanas, es, sin embargo, indicativo. Un buen número de personas, cuyo idioma dominante es ahora el castellano, todavía escucha programas en quechua *. La distribución general para todas las muestras es, para los programas en quechua: 22 %; en quechua y castellano: 41 %; en castellano: 37%, con todos los grupos individuales que escuchan sólo programas en quechua, o igualmente tanto en quechua como en castellano, mucho más a menudo que

* En las tipologías de multilingüismo, se considera lenguas mayores a las habladas por más del 10% de la población nacional.

programas sólo en castellano. Los preferidos son huaynos, fútbol y noticias de la sierra; huaynos, música folklórica, noticias y una cierta cantidad de música criolla y moderna (tropical) en Lima. 'Sería lindo que transmitan las noticias en quechua' y 'sería magnífico escuchar un partido de fútbol en quechua' son algunos de los comentarios característicos de la sierra. Para justificar su preferencia por los huaynos como su programa favorito, uno de los interrogados dijo: 'Porque en quechua el sentimiento llega hasta el alma'. Estas declaraciones pueden servir como sugerencias útiles para llevar a cabo la propuesta 'revalorización' de las lenguas peruanas y de sus hablantes (ver *Plan Nacional de Educación Bilingüe*).

"Cuando se mira desde una perspectiva socio-psicológica, el proceso de aprendizaje de un segundo idioma adquiere un significado especial... El avance hacia una doble cultura puede ser considerado en algunos casos como una experiencia ensanchadora, o pueda generar "anomie", un sentimiento de incomodidad dentro de cada uno de los dos grupos sociales", así comienza un artículo escrito por un grupo de especialistas canadienses en la psicología del bilingüismo (*Lambert et al.* 1970: p. 473). El concepto de la "anomie", introducido por Durkheim en 1897, es el que origina el conocido proceso de 'cholíficación'. En otro estudio de actitudes, realizado con bilingües, hemos demostrado ya que el bilingüismo o ambilingüismo no parecen tener este efecto negativo, sino que más bien conducen a un respeto y evaluación parejos de ambos idiomas y de sus hablantes. (Ver *Wölck* 1970: p. 12 ss.; 1972a). Las gentes con quienes hablamos en esta parte de nuestra encuesta parecen estar relativamente a salvo de estos peligros de la 'anomie' y dispuestos a conservar su lengua nativa en un bilingüismo funcional. Para finalizar con una respuesta sanjuanina: '¡No conviene una sola lengua siendo peruanos!'.

Agradecimientos

Quiero agradecer a mis colegas y amigos que han alentado y apoyado este estudio, en particular a la Dra. Inés Pozzi-Escot, actual Directora del Plan de Fomento Lingüístico, y al Dr. Alberto Escobar, que lo fue anteriormente.

En la recolección, tabulación e interpretación de los materiales sobre los que se basa este estudio, tuve la invaluable ayuda de Pablo Alcócer H., Berta Chanco E., Raúl León C., Jean Mac Laughlin, Alfredo Olarte M. (R. I. P), María Schefter, Clodoaldo Soto R., y James M. Wallace.

Cualquier error en las interpretaciones aquí presentadas es, por supuesto, de mi entera responsabilidad.

Raúl Gonzáles-Moreyra en colaboración con José Aliaga, ambos psicólogos, presentan los resultados de una investigación diseñada y conducida por ellos entre niños bilingües de quechua español, y niños monolingües tanto en quechua (51) como en castellano (51). Las edades oscilaron entre los 7 y 12 años, el grado de escolaridad comprendió cuatro niveles y el área central seleccionada fue Huamanga. Por *bilingüismo* conciben los autores "la posesión de dos idiomas adquiridos simultáneamente"; mientras que el aprendizaje de una segunda lengua -pero no de manera simultánea a la adquisición de la lengua materna- lo denominan *biglotismo*. El estudio busca medir en cada grupo el proceso de formación de conceptos, como una vía para inferir los grados de posibilidad intelectual de sus miembros y de verificar la denunciada desventaja de los bilingües. Los autores reconocen explícitamente, sin embargo, que un problema de la complejidad del bilingüismo requeriría un análisis multidimensional, que inscriba la indagación psicológica en un espectro de investigaciones conexas, el cual debería abarcar desde la situación socio-cultural, en un extremo, hasta el examen de los hábitos

adquiridos por el sujeto hablante, en el otro. Se trata, pues, del primer estudio en su género en el país, y, aparte de este mérito, de una clarísima invitación al desarrollo de investigaciones interdisciplinarias, en torno de la problemática social y educativa asentada sobre el carácter multilingüe de nuestra sociedad.

Exponen los autores que, desde el punto de vista psicológico, el comportamiento verbal está sometido a leyes que le son específicas; pero, también a normas generales que rigen la emisión y regulación de las respuestas y que son comunes a todas las formas de conducta. Por ello entienden que el comportamiento verbal del infante, que es una fase en la que se consolidan los patrones reactivos que servirán de fundamento al aprendizaje ulterior, es digno de cuidadoso estudio desde este ángulo, puesto que las respuestas verbales se hallan sometidas a las interferencias que producirá el bilingüismo, tanto en los niveles fonológico, léxico y sintáctico, como también en el proceso de pensamiento, o sea en la interiorización abstracta que deviene de la transformación de los estímulos-objeto, en la medida que ésta es instrumentada a través del lenguaje.

La hipótesis presupuesta en el trabajo implica que el bilingüismo obstaculiza un adecuado desarrollo del niño (entre 1 y 5 años), y no de modo exclusivo en aspectos que se circunscriben a lo verbal, sino incluso en la formación de las estructuras psicológicas (modalidades de interpretación cognoscitiva). Para verificar la validez de la hipótesis se proyectó la investigación empírica con los grupos de niños líneas arriba referidos, y más adelante se explican e interpretan los resultados conseguidos a la luz de un marco teórico que se inspira en la teoría psicológica del aprendizaje.

Para facilitar la comprensión de las etapas de este trabajo, la mecánica de su razonamiento, de modo que sea accesible a todo lector que se interese en el tópico, los autores se expresan acerca de las relaciones -desde un punto de vista

psicológico- entre "pensamiento" y "lenguaje". Con esa meta analizan el problema de la *interiorización*, esto es "cómo se convierte en 'mental', lo que inicialmente es conducta manifiesta"; el problema del *pensamiento*, entendido como acción interiorizada (mental), vale decir como acción modificadora impuesta al objeto estímulo, al representarlo simbólicamente; y la *formación de los conceptos*, punto en el que siguen las teorías, que resumen, de Lev Vygotsky y Jean Piaget.

En los apartados de *La población explorada* y *El instrumento de exploración* se describen las características de la población infantil sometida a la prueba y las variables tenidas en cuenta, así como el Test de Vygotsky-Hanfmann-Kasanin que fue utilizado como instrumento exploratorio, abundándose en sus peculiaridades, ventajas y limitaciones para la tarea propuesta. El apartado 7, expone en detalle los criterios de calificación de la prueba y los procedimientos en virtud de los cuales se desprenden las conclusiones, que, en el apartado siguiente, son resumidas en tres cuadros. Estos reproducen el puntaje correspondiente a cada uno de los grupos y permiten un nítido y rápido cotejo intergrupar.

Los resultados que nos entrega esta investigación comprueban, al margen de toda duda, que el rendimiento promedio de los grupos monolingües (ya en quechua, ya en español) es superior de manera consistente al del grupo bilingüe. En consecuencia, es muy alto el valor de este trabajo en una etapa de planeamiento lingüístico y educativo como la que vive actualmente el país. Sus implicancias son, esencialmente, una requisitoria a educadores y lingüistas, para que acepten considerar los efectos que, por interferencia del bilingüismo en las respuestas verbales y las consiguientes alteraciones en el proceso de interiorización, devienen en trastornos de las operaciones intelectuales y en mengua del desarrollo de la capacidad de aprendizaje.

La formación de conceptos en niños bilingües

Raúl Gonzales-Moreyra/ José Aliaga

PRESENTAMOS en este trabajo los resultados de la exploración del proceso de formación de conceptos en tres grupos de niños peruanos: un grupo bilingüe quechua español y dos grupos monolingües, español y quechua respectivamente, realizada con el test Vygotsky-Hanfmann-Kasanin.

Aceptaremos, a lo largo de la exposición, el concepto de bilingüismo propuesto por Pieron, (1964), quien lo define como "la posesión de dos idiomas adquiridos simultáneamente". El bilingüismo implica el aprendizaje temprano de los dos sistemas lingüísticos comprometidos, a diferencia del biglotismo, en el que el aprendizaje de la segunda lengua se hace tardíamente. Como señala Tabouret-Keller, (1969), el estudio del bilingüismo requeriría un análisis multidimensional, que cubriera desde la situación socio-cultural en que se genera hasta el análisis de los hábitos adquiridos. Nosotros sólo pretendemos aquí una aproximación psicológica al proceso de formación de conceptos en niños con bilingüismo quechua-español, que nos informará esencialmente sobre sus actuales posibilidades intelectuales.

Algunas investigaciones sobre el bilingüismo han mostrado la superioridad de los niños monolingües sobre los bilingües no solamente en áreas específicamente verbales, como exactitud y comprensión de la lectura oral y vocabulario oído, sino también en estructuras psicológicas como son la inteligencia general y el razonamiento aritmético, (*Hurlock, 1967*). Más aún, el efecto del bilingüismo, especialmente en condiciones en las que el ambiente socio-cultural impone el dominio de una lengua que no es precisamente la materna del sujeto, determina tensiones emocionales, vergüenza, dubitaciones, inseguridad, es decir rasgos y reacciones que no son precisamente los más adecuados para lograr una buena adaptación social. Es un criterio cada vez más extendido entre los psicólogos que "el niño criado en una atmósfera bilingüe sufre desventaja en el desarrollo del lenguaje", (*Thompson, 1962*). El bilingüismo aparece, así, más como un obstáculo al adecuado desarrollo del niño que como una ventaja o meta valorable.

Como veremos más adelante, los resultados que se presentan aquí confirman y refuerzan estos hallazgos. Ahora bien, nuestro propósito no es sólo presentar los datos y el análisis descriptivo de ellos, sino apelar a los conceptos que la ciencia psicológica ha construido en los últimos años para poder explicamos los resultados obtenidos. Es decir, trataremos de encuadrar los índices empíricos de la investigación de campo, dentro de un marco teórico que permita comprender por qué se han dado esos resultados y no otros. Apelaremos fundamentalmente a la moderna teoría psicológica del aprendizaje de orientación neopavloviana y a las teorías operatorias del pensamiento, deducidas estas últimas de los trabajos de Vygotsky y Piaget.

El problema de la interferencia

Es indudable que, desde el punto de vista psicológico, el comportamiento o "performance" verbal está

sometido tanto a las leyes específicas que lo distinguen de las otras formas de conducta, como a las leyes generales de emisión y regulación de respuestas que son comunes a todas ellas, sean motoras, emocionales o como las que nos interesan ahora: verbales.

En la emisión de las respuestas que configuran el repertorio de conducta actual del organismo se dan una serie de procesos denominados inhibitorios que se caracterizan por suscitar la extinción o decremento (temporal o permanente) de la reacción, su debilitamiento. Estos procesos inhibitorios pueden ser clasificados en cuatro grupos diferenciados, (*Gonzales, 1972*).

- a. Decremento de respuestas por variaciones en la retroalimentación; es decir, cuando una conducta no alcanza un logro determinado tiende a desaparecer.
- b. Decrementos de respuestas por protección, es el fenómeno de saturación o fatiga psicológica suscitada por la repetición de una misma acción.
- c. Retención temporal de la respuesta, proceso que parece depender del desarrollo telencefálico de los organismos, ya que implica el alargamiento de los circuitos neurales comprometidos en el procesamiento de la información y en la dirección de la acción.
- d. Decremento de respuestas por interferencia, que se suscita cuando frente a un estímulo el organismo tiene dos o más respuestas incompatibles que no pueden ser deducidas simultáneamente. Hull elaboró el concepto de *potencial excitatorio*, que podríamos definir como la fuerza neta de la relación secuencial estímulo-respuesta, producto de las experiencias anteriores del organismo, de sus logros y de su motivación. La interferencia se suscita entre los potenciales excitatorios

de las respuestas incompatibles. El proceso de interferencia se denomina técnicamente *inhibición recíproca*, (Gonzales, 1972).

El potencial excitatorio de cada respuesta incompatible puede ser concebido cuantificadamente en términos de fuerte y débil, en dependencia de las variables psicológicas (refuerzo, motivación, etc.) que han intervenido en su formación. Si una de las respuestas es débil y la otra fuerte, será emitida fluidamente con alta probabilidad la respuesta fuerte, la respuesta débil quedará encubierta. Será un caso de dominancia de un potencial excitatorio sobre el otro. Debemos anotar que el potencial excitatorio no tiene un valor constante, sino que es un promedio de un conjunto de valores oscilantes. Así, una respuesta débil puede inferir sobre una fuerte en una situación determinada, si por azar la primera oscila hacia sus valores mayores mientras la segunda oscila hacia sus valores menores. Nos encontramos pues con procesos probabilísticos y no mecánicos, (Gonzales, 1972).

Cuando los potenciales excitatorios son ambos de similar fuerza, existe evidencia experimental que la respuesta deducida probable podrá derivarse de dos modalidades de interacción: a. *Vicarianza*, al suscitarse una tercera respuesta que no es ninguna de las incompatibles, sino otra. b. *Coinhibición*, si no se produce ninguna respuesta, apareciendo el organismo sin conducta manifiesta.

Los procesos que se derivan de la interferencia entre dos potenciales excitatorios débiles son los de *alternancia* y *fusión*: a. En la *alternancia*, se emitirá cada una de las respuestas involucradas en forma completa y secuencial. b. En la *fusión*, las dos respuestas interferentes producirán una tercera respuesta en la que se mezclarán elementos constitutivos de cada una de ellas, (Gonzales, 1972).

El comportamiento verbal de un sujeto está sometido a estos procesos de interferencia, y más agudamente aún en la primera infancia, en la que se plasman sus iniciales patrones reactivos, sobre los que se construirán sus aprendizajes ulteriores. Si pensamos que las respuestas verbales están sometidas a las mismas leyes en lo que respecta a la interferencia de los otros comportamientos, podemos deducir fácilmente que el bilingüismo producirá en la primera infancia los siguientes efectos:

- a. Los patrones léxicos, fonológicos y sintácticos de cada una de las lenguas se interferirán mutuamente, sus citándose un retraso en el desarrollo de la conducta verbal, caracterizándose el comportamiento lingüístico del sujeto por la aparición de fenómenos de vicarianza (aparente invención verbal), coinhibición (dificultad y lentitud expresiva) y fusión y alternancia (cruzamientos y mezclas entre ambos sistemas lingüísticos) en las dimensiones léxicas, fonológicas y sintácticas señaladas.
- b. Los procesos de pensamiento se verán afectados en igual sentido, en la medida que aquél es la acción interiorizada de transformación abstracta de los estímulos-objetos, instrumentada privilegiadamente a través del lenguaje. Los siguientes párrafos los dedicaremos a esclarecer lo que queremos decir con esta formulación. Debemos resolver dos problemas ¿Cómo la conducta verbal manifiesta se convierte en actividad, interiorizada? Y ¿Cómo se relaciona el pensamiento como proceso con esta nueva modalidad interiorizada del lenguaje?

El problema de la interiorización

Para poder establecer aproximativamente las relaciones existentes entre pensamiento y lenguaje, desde

nuestra perspectiva psicológica, debemos resolver el problema de la interiorización, en otras palabras, cómo se convierte en "mental" lo que es inicialmente conducta manifiesta.

Este problema sumamente confuso en las décadas pasadas ha ido aclarándose progresivamente. Hebb, (1968) ha propuesto como hipótesis básica a nivel psicofisiológico (compatibilizada con el desarrollo de la investigación neurofisiológica) el concepto de *proceso mediador*. A medida que los organismos se elevan en el desarrollo ontogenético y filogenético y que su cerebro crece y madura (especialmente los lóbulos frontales), las relaciones entre estímulo y respuesta dejan de ser directas y próximas, para ser mediadas por circuitos cada vez más complejos de actividad cerebral: las assembleas celulares, que son sistemas de circuitos de reverberación configurados a través de la experiencia y susceptibles de sumarse y dividirse. Este alargamiento de los circuitos neurales posibilita que los elementales procesos de señalización ejecutados por los organismos inferiores a través del condicionamiento clásico se conviertan en complejas acciones internas.

Como es sabido, en el condicionamiento clásico o pavloviano un perro segrega saliva ante la estimulación de un sonido que antes no producía esa respuesta, si el sonido ha sido apareado previamente repetidas veces al estímulo natural productor de saliva, el alimento, del sonido se convierte en *signo* de alimento. Puede probarse experimentalmente que éste es también el mecanismo por el -que se adquieren los significados elementales de las palabras. Al aparearse el complejo sonoro al estímulo que designa, el primer estímulo hará el papel de estímulo condicionado y el segundo de estímulo incondicionado. La relación entre ambos estímulos será una relación de *signo* adquirida por condicionamiento.

Pero parece haber mucho más en este proceso. Osgood a partir del mecanismo elemental del condicionamiento

ha desarrollado la "hipótesis de la mediación", que es un claro modelo del proceso de interiorización de conductas instrumentales complejas (*Osgood, 1969*).

La respuesta en la "hipótesis de la mediación" es concebida como una estructura dotada de varios componentes. Por ejemplo, la respuesta de comer frente al estímulo alimento tiene componentes motores (masticar, etc.), glandulares (salivación), emocionales (ubicados en la escala aversión-atracción) y sensoriales (elementos perceptivos). Este conjunto es una respuesta *pesada*. Sin, embargo sus diversos componentes pueden y de hecho se fragmentan en el proceso de condicionamiento clásico, ligándose a estímulos nuevos. Un sonido, por ejemplo, ahora estímulo condicionado, evoca la respuesta fragmentaria salival. A través de esta respuesta fragmentaria se establece la relación de signo entre el sonido y el alimento y, por tanto, la actividad expectante o anticipadora reguladora de la acción. Estas respuestas fragmentarias son livianas, es decir, segmentos de las respuestas pesadas de las que se han desprendido. Hay evidencias experimentales de esta fragmentación de las respuestas pesadas, tanto en alguno de sus componentes glandulares (respuesta salival del perro en el experimento clásico de condicionamiento), como en sus componentes motores (las respuestas fragmentarias anticipatorias de meta observadas por Hull en el condicionamiento instrumental), emocionales (los elementos aversivos de las conductas de evitación) y sensoriales, (*González, 1972*), y que pueden suscitarse en forma liviana y oculta. Es evidente que las respuestas verbales están sometidas a esta fragmentación. Dos observaciones pueden ayudarnos a visualizar claramente esta tesis:

1. Inicialmente el lenguaje es exteriorizado y acompaña toda acción del niño: recordemos las verbalizaciones incesantes y reiterativas del niño de 24 años cuando ejecuta una actividad. Luego, con

el desarrollo, el lenguaje se independiza de la acción propiamente dicha, y puede haber una actividad verbal (todavía exteriorizada) independiente de la ejecución concreta.

2. Cuando ya el sujeto posee lenguaje interno y lo utiliza, su aparato fonatorio está trabajando. Existe actividad de los músculos laríngeos en forma débil y encubierta a niveles mínimos de intensidad, sólo detectable por medios artificiales.

La palabra por el papel que cumple en la economía del comportamiento tiene psicológicamente tres funciones:

1. *Función señalizadora*, es decir se adquiere por condicionamiento y tiene el poder evocativo de todo estímulo condicionado.
2. *Función informativa*, en cuanto constituye un repertorio de respuestas expresivas potencialmente educibles. Observemos que están sometidas estas respuestas a las leyes del reforzamiento y la inhibición.
3. *Función anticipatoria*, en cuanto es susceptible de ser respuesta fragmentaria (es decir respuesta débil y encubierta) que cumple intraorganísticamente la función señalizadora e informativa, la cual permite al organismo, mediante la anticipación de la meta y de las acciones consiguientes, regular y dirigir su conducta manifiesta. La interiorización del lenguaje se hace posible por la fragmentación de las respuestas pesadas a las que inicialmente pertenecía.

El pensamiento como proceso psicológico lo hemos definido esquemáticamente como el conjunto de acciones internas transformadoras del estímulo-objeto. Ahora bien, vincular el lenguaje al pensamiento, significa también aproximarse a nivel psicológico al problema de la relación entre la compleja secuencia de acciones

internas transformativas que es el pensamiento, con los complejos sistemas de respuestas verbales cuya secuencia se produce interiorizadamente.

Desde esta perspectiva el concepto de *encadenamiento* desarrollado por Hull nos parece sumamente útil para comprender cómo pueden establecerse las cadenas de lenguaje interno, análogas posiblemente a las cadenas de conducta motora externa, (Gonzales, 1972). En los comportamientos complejos de carácter instrumental, como por ejemplo, en el aprendizaje de un laberinto, no existe inicialmente una respuesta única ligada a un estímulo único, sino una secuencia de respuestas ligadas, cada una de ellas, a un estímulo externo propio. De tal manera que el comportamiento en las primeras etapas del aprendizaje se ejecuta en la medida que se despliegan ante el organismo, en forma secuencial, los estímulos externos generadores de cada respuesta. En una etapa posterior, bastará la presentación del primer estímulo para que se suscite la secuencia total de respuestas: el hábito se habrá formado.

Hull postuló que toda respuesta genera estímulos internos (propioceptivos o interoceptivos), así la respuesta vinculada al primer estímulo al ser emitida genera estímulos internos que se aparean con el estímulo externo generador de la segunda respuesta. Hay aquí un apareamiento de estímulos interno y externo en el que el primero sustituirá por condicionamiento al segundo en la producción de la segunda respuesta. De esta manera, en la etapa final del aprendizaje bastará que se emita la primera respuesta para que se genere la segunda respuesta, no será necesaria la estimulación externa. Se habrá producido una cadena de respuestas, conectadas por los estímulos internos que ellas mismas producen. Las cadenas verbales estarían sometidas al mismo tipo de proceso de encadenamiento. En la medida que se fortalece el lenguaje sería cada unidad verbal la productora de la siguiente, y no una respuesta

aislada a estímulos externos tal como en las primeras etapas del aprendizaje verbal. En la medida que el crecimiento cerebral y su desarrollo lo permitan estas cadenas se tornan sumamente largas, complejas y distales. Se posibilitan así los complejos tratamientos internos peculiares al pensamiento humano.

El tratamiento que de la información externa hace el hombre genera a través del desarrollo lo que Goldstein, (1961) denominó conducta abstracta. En ésta, a diferencia de la conducta concreta, no son las cualidades directas del estímulo las generadoras de la acción del sujeto, sino las modalidades de interpretación cognoscitiva que éste asuma. La conducta abstracta sólo será posible plenamente si existen en el sujeto encadenamientos interiorizados verbales, que sirvan de instrumento para las transformaciones a las que el objeto-estímulo será sometido. La formación de estos encadenamientos verbales interiorizados, léxicos, fonológicos y sintácticos se realizan por aprendizaje temprano, es decir en etapas más o menos largas y críticas, que, en lo que al lenguaje respecta, abarca desde el primero al cuarto o quinto año de edad. Esta etapa parece clave para el aprendizaje verbal, y simultáneamente delicada, en cuanto los esquemas de acción verbal apenas se están formando y son más susceptibles a todo género de interferencias, y si éstas se producen en esta etapa serán más difíciles de compensar en el futuro que al producirse posteriormente.

Encuadrado el bilingüismo dentro de este contexto, podemos presumir entonces que la simultaneidad del aprendizaje de dos sistemas lingüísticos en la primera infancia, generará indirectamente disturbios y déficits en los procesos fundamentales del pensamiento, especialmente en el proceso de formación de conceptos, ya que los instrumentos verbales de acción interiorizada seguramente se han visto afectados por agudas interferencias mutuas.

El problema del pensamiento

El pensamiento lo enfocamos como acción interiorizada. Al hablar de acción aludimos, siguiendo a Piaget, a la acción modificadora impuesta al objeto-estímulo, o si se quiere, a la asimilación del objeto-estímulo a los esquemas de acción interna o externa del sujeto. Este último es el caso por ejemplo del niño pequeño que ejecuta en su actividad externa diversas manipulaciones (mover, juntar, separar) con objetos-estímulos (inteligencia sensorio-motriz). Ahora bien, la acción interiorizada es una acción ejecutada "mentalmente" sobre objetos o símbolos (signos convencionales). Los objetos-estímulos están ahora representados simbólicamente. Las operaciones, no son otra cosa, que las acciones interiorizadas, que se han vuelto reversibles por su coordinación con otras acciones interiorizadas formando sistemas organizados o estructuras operatorias. Se habla de "reversibles" en el sentido de que cada operación comporta una operación inversa a ella, como lo es la sustracción respecto a la suma, (*Piaget, 1955*).

El concepto, como forma lógica del pensamiento, abstrae partiendo de los objetos, situaciones o eventos, los atributos que esos fenómenos tienen en común. Las palabras que los codifican actúan como medios de centrar activamente la atención o abstraer ciertos rasgos sintetizándolos y simbolizándolos por medio de un signo, (*Luria, 1966*).

Debemos destacar algunos aspectos importantes en el proceso de formación conceptual:

- a. *Categorización.* Al formarse los conceptos de objetos, fenómenos o situaciones, se produce una categorización de los mismos que simplifica grandemente su complejidad. Por otro lado, esta categorización que establecemos nos permite reconocer nuevos objetos, situaciones o eventos, si es que sus atributos encajan en nuestro concepto ya

formado. Así reducimos la necesidad de un constante aprendizaje sobre nuevos fenómenos.

- b. *Aprendizaje*. Aunque las investigaciones de Piaget han revelado que los conceptos no son innatos, sino que obedecen a un proceso de desarrollo, sin embargo, no se pone de relieve el papel del aprendizaje. En este punto, es innegable que los conceptos se forman mediante la experiencia que se tiene de la realidad. Así, pues, se justifica la definición funcional de los conceptos como "sistemas de respuestas aprendidas que integran, organizan e interpretan la experiencia sensorial y simbólica del sujeto, (Gonzales, 1972).
- c. *Sistema dinámico*. Los conceptos, antes de ser estructuras netamente definidas y finitas o colección de entidades autónomas, constituyen complejas formaciones psicológicas o sistemas dinámicos de integración de límites indefinidos y fluctuantes.
- d. *Coordinación de esquemas de acción*. El concepto es, en buena cuenta, el producto de la coordinación de los esquemas de acción suscitados frente al objeto-estímulo y que se transforman sucesivamente en esquemas operatorios de naturaleza reversible y anticipatoria.

La formación de conceptos

El instrumento empleado en la investigación sobre formación de conceptos en niños bilingües se sustenta en la teoría del pensamiento del psicólogo ruso Lev Vygotsky, (1964), teoría que en lo fundamental guarda notables semejanzas y arriba a similares conclusiones que la teoría del psicólogo suizo Jean Piaget, que si bien inició sus investigaciones más o menos por la época en que Vygotsky hizo las suyas, sin embargo las continúa desarrollando

actualmente, con un muy rico bagaje teórico y experimental. Expondremos, en consecuencia, las teorías que plantean uno y otro autor sobre el desarrollo del pensamiento conceptual desde sus niveles iniciales hasta su culminación o equilibrio en los conceptos lógicos.

Vygotsky plantea tres etapas en el proceso de formación conceptual que son:

- A. Agrupamientos sincréticos.
- B. Pensamiento en complejos.
- C. Pensamiento conceptual.

Cada una de estas etapas involucra, a su vez, un conjunto de subdivisiones, a través de las cuales se va estructurando el pensamiento.

A. Agrupamientos sincréticos. Es la etapa en la que el niño cuando está frente a un conjunto de objetos diversos, como primer paso para la formación de conceptos, coloca los objetos-estímulo en "montones" o cúmulos inorganizados y carentes de todo fundamento. Sus procesos perceptivos tienden a fusionar los elementos más diversos en una imagen inarticulada, partiendo de alguna impresión fortuita. Vygotsky distingue tres tipos de agrupamientos sincréticos:

1. Agrupamientos basados en puro tanteo o conjetura.
2. La formación de los agrupamientos es determinada por la proximidad espacial o temporal de los objetos experimentales. La organización del campo visual es por contigüidad de elementos.
3. Los agrupamientos sincréticos se van complejizando, se reúnen azarosamente elementos de diferentes grupos o montones que no guardan vínculos intrínsecos entre sí. Vygotsky alude a estos agrupamientos como caracterizados por una "coherencia incoherente".

B. *Pensamiento en complejos*. En este caso el *complejo* es tomado como una agrupación concreta de objetos conectados, pero carentes de unidad lógica. Los complejos son, pues, conjuntos que constan de elementos agrupados en base a una serie de conexiones fácticas concretas: semejanzas, diferencias, etc. Una gradual evolución del pensamiento en complejos conducirá hasta los límites del pensamiento conceptual, a través de los siguientes tipos de complejos:

1. Complejo asociativo. El niño establece diversos tipos de vinculaciones entre los objetos-estímulo sobre la base de cualidades como color, forma, tamaño, etc., con la salvedad que el vínculo no es "rasgo común". Cualquier similitud, contraste o proximidad, puede servir de vínculo. La palabra deja de designar simplemente a objetos individuales para referirse a un grupo.
2. Complejo colección. Se toma como vínculo de unión un rasgo en que difieren los objetos, estos rasgos pueden ser contrastantes, complementarios o mixtos (combinación de ambos).
3. Complejo en cadena. El atributo escogido para establecer vínculos cambia durante todo el proceso, sin mayor consistencia en los enlaces. Se revela así la naturaleza perceptual del pensamiento. Hay una fusión de lo general y lo particular, (Hanfmann y Kasanin consideran a este tipo como nivel primitivo).
4. Complejo difuso. Hay una fluidez de los atributos vinculatorios. Vínculos difusos forman grupos perceptualmente concretos, y atributos fluctuantes y variables originan grupos indefinidos e ilimitados, (Hanfmann y Kasanin opinan como en el caso anterior que pertenecen al nivel primitivo).
5. Seudo-conceptos. La reunión se basa en semejanzas concretas, formando complejos asociativos de

resultados aparentemente similares al pensamiento conceptual.

6. Construcción del concepto potencial. Agrupa, sobre la base de un atributo común, más que sobre la máxima semejanza. Hay mayor estabilidad, pero no es conceptual porque no abstrae el atributo común.

C. *Pensamiento conceptual* Este tipo de pensamiento presupone abstraer, separar los elementos de la totalidad de la experiencia concreta. Unión y separación son importantes: la síntesis es combinada con el análisis cosa que no hace el pensamiento complejo. Señala Vygotsky que el concepto se forma no por interjuego de asociaciones, sino por combinación específica de todas las funciones mentales guiadas por el uso de palabras. La clasificación surge cuando en forma deliberada se abstraen las propiedades definidoras y se les usa para categorizar otro material distinto.

Piaget ha propuesto tres estadios en la formación de conceptos elementales de clase: A. Estadio I, colecciones figurales. B. Estadio II, colecciones no figurales C. Estadio III, clasificaciones jerárquicas con encajes inclusivos, (*Piaget, 1967*).

En el estadio I, que abarca hasta los 5 años aproximadamente, los objetos-estímulo son alineados, puestos en fila, o se construyen con ellos formas como "casas", etc. No existe un criterio clasificatorio que regule la acción, ésta es oscilante. No hay, afirma Piaget, diferenciación y coordinación de la comprensión de clase (conjunto de cualidades que definen la pertenencia) y la extensión de clase (conjunto de objetos que poseen esas cualidades).

El estadio II se extiende desde los 5 años hasta los 7, es el estadio de las colecciones no figurales. Los grupos son formados por la semejanza de atributos, que si bien tienen una apariencia externa conceptual, fallan

porque el niño no puede sostener internamente la relación de inclusión entre una clase y sus sub-clases. El experimento en el que se muestran al niño 12 figuras de flores, de las cuales 6 son claveles y se le pregunta: ¿Qué hay más, flores o claveles?, nos puede aclarar estos conceptos, porque al responder el niño que hay tantos claveles (seis) como flores (seis), no ha podido diferenciar y coordinar la clase de las flores, constituida por 12 estímulos-objeto, con la subclase de los claveles de 6 estímulos-objeto que pertenecen simultáneamente a la subclase clavel y a la clase flores. Sólo hacia los 8-9 años, en el estadio III, los niños organizan sus acciones lógicas de tal manera que pueden resolver el problema anterior mediante un juego de inclusiones y exclusiones de clases y subclases jerarquizadas.

La población explorada

Utilizando el muestreo al azar, se determinó las unidades de exploración. Se tomó para el efecto tres grupos lingüísticos pertenecientes cada uno de ellos a una modalidad lingüística diferente. El tamaño de la muestra fue el siguiente:

- A. Grupo monolingüe quechua: 51 niños.
- B. Grupo bilingüe quechua-castellano: 55 niños.
- C. Grupo monolingüe castellano: 51 niños.

En cuanto al sexo, no fue deliberadamente controlado; empero, hay un porcentaje mayor de niños del sexo masculino.

Las edades cronológicas están comprendidas entre los 7 y 12 años, y en cuanto a la escolaridad están representados los siguientes niveles:

- A. Transición 1.
- B. Transición 2.
- C. Transición común.
- D. Primero a quinto de primaria.

Los niveles escolares de transición 1 y 2 son una particularidad de las escuelas bilingües que albergan a niños quechuahablantes puros.

Para el estudio del grupo monolingüe quechua se recurrió a la opinión de expertos del Instituto Lingüístico de Verano, con sede en Ayacucho, y a algunas fuentes informativas del Plan de Fomento Lingüístico de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con sede igualmente en Ayacucho. En base a ello se estableció que la muestra de niños monolingües quechuas podría estar adecuadamente representada si se le tomaba de las escuelas bilingües que se encuentran diseminadas en diversos puntos de la región de Ayacucho. Estos niños son de extracción social típicamente campesina, cuyos padres están dedicados al laboreo de la tierra y cría del ganado en pequeña escala; son, por consiguiente, capas campesinas de bajos niveles socio-económicos.

Las escuelas bilingües funcionan en comunidades campesinas y pequeños poblados generalmente bastante apartados de la ciudad. Estas escuelas, que nos sirvieron para obtener la muestra, fueron:

- A. Escuela bilingüe de Karminka, (que funciona en la sede del Instituto Lingüístico de Verano).
- B. Escuela bilingüe de Allpachaka (escuela experimental de la Universidad de Huamanga, ubicada en el fundo del mismo nombre a 80 km de la ciudad).
- C. Escuela bilingüe de Socos (del Instituto Lingüístico de Verano).

El grupo bilingüe quechua-castellano fue tomado de las escuelas fiscales situadas en zonas marginales y barrios populares de la ciudad de Huamanga, poblaciones que son mayoritariamente provenientes del campo y se encuentran en proceso de aculturación. Los niños son en su mayoría hijos de artesanos, obreros y pequeños comerciantes.

El grupo monolingüe castellano tuvo que ser tomado fuera de Ayacucho, considerando que en esta ciudad la población en un elevado porcentaje es típicamente bilingüe, incluyendo a todos los sectores sociales. Frente a este hecho, que fue confirmado por Donald Burns, Director del I. L. V. con sede en Ayacucho, se escogió una escuela fiscal de Lima, con lo que se cumplieron dos propósitos:

- a. Se logró conservar en forma aproximada las variables socio-económicas, debido a que los niños de esta muestra son en su mayoría hijos de obreros, pequeños comerciantes y en proporción menor empleados de ingresos económicos similares a los anteriores.
- b. Se pudo obtener una muestra de niños típicamente monolingües castellanos.

En consecuencia, este tercer grupo está igualmente caracterizado por su pertenencia a las capas populares, aunque debe señalarse la variación del contexto cultural.

En el cuadro N° 1 se presenta la muestra correspondiente a los tres grupos lingüísticos distribuida de acuerdo a grado escolar, edad cronológica, y sexo. Debe aclararse que el nivel de escolaridad de transición 1 y transición 2 es una particularidad de las escuelas bilingües. Sólo en estos dos niveles y en el primer año se mantiene el sistema bilingüe de enseñanza; por lo tanto, la muestra de niños monolingües quechua-hablantes pertenece únicamente a estos niveles, lo que no ocurre con los otros dos grupos, en donde la muestra se distribuye desde el nivel de transición común hasta el 5° de primaria. Este hecho de por sí coloca en desventaja a los niños monolingües quechuas, cuyo nivel de escolaridad es inferior al de los otros dos grupos.

En el cuadro N° 2 se presenta la distribución de la muestra por grupo lingüístico, sexo y edad cronológica. Se observa en este cuadro que la edad cronológica del

CUADRO 1
PRESENTACION DE LA MUESTRA SEGUN GRADO ESCOLAR. EDAD CRONOLÓGICA Y SEXO

		EDAD CRONOLÓGICA														
G.E.	SEXO	7		8		9		10		11		12		T.P.		T
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
T.I.		2	3	3	1	3	1	2		1	1	3		14	6	20
T.II.				6		2	2	1	3	4	2	5	1	18	8	26
T.C.				2	2	1	1							3	3	6
1R				5	1	2	2	2	3		4	4		13	10	23
2R				4	4		7	5	4	1	3	1		11	16	29
3R				2		3		4	5	1		3		19	5	24
4R								1		6	5	4	1	11	6	17
5R								1				6	5	7	5	12
T.P.		2	3	22	8	17	13	16	15	13	15	26	7	36	61	157
T.		5		30		30		31		28		33		157		

límite inferior, que corresponde a los siete años, únicamente está representada en el grupo monolingüe quechua. La explicación de este hecho estriba en que en los grupos bilingüe y monolingüe castellano sólo se encontró niños con edades cronológicas superiores a los 8 años. También es dable suponer que este hecho pueda influir significativamente en desventaja del grupo monolingüe quechua, cuya muestra tiene un porcentaje mayor de niños de menor edad.

CUADRO 2
DISTRIBUCION DE LA MUESTRA SEGUN GRUPO LINGÜISTICO SEXO Y EDAD CRONOLOGICA

GRUPO LINGÜISTICO	EDAD CRONOLOGICA														
	7		8		9		10		11		12		T.P.		T
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
MONOLINGUE QUECHUA	2	3	9	1	5	3	3	4	5	3	12	1	36	15	51
MONOLINGUE CASTELLANO			6	4	4	5	6	6	5	5	5	5	26	25	51
BILINGUE			7	3	8	5	7	5	3	7	9	1	34	21	55
T.P.	2	3	22	8	17	13	16	15	13	15	26	7	96	61	157
T.	5		30		30		31		28		33		157		

El instrumento de exploración

El instrumento escogido para la exploración fue el Test de Vygotsky-Hanfmann-Kasanin, que se caracteriza por superar los inconvenientes de las pruebas verbales de formación de conceptos al presentar el material en forma de objetos concretos. Ya Vygotsky había avizorado algunos inconvenientes de los métodos verbales en el estudio de la formación de conceptos, al señalar que en éstos se actúa con el producto acabado, descuidando la dinámica, el desarrollo del proceso mismo. Puede ser una prueba del conocimiento y la experiencia del niño o de su desarrollo lingüístico, más que el

estudio de un proceso intelectual en su verdadero sentido. Por otra parte, apuntaba Vygotsky, el método centrado en la palabra no tiene en cuenta la percepción y la elaboración mental del material sensorio que da nacimiento al concepto. Tanto el material sensorial como la palabra constituyen elementos indispensables en la formación del concepto. Al estudiar la palabra aisladamente se coloca el proceso en un plano puramente verbal, que no es característico del pensamiento infantil, y la relación del concepto con la realidad permanece sin explorar; la aproximación al significado de una palabra dada se hace a través de otra palabra y, sea lo que fuere, lo que descubrimos a través de esta operación, no resulta nunca más que una descripción de los conceptos infantiles.

Frente a las limitaciones de las pruebas ya expuestas, y dada la naturaleza de la investigación, se escogió el método propuesto por Vygotsky para el estudio de la formación del concepto. A través de este método se enfoca la investigación en las condiciones funcionales de la formación de conceptos, postulando además que éste no es una formación aislada, osificada, estática, sino una dimensión muy activa y dinámica del proceso intelectual, comprometida constantemente en servir a la comunicación, a la comprensión y a la solución de problemas. Bajo este método, el problema se presenta desde el comienzo de la prueba y permanece así durante toda su ejecución, aunque los indicios para la solución se introducen paso a paso, con cada acción que va desplegando el niño. De esta manera, pensaba el equipo de Vygotsky, se estaba enfrentando al examinado con la tarea, y al ofrecérsele gradualmente los medios de solución de problemas. Se ponían en movimiento todo el proceso, lo cual hacía posible estudiar el desarrollo completo de la formación de conceptos en todas sus fases dinámicas, (*Vygotsky, 1964*).

La prueba consta de 22 bloques de madera de colores, formas y dimensiones diferentes, (ver Fig. 1):

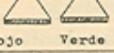
	GRUPO 1 (LAD) 5 piezas altas anchas	GRUPO 2 (MUR) Piezas altas y angostas	GRUPO 3 (BUK) 6 piezas bajas y anchas	GRUPO 4 (CEV) 6 Piezas bajas y angostas
2 Cuadros	 Azul Rojo	 Amarillo	 Verde	
3 Circulos	 Rojo	 Azul Blanco	 Azul	 Amarillo
3 Triangulos	 Verde	 Rojo	 Blanco	 Amarillo Azul
4 Trapezoidales	 Amarillo		 Rojo Verde	 Rojo
2 Semicirculares			 Amarillo	 Verde
2 Hexagonales		 Blanco		 Blanco

Fig. 1.- Material del Test de Vygotsky – Hanfman – Kasanin

- a. *Colores*: amarillo, rojo, azul, blanco y verde.
- b. *Dimensiones*: cuatro combinaciones de medidas, altos y bajos (en cuanto a altura); anchos y angostos (en cuanto a superficie).
- c. *Formas*: seis formas: cuadradas, circulares, triangulares, trapezoidales, semicirculares y hexagonales.

Cada pieza lleva en la base un número que es el que identifica a cada uno de los cuatro grupos que se crean cuando se arriba a la solución.

Para la administración de la prueba se dispone de un tablero con un círculo dibujado en el centro y cuatro esquinas para formar los grupos respectivos.

Se siguieron las pautas de administración proporcionadas por Hanfmann y Kasanin y la versión argentina contenida en la obra de Székely.

Las instrucciones fueron las siguientes:

"Aquí hay 22 bloques, que se pueden dividir en cuatro grupos o clases de piezas diferentes. Las piezas que conforman cada grupo tienen un número. Lo que tú tienes que hacer es separar las piezas de cada uno de los cuatro grupos y colocarlos en cada uno de estos cuatro espacios respectivamente" (Se les señala las cuatro esquinas del tablero).

En base a esta consigna, se obtuvo una versión en quechua para los niños monolingües quechua-hablantes, la cual fue usada por nuestros intérpretes, que fueron profesores especializados en educación bilingüe y un grupo de alumnos de la Universidad de Huamanga con amplio dominio del quechua y previamente entrenados.

La administración de la prueba exige la participación muy atenta y activa de parte del examinador. Las instrucciones sólo son un punto de partida. Inmediatamente después de terminada las instrucciones y luego que el niño empieza a mover los bloques, el examinador se involucra plenamente en la interacción con el examinado donde cada comportamiento obedece a numerosas pautas y criterios preestablecidos.

La calificación de la prueba

Se elaboró un protocolo para la puntuación, evaluación e interpretación. Este protocolo consigna las siguientes fases:

- A. *Fase uno*: Interpretación del problema.
- B. *Fase dos*: Intento para hallar la solución.

C. *Fase tres*: Hallazgo y manejo de la solución correcta.

Cada una de estas fases comprende a su vez numerosos aspectos, que se deben evaluar, tratando de determinar si merecen ubicarse en el más alto nivel que es el conceptual y que reciben el máximo puntaje, en el nivel intermedio o en el nivel más bajo, que es el primitivo y recibe el mínimo puntaje.

A. LA INTERPRETACIÓN DEL PROBLEMA. Esta fase comprende, a su vez, cuatro aspectos que se han de calificar: el principio, la función de los números o nombres, la función de los ejemplos y correcciones y la naturaleza de la totalidad de la agrupación.

1. *El principio* que puede presentarse en tres niveles, que son: el nivel conceptual, el nivel intermedio y el nivel primitivo. El nivel conceptual tiene una valoración equivalente a 3 puntos, 2 para el nivel intermedio y 1 para el primitivo. En el nivel conceptual, el probando orienta su actuación hacia la búsqueda de la base desconocida de la agrupación, y percibe el caso como un problema de clasificación. Entiende las instrucciones como un requerimiento a encontrar el principio oculto de una clasificación. Revela haberse dado cuenta que la clasificación se basa en las características de los bloques, aunque por el momento no sepa cuáles son.

En el nivel intermedio, en cambio, el niño busca métodos arbitrarios o "reglas de juego" (aquí se comprenden las diversas tentativas y ensayos por color, forma, distribuciones sistemáticas, etc.), no vislumbra la naturaleza del agrupamiento. Finalmente, en el nivel primitivo, el niño no intenta hallar regla alguna. Procede caprichosamente al azar y cometiendo muchos errores. En consecuencia no existe ningún principio de agrupamiento

2. *Función de los números*. Sabemos que cada bloque lleva en la base un número o nombre, por lo tanto

existirán cuatro números o nombres distintos, uno por cada grupo. Para los fines de nuestro estudio hemos preferido usar los números en lugar de los nombres, y así evitar algún tipo de asociación a que puedan conducir estos últimos.

Se trata de determinar qué función cumplen los números en la "performance" del examinado. Esto se observa desde el momento en que el examinador inicia la administración y da vuelta al cilindro N° 2 y lo coloca como ejemplo. Luego, cuando se estimula al niño dándole los tres ejemplos de los grupos restantes y, finalmente, cuando se hacen las correcciones hasta que el niño llega a la solución correcta. En todas estas oportunidades se va observando cómo reacciona el niño frente a los números de los bloques y cómo los utiliza. Para los efectos de la valoración se establecen igualmente tres niveles:

Nivel conceptual: en este nivel los números proporcionan pautas muy amplias de actuación. Los bloques de ejemplo se emplean adecuadamente. Los números son tomados como designación de los grupos que deben ser formados o como las características sobre las que se basan estos grupos.

Nivel intermedio: en él la actuación del niño tiene un alcance más limitado y, en consecuencia, los bloques se agrupan o clasifican siguiendo las características de los mismos en forma aislada. Los números de los bloques pueden ser considerados por los niños, pero su significación en proveer claves para el agrupamiento requerido no es apreciada plenamente.

Nivel primitivo: los números no proporcionan al niño ninguna pauta para la ejecución, simplemente carecen de significación. No se vislumbra su naturaleza y no están relacionados con las propiedades de los bloques. En unos casos la tarea es vista como posible de resolver sólo mediante el ensayo y error, mientras que en otros

los números no son tomados en cuenta, incluso cuando están visibles no se les presta atención.

3. *Función de los ejemplos y correcciones.* Interesa en este aspecto determinar qué función cumplen los ejemplos, y las correcciones que se dan al niño en el transcurso de la prueba. El procedimiento para determinar esta función se asemeja mucho al de los números. Nivel conceptual: el niño considera el ejemplo como representación de la clase de solución y la corrección como evidencia de su error. Utiliza adecuadamente los bloques de ejemplo. Nivel intermedio: el ejemplo sólo tiene un alcance limitado a un grupo y la corrección sólo sirve para remover el bloque corregido. De manera que los ejemplos y correcciones son tomados en cuenta por el niño, pero no hay una clara apreciación de su significado para proveer claves para el agrupamiento.

Nivel primitivo: ejemplos y correcciones carecen de significado, no se les considera y no cumplen ninguna función particular.

4. *La totalidad de la agrupación.* Es importante para este aspecto observar si el niño ya ha sido capaz de establecer pautas o esquemas para la formación de los grupos y, por lo tanto, los tres niveles precisarán la calidad de estas pautas o esquemas.

Nivel conceptual: en este nivel el niño establece la base para la formación de los grupos. Hay un entendimiento acerca de la estructura de la tarea y conserva en mente la necesidad de formar cuatro grupos, descarta rápidamente la posibilidad de agrupamiento por cualidades aisladas y su meta es encontrar cuáles son las cuatro clases diferentes.

Nivel intermedio: el requerimiento de formar cuatro grupos puede ser considerado, pero no es apreciado adecuadamente. El niño puede recordar que debe formar cuatro grupos y por ello se concentra en el número de bloques de cada grupo.

Nivel primitivo: el niño procede a reunir los bloques en forma desordenada, sin considerar el número de grupos.

B. INTENTO PARA HALLAR LA SOLUCIÓN. A esta fase se le podría denominar más propiamente *el nivel de la solución*, puesto que se trata de determinar el nivel de la "performance" de acuerdo a los grupos creados. Estableciendo una equivalencia entre los tipos de grupos descritos por Hanfmann y Kasanin y los propuestos por Sgékely, tendríamos los siguientes grupos:

1. *Clases*. Son los grupos del más alto nivel conceptual. Una propiedad definida de los bloques sirve como base para el agrupamiento. Cada grupo constituye una clase y se da una combinación de conceptos. Se le adjudica 12 puntos.

2. *Grupos entre el nivel conceptual y el intermedio*. Grupos especiales que se asemejan a las colecciones y pseudo-clases en la medida en que no logran un evidente sistema, pero en cambio poseen cierta organización jerárquica, similar a la de los niveles conceptuales. Se le adjudica 10 puntos.

3. *Grupos de nivel intermedio*. En este nivel el probando sólo forma una suerte de colecciones o pseudogrupos que carecen de base conceptual y no ofrecen un sistema evidente, aunque hay cierta regla de agrupamiento y cierta generalización. El sujeto busca reglas subsidiarias o superfluas. Existe la noción de formar cuatro grupos y un interés por la totalidad de la agrupación, pero carecen de una estructura jerárquica. Se le adjudica 8 puntos.

4. *Grupos entre nivel intermedio y primitivo*. Presenta indistintamente rasgos de los niveles intermedio y primitivo. Se le adjudica 6 puntos.

5. *Grupos de nivel primitivo*. Incluye los grupos denominados fisiognómicos, complejos primitivos,

construcciones, colocaciones individuales y grupos desacertados. Los grupos fisiognómicos, no muy frecuentes, se caracterizan principalmente por la falta de diferenciación entre lo objetivo y lo subjetivo. Los complejos primitivos se forman a través de similitudes entre bloques individuales, bajo la forma de complejos en cadena. Las construcciones se caracterizan porque se juntan los bloques que forman cierta configuración y no por similitud entre ellos. En los grupos desacertados se procede por ensayo y error y se agrupan los bloques bajo la sospecha que tienen el mismo nombre. En las colocaciones individuales se procede por razones de carácter puramente individual para la elección de los bloques. Generalmente estas razones son deleznable y hay mucho desconcierto o suposición en la ejecución.

En general todos estos grupos son de naturaleza preconceptual, carentes de la visión de la característica general. Están desprovistos, además, de la organización jerárquica, no hay un sistema sino una suma de relaciones simples y no hay principio. La formación de grupos es completamente al azar y sin ninguna organización y por ello sólo se obtienen grupos indefinidos. Se les adjudica cuatro puntos.

Opcionalmente pueden darse grupos combinados entre el nivel conceptual y el nivel primitivo, con elementos típicos de ambos niveles. La calificación en este caso es de ocho puntos.

C. HALLAZGO Y MANEJO DE LA SOLUCIÓN CORRECTA. En esta tercera fase de la valoración se distinguen cuatro aspectos:

1. Hallazgo de la solución.
2. Formulación del principio.
3. Dicotomía.
4. Repetición.

1. *Hallazgo de la solución.* Se trata de determinar si el niño ha llegado a la solución final desplegando sus

procesos psíquicos de conceptualización, o en forma puramente mecánica, sin comprensión.

Para ello se dan los tres niveles ya conocidos:

Nivel conceptual, (3 puntos) cuando el niño comprende la solución.

Nivel intermedio, (2 puntos) en este caso sólo hay una comprensión parcial.

Nivel primitivo, (1 punto) no hay comprensión del problema. La solución es puramente mecánica.

2. *Formulación del principio.* Interesa aquí comprobar una correcta percepción de las cualidades métricas de los grupos y una conceptualización del principio de agrupación.

Igualmente los tres niveles son:

Nivel conceptual, (3 puntos) cuando las medidas son bien vistas y denominadas al igual que el principio de agrupación.

Nivel intermedio, (2 puntos) hay una correcta percepción de las diferencias métricas, pero sin comprender el objeto de las mismas y, por lo tanto, no puede haber una conceptualización del principio de agrupación.

Nivel primitivo (1 punto), en este caso el probando no advierte las diferencias métricas entre los grupos.

3. *Dicotomía.* Se trata de comprobar si, además de la observación de las diferencias métricas, éstas se estructuran conceptualmente en dos dimensiones: altura y superficie y son combinadas simultáneamente en un solo sistema dicotómico.

En consecuencia los tres niveles serían:

Nivel conceptual, (3 puntos) el probando llega a la clara percepción de las diferencias métricas, las conceptualiza y las formula en términos dicotómicos.

Nivel intermedio, (2 puntos) el probando observa las diferencias métricas y establece claramente las dos

dimensiones en altura y superficie, pero no las combina en un sistema dicotómico.

Nivel primitivo, (1 punto) el probando no observa las diferencias métricas en dos dimensiones, ni mucho menos las formula dicotómicamente.

4. *Repetición.* El cuarto y último aspecto de esta tercera fase consiste en la reconstrucción o repetición, es decir, que se valora el procedimiento característico de la reconstrucción al haber finalizado el probando la tarea:

Nivel conceptual, (3 puntos) el probando agrupa rápidamente y sin cometer errores.

Nivel intermedio, (2 puntos) el probando agrupa con vacilaciones y errores.

Nivel primitivo, (1 punto) el probando es capaz de llegar a reconstruir los grupos.

Una vez concluido el proceso de valoración cuantitativo y cualitativo, se procede a obtener el cómputo final. Para tal efecto se suman los puntajes alcanzados en cada una de las tres fases. Este dato final, cuantificado, nos puede revelar el nivel de formación conceptual.

Análisis de los resultados

En el cuadro N° 3 se ofrecen los puntajes agrupados correspondientes a los grupos monolingüe quechua (mq), monolingüe-castellano (mc) y bilingüe (b).

Los grupos monolingües presentan una notable tendencia hacia los puntajes altos. Los puntajes 12 a 17 que reflejan los niveles primitivos o muy cercanos a éste, están escasamente representados en ambos grupos, cosa que no ocurre con el grupo bilingüe. Por otro lado, los niveles conceptuales más altos están mejor representados en los grupos monolingües.

CUADRO 3
PUNTAJES AGRUPADOS DE LOS TRES
GRUPOS LINGÜÍSTICOS

Puntaje	mq	mc	b
12-14	0	0	8
15 - 17	2	6	6
18 - 20	11	8	11
21 - 23	13	10	16
24 - 26	12	13	10
27 - 29	10	5	3
30 - 32	2	9	1
33 - 35	1	0	0

Esta constatación se acentúa en el cuadro N°4, en el que se presentan los promedios por fase y la media total de los tres grupos lingüísticos. Los grupos monolingües tienen todos los promedios consistentemente superiores al bilingüe. La prueba de significación para el promedio total proporciona para el grupo monolingüe castellano comparado con el bilingüe una RC de 3.33, altamente significativa al 0.01 de probabilidad. La RC entre el monolingüe-quechua y el bilingüe es de 3.11, también

CUADRO 4
PROMEDIOS DE LOS TRES GRUPOS LINGÜÍSTICOS

Grupos	Fase I	Fase II	Fase III	Total	D.S
mq	8.11	8.00	7.47	23.58	4.04
mc	7.84	7.96	8.09	23.76	4.80
b	7.10	6.61	6.61	21.09	4.5

altamente significativa al mismo nivel de probabilidad. Los grupos monolingües presentan entre ellos, en cambio, una RC de 0.22, carente de significación estadística.

En el cuadro N° 5 presentamos la distribución en porcentajes de la población examinada en función de los niveles alcanzados. El criterio utilizado ha sido, para el nivel primitivo una puntuación total de 12 a 14; para la tendencia intermedia de 15 a 20, el intermedio de 21 a 26 y la tendencia conceptual de 27 a 35. Los resultados confirman nuevamente que los grupos monolingües son consistentemente superiores al bilingüe, ningún niño monolingüe estuvo en el nivel primitivo, y una cuarta parte de ellos alcanzaron el nivel conceptual. En cambio, sólo el 7% de niños bilingües llegaron al nivel conceptual y una quinta parte de la muestra se ha mantenido en el nivel primitivo.

CUADRO 5			
PORCENTAJE DE NIVEL CONCEPTUAL EN CADA GRUPO LINGUITICO			
Nivel	mq	mc	b
Primitivo	0.00	0.00	19.00
Tendencia			
intermedia	25.50	27.45	27.00
Intermedio	49.00	45.10	47.00
Tendencia conceptual	25.50	27.45	7.00

Resumen y conclusiones

Hemos presentado los resultados de la exploración del proceso de formación de conceptos en niños de tres grupos lingüísticos: monolingüe quechua, monolingüe español y bilingüe quechua-español. Los resultados apuntan consistentemente a demostrar que el grupo bilingüe presenta un déficit relativo en sus niveles de desarrollo conceptual.

Hemos tratado de injertar estos resultados dentro de un cuadro teórico que nos dé razón de ellos y permita su generalización.

Este cuadro teórico incluye las siguientes formulaciones básicas:

1. El aprendizaje temprano de dos sistemas lingüísticos suscita interferencias que debilitan el repertorio de respuestas verbales del sujeto en sus aspectos léxico, fonológico y sintáctico.
2. Al ser definido el pensamiento como acción transformadora de los objetos y sus símbolos, el lenguaje es el mecanismo privilegiado a través del cual se instrumentan estas transformaciones.
3. La acción del pensamiento se genera en la medida que se interiorizan largos encadenamientos de respuestas verbales que posibilitan el tratamiento "mental" de la información externa.
4. Al debilitarse por interferencias las respuestas verbales se altera tanto el proceso de interiorización como el despliegue y formación de las operaciones intelectuales que se soportan en ella.

Augusto Escibens se propone llamar la atención del lector hacia el carácter social de la problemática lingüística, invitándolo a que tome conciencia del grado en que lo social incide en ella.

Con ese propósito nos remite al ámbito en que el investigador lingüístico realiza su tarea, descubriendo en su preocupación la no siempre evidenciada alternativa entre una ciencia nutrida en sus propias concepciones y elaboraciones, y otra que considere e incorpore, entre sus vertientes enriquecedoras, la dinámica social.

Escibens ve, en la primera alternativa, el germen de la hipertrofia especialista, que redundará en la limitación de las posibilidades interpretativas de la disciplina, y permitirá que el lingüista base sus formulaciones teóricas y su praxis en presupuestos falaces.

A esta disyuntiva agrega el autor aquella entre el ejercicio de la crítica en cada instancia de controversia teórica, de implementación metodológica y de aplicación, o la aceptación de teorías y métodos científicos en función de los criterios de autoridad y novedad.

Si el lingüista opta por el especialismo y se abstiene de la crítica, solución que el autor considera ha sido asumida por la mayoría de los lingüistas peruanos, su trabajo de aplicación terminará siendo infructuoso, involucrando, además, el peligro de que contribuya a fortalecer el intrincado mecanismo de la dominación.

Luego de ilustrar, con el ejemplo de una experiencia realizada en otro ámbito, el peligro de la aplicación no fundamentada, termina la exposición haciendo un llamado al público en general para que no espere recetas milagrosas de la lingüística, y a los lingüistas y estudiantes de lingüística, para que asuman la responsabilidad de la crítica.

Lingüística aplicada ¿para qué?

Augusto Escribens

Si las disciplinas científicas se conciben compartimentos estancos, determinados por su propia mecánica, sus propios principios y sus propios criterios de evaluación, se incurre en un error inicial que permite la inclusión de falacias en el núcleo mismo de tales disciplinas. Las falacias suelen tener un extraño poder de multiplicación. El lingüista tiene que cuidarse de no incurrir en tal error, porque de lo contrario asimilará falacias con toda la secuela de sus derivaciones, casi sin darse cuenta. El lingüista que piensa que puede apelar exclusivamente a la lingüística para resolver todos los problemas que le plantea su labor, o, peor aún, que basta consultar la autoridad en boga para decidir sobre los criterios que deben normar la evaluación de sus descripciones y explicaciones, en el segundo caso incurre con agravantes en el error indicado.

Es frecuente, sin embargo, que algunas presuposiciones falaces sean el punto de partida desde el cual se empieza a derivar toda una teoría lingüística de la cual

se derivan, a su vez, implicaciones para otras ciencias humanas, y hasta presuntas aplicaciones. A una autoridad contemporánea de la lingüística, por ejemplo, debemos una de tales falacias de origen:

La teoría lingüística se interesa, *primordialmente*, por un hablante-oyente *ideal*, en una comunidad de habla completamente homogénea, que sabe su lengua perfectamente, y no se ve afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes, tales como las *limitaciones de la memoria*, distracciones, cambios de la atención, y el interés, y errores (erráticos o característicos) en la aplicación de su conocimiento a la performance real. (los subrayados son nuestros)

No sabemos, realmente, cuánto nos puede decir acerca de las lenguas reales, habladas por comunidades de seres de carne y hueso, el estudio de semejante hablante-oyente ideal. Probablemente tanto como pueda decirle a un sociólogo, sobre las sociedades contemporáneas, el estudio de una comunidad "ideal" desprovista de conflicto. ¿Por qué, entonces, no poner en el centro de la lingüística el estudio de una lengua "ideal" desprovista de unidades? Estaríamos de acuerdo con Chomsky 1, si postulara dejar de lado las limitaciones *circunstanciales* de la memoria de los hablantes concretos en situaciones específicas de diálogo, como estamos de acuerdo en dejar de lado, luego de un cuidadoso deslinde de su importancia, los factores individuales del habla, en el estudio de la conducta lingüística global de una comunidad, tal como lo propugnara Saussure. Pero descartar *a priori* las limitaciones de la memoria que son características de *toda la especie humana*, que son parte de su herencia biológica, es situarse en un terreno completamente especulativo, en el cual difícilmente encontraremos referentes empíricos para nuestras postulaciones.

1. Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MIT Press, p. 3.

La evaluación de los aportes y los desaciertos de Chomsky requiere un análisis detallado de sus principales trabajos, análisis éste que no podemos emprender dentro de los límites del presente ensayo. Creemos, sin embargo, que lo dicho bastará para que el lector sensato considere inconveniente la adopción sin crítica de opciones teóricas por el mero hecho de haber tenido el aval de la atención pública.

Si la teoría de Chomsky se presta a discusión, no menos discutible será el aporte de tantas autoridades menores, la de tantos otros miembros de la comunidad lingüística internacional mencionados a veces como único soporte de hipótesis cuya validez se quiere dejar incuestionada.

Lo que es realmente lamentable es la tendencia a aferrarse a una autoridad, a una escuela, dejar indiscutidos, sus presupuestos, aceptar en bloque su metodología y utilizar profusamente su jerga técnica, sin plantearse la mínima crítica sobre lo que hay detrás de dicha jerga. La jerga derivada del ejercicio solepsista del lingüista, separado de todo lo que no sea su investigación inmediata y el dictado de sus autoridades, muestra una sorprendente tendencia a crecer, a inflarse, a ramificarse y termina dejando al lingüista más solo que nunca, apresado y limitado por una muralla de palabras y frases que nadie más entiende y que ni él mismo se atreve a cuestionar. Pero la jerga cumple otras funciones: da status, prestigio, abre las puertas de la "comunidad lingüística internacional". También contribuye a hacer de la lingüística una práctica cada vez más esotérica y jerarquizada en la cual el paso de un escalón a otro superior (por ejemplo, del nivel de recolector al de semielaborador de datos), implica el agotador procedimiento de incorporar más y más terminología.

Aún cuando no compartimos sus recomendaciones sobre "ciencia y cambio de sistema", encontramos en

Varsavsky una buena caracterización de la mecánica ideológica de todo este proceso:

Los medios de difusión de nuestra sociedad ensalzan estas virtudes de la Ciencia a su manera, destacando su infalibilidad, su universalidad, presentando a las ciencias físicas como arquetipo y a los investigadores siempre separados del mundo por las paredes de sus laboratorios, como si la única manera de estudiar el mundo científicamente fuera por pedacitos y en condiciones controladas, 'in vitro'. Su historia se nos presenta como un desarrollo unilineal, sin alternativas deseables y posibles, con etapas que se dieron en un orden natural y espontáneo y desembocaron forzosamente en la ciencia actual, heredera indiscutible de todo lo hecho, cuya evolución futura es impredecible pero seguramente grandiosa, con tal que nadie interfiera con su motor fundamental: la libertad de investigación (esto último dicho en tono muy solemne).

Es natural, pues, que todo aspirante a científico mire con reverencia a esa Meca del Norte, crea que cualquier dirección que allí se indique es progresista y única, acuda a sus templos a perfeccionarse, y, una vez recibido su espaldarazo, mantenga a su regreso -si regresa- un vínculo más fuerte con ella que con su medio social. Elige alguno de los temas allí en boga y cree que eso es libertad de investigación, como algunos creen que poder elegir entre media docena de diarios es libertad de prensa ².

Cabe, sin embargo, una nota de advertencia frente a esta extensa cita: además de la seudo-libertad de investigación, que Varsavsky con acierto caricaturiza, existe una acepción legítima de la libertad del ejercicio científico cuya determinación es asunto complejo y delicado. Sobre este punto volveremos más adelante.

2. Varsavsky, Oscar. 1971. *Ciencia, política y científicismo*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, p. 14-15.

La adopción de teorías falaces no será, necesariamente, contrarrestada por el trabajo de campo, como a veces se cree. Teoría y praxis son dos componentes inseparables de una misma e irreductible unidad dialéctica. Hay una manera muy sutil de realización de esos investigadores asépticos, a decir de Varsavsky, "separados del mundo por las paredes de sus laboratorios". Un laboratorio, entendido como limitante, no es necesariamente un cuarto pintado de blanco y lleno de retortas y alambiques (o grabadoras y espectrógrafos). Es perfectamente posible llevar las paredes de un laboratorio en la cabeza, en las concepciones teóricas sobre lo que se va a recolectar, en la concepción de las comunidades humanas como colecciones de mecanismos aislados unos de otros, cada uno objeto de una ciencia particular y cerrada en sí misma, en la concepción de la propia disciplina como algo aislado de la historia de los pueblos, como algo sujeto a su propia ética y a sus propios principios universales. El camino más directo para conseguir esto es, precisamente, el superespecialismo.

Aparte de intentos individuales de hacer lingüística integrando coherentemente resultados de investigación de otras disciplinas concibiendo la lengua como un factor interrelacionado con otros e integrado en la vida y la historia de los pueblos ³, la lingüística peruana ha hecho muy pocos aportes de real importancia teórica, y muchos de sus exponentes se han circunscrito a la aplicación de las hipótesis y métodos en boga. Esto es especialmente significativo cuando ha mediado un estímulo material considerable. Nos demuestra que el apoyo económico, por sí solo, no es garantía de desarrollo científico.

3. Véase especialmente el ensayo de Alfredo Torero en este volumen. Del mismo autor, "Grupos lingüísticos y variaciones dialectales" en *Primer Seminario de Educación Bilingüe, algunos estudios y ponencias*, 1972, Lima, Ministerio de Educación.

Si, como a veces se pretende, la novedad y el prestigio de una escuela son criterios suficientes para asumirla en bloque, el ejercicio de la lingüística puede convertirse en un agotador e interminable reemplazo de teorías novedosas. En la competencia por seguir los últimos dictados de la novedad (patrón sintomáticamente coincidente con el del consumo en los países de alto desarrollo capitalista), el lingüista no tendrá tiempo de asimilar, y mucho menos criticar, a cabalidad, las opciones sucesivas. Cuando tales opciones provienen de una ciencia desintegrada, sin una unidad que compagine las diferentes especialidades, es legítimo preguntarse si vale la pena. De tal carrera forzada, el lingüista terminará (no importa qué tan original sea su trabajo de campo), intelectualmente pauperizado y, dadas las condiciones actuales, dependerá de una biblioteca y una hemeroteca crecientemente hipertrofiadas. No le quedará, de seguro, tiempo alguno para dedicarse a meditar sobre cuestiones que son primordiales para el ejercicio de cualquier ciencia. No tendrá tiempo para pensar en el sentido de lo que hace.

La lingüística peruana debe cuidarse de la manera de "hacer ciencia" que Varsavsky describe y si se da un germen de ella, la inercia puede contribuir a que se perpetúe, ya que coincide con una tendencia general de nuestras instituciones de investigación. Tal como lo indicara Pablo Macera en un comentario sobre el estado de las ciencias históricas:

Los centros peruanos de estudios superiores padecen de un excesivo profesionalismo. (...) Nos mantenemos al nivel de una aplicación que rehusa la teorización; por donde esta última resulta implícita, elemental, ajena y alienadora para cada una de esas aplicaciones. Nuestras universidades consumen y distribuyen un conocimiento que no han producido. Ni quieren producir. Ni saben producir. Son agencias aduaneras que comercializan la cultura hecha y dicha fuera de ellas.

Todas las universidades del Perú son universidades porteñas, espigones a espera del último barco 4.

La opción del lingüista, entonces, no es una opción entre líderes del pensamiento o autoridades. Debe optar por una ciencia adulta. El científico debe aprender a ser científicamente adulto.

Algunos lingüistas, muchos de buena voluntad, se sienten urgidos a la aplicación inmediata. Así motivados, incorporan sus hipótesis y métodos poco debatidos a programas de aplicación elaborados previamente por otras ciencias sociales. Consideran este ejercicio como una forma válida para este trabajo interdisciplinario. Sin embargo, la integración con otras disciplinas por el extremo inferior, el de la aplicación, no constituye el intercambio deseable de elementos medulares de dichas disciplinas, sino un vínculo meramente tecnocrático.

Se suele aducir, como explicación, el que la única justificación del trabajo científico en un medio subdesarrollado es su aplicación inmediata al desarrollo. Pero ¿qué posibilidades tiene el lingüista superespecializado de entender siquiera qué es desarrollo? Por otra parte, ¿qué puede prevenir a un científico que ha definido así las metas de su trabajo de ponerse al servicio de alguna aventura "benefactora" tal como el "fomento" de Puerto Rico, la "Alianza para el Progreso" o alguna otra novedad que prepare las condiciones de un desarrollo ficticio que redunde a la larga en un incremento del subdesarrollo real?

Hay un factor que cualquier científico debe tener en cuenta en el ejercicio de su disciplina, muy especialmente si se tiene interés en la aplicación. Es el contexto económico y social en que actúa, así como sus implicancias políticas. De su omisión puede derivarse la contribución

4. Macera, Pablo. 1972. Respuesta a: "Una encuesta en las Ciencias Sociales" en *Textual, Revista de Artes y Letras*. Lima, Instituto Nacional de Cultura, N° 3, p. 26-27.

de sus buenas intenciones al empedrado del proverbial camino del infierno. Un lingüista peruano, por ejemplo, no puede olvidar las características de la sociedad peruana en que ejercita su disciplina. Este contexto no va a determinar que los fonemas dejen de ser fonemas, pero sí puede sugerirle prioridades de investigación diferentes a las establecidas en los focos de irradiación cultural. Puede hacerlo sospechar de ciertas preferencias teóricas, tales como la delimitación exagerada del campo de su ciencia. Puede ponerlo en guardia contra el consumismo cultural. Puede, asimismo, indicarle la perspectiva adecuada de proyección de su ciencia.

En este momento en que se debate intensamente la naturaleza de la sociedad peruana, en que se cuestiona la naturaleza de clase del gobierno, el lingüista no puede dejar de lado tal discusión sino que debe, más bien, participar en ella, contribuir al esclarecimiento del rol de la realidad lingüística en el contexto de la realidad nacional global. La lengua no puede ser desvinculada de la dinámica general de la sociedad, porque la refleja. En la base de la pluralidad lingüística encontramos la huella de las relaciones de producción coloniales y dependientes de la república que, combinadas con la política imperialista de establecer enclavos económicos, y la concurrencia de otros factores económicos, sociales y políticos, sólo estimuló la unificación lingüística en la costa:

En la sierra... fue sobre todo la implantación de relaciones productivas de tipo feudal, de una economía de fragmentación, lo que privó al país de las condiciones socio-económicas para el establecimiento de una "lengua general", fuera ésta el castellano o una lengua aborígen.

La situación no habría de cambiar durante la república, cuando el Perú caería sucesivamente bajo la dependencia del imperialismo inglés y del norteamericano, que habrían de continuar deformando nuestra economía orientándola hacia los

intereses metropolitanos, y no hacia el interés de la integración nacional 5.

Por otra parte, la integración por sí sola no garantiza absolutamente nada. Si la imagen del mosaico lingüístico del Perú de hoy se ve reemplazada mañana por la unidad, por la lengua común, el especialista "progresista" se sentirá gratificado y el "conservador" se sentirá defraudado. Pero ¿por qué progresista y conservador entre comillas? Porque ambos están conceptualmente mutilados, porque olvidan que es de fundamental importancia considerar los intereses de clase que motivarán, modelarán y determinarán - aún cuando no mecánicamente- tal unificación.

El lingüista debe tener en cuenta, entonces, factores de este tipo, cuando investiga, para que los resultados de su investigación sirvan al establecimiento de una imagen integrada de la sociedad peruana, y cuando aplica, para no intentar la solución de un mal produciendo otro igualo mayor.

El lingüista tampoco debe esperar, ingenuamente, que la lengua se constituya en piedra de toque de los problemas sociales. Se presume, por ejemplo, que el dominio de la lengua oficial es la clave de la "integración" de las poblaciones aborígenes. Aparte de dejar de sobrevalorar el objeto de su estudio, teniendo en cuenta formulaciones que den coherencia e integren el archipiélago de las ciencias humanas, descoyuntadas por el superespecialismo, debe preguntarse a quién va a servir la reclamada "integración", dentro de qué contexto debe darse, para que sea beneficiosa a la población. Debe, en suma, dejar de ver a las poblaciones cuya lengua estudia, como meros objetos de observación, considerándolas como comunidades de individuos que tienen derecho a conocer su propia situación con la ayuda de la ciencia

5. Torero, Alfredo, 1972, p. 5.

y a asumir por cuenta propia la construcción de su historia.

Las fáciles soluciones pedagógicas que está tentado a proponer el lingüista derivan de la concepción de los problemas lingüísticos aislados del contexto general que los sustenta 6. Tales "soluciones" que pretenden que las deficiencias de comunicación de una sociedad dependen exclusivamente de las estructuras sintácticas o fonológicas, que son exclusivamente problemas de sistema o norma, y que la única implicancia económica que involucran es el costo de un programa educativo, probablemente terminarán fracasando debido a los factores no considerados.

Se ha dicho que la lingüística en el Perú ha logrado captar la atención del público no especializado y que la próxima tarea sería la de ampliar su mercado profesional, ofreciendo los servicios de los aplicadores a los organismos capacitados para asimilarlos. Tal visión empresarial del asunto no sólo olvida algunas consideraciones éticas, sino que puede terminar defraudando a los clientes. Sobre todo si los modelos de aplicación son tomados mecánicamente. Nada garantiza que las recetas producidas en otros ámbitos sean utilizables en el Perú. Ni siquiera hay garantías de que puedan servir para algo plausible. Están empezando a atraer la atención, por ejemplo, los métodos de enseñanza desarrollados por el Center for Applied Linguistics (Centro de Lingüística Aplicada) de Washington. Tales métodos, atacando un problema más simple que el del multilingüismo a nivel de toda una nación, están orientados a lograr que la

6. Nosotros mismos (Véase Escribens, Augusto. 1972. "Monolingüismo y bilingüismo: lengua vernácula y castellano, con especial referencia al área andina" en *Primer Seminario de Educación Bilingüe: Algunos Estudios y Ponencias* Lima, Ministerio de Educación) incurrimos, en un momento, en el planteamiento de una solución de este tipo, de la cual nos rectificamos.

población negra de las ciudades norteamericanas, hablante de una variedad de inglés socialmente estigmatizada, domine el inglés altamente valorado (en general, de la población blanca), para que puedan, así, integrarse a la sociedad mayoritaria. De ellos dice el lingüista norteamericano James Sledd:

Es triste reportar que los resultados de actividad tan vasta han sido desproporcionadamente pequeños. Los mismos bilingüistas no pretenden haber producido un número sustancial de "hablantes dobles" psicológicamente sanos, cuyo manejo del habla de los blancos les haya permitido conseguir trabajos que, de otro modo, se les habría negado ⁷.

Sledd aduce, además de estos hechos prácticos, la inconveniencia de tales programas sobre razones más profundas: basan la presunta superación de los negros en una búsqueda de movilidad social, los involucran en una carrera obsesiva por el logro individual, en la cual ni siquiera van a conseguir las gratificaciones ofrecidas, en tanto es frecuente que un graduado universitario obtenga, con mucha frecuencia, un trabajo peor remunerado que el de un blanco que dejó los estudios. Sledd encuentra una posible proyección muy peligrosa a esto. Fracasados los programas de "incorporación", el sistema no admitirá, necesariamente, que la falla fue suya, sino que podrá utilizar el fracaso como arma psicológica contra la población negra, aduciendo que fracasaron porque no se esforzaron o porque son intelectualmente inferiores.

La aplicación de la lingüística a problemas de índole compleja, como, por ejemplo, el multilingüismo, no es empresa que pueda asumirse tecnocrática y superficialmente. La aplicación tiene como prerrequisito indispensable

7. Sledd, James. 1972. "Doublespeak: Dialectology in the Service of Big Brother" en: *College English*, Vol. 33, N° 4, p. 440-441.

el ejercicio responsable y crítico de la ciencia, que no puede concebirse aislada de la problemática general de una sociedad. La responsabilidad implica, a su vez, que el lingüista, luego de participar en la discusión de tal problemática, opte por una de las alternativas que le plantea, y ejercite su ciencia de manera consecuente con su opción.

Mientras tanto, el lingüista podrá exigir que la educación, a todos los niveles, impulse al educando al ejercicio de la crítica. ¿Podrá exigir que la educación en general, y la enseñanza de lenguas, en especial, no reproduzcan y refuercen el patrón tradicional de dominación o alguno nuevo que lo reemplace. Por los motivos que ya expusieramos, es poco probable que todo lingüista tenga una idea cabal de la dominación. Sin embargo, podrá proponer, por ejemplo, que no se desatienda el contenido, principal componente de la educación, por un excesivo énfasis en la forma. Ese contenido deberá incluir fundamentalmente, repetimos, la crítica activa de la propia realidad. En cuanto a la lengua, específicamente, podrá propugnar que el aprendizaje de una segunda de éstas no sea impuesto compulsivamente, sino que vaya realizándose de manera paulatina.

Suele decirse que el acceso a una segunda lengua por parte del niño, así como el bilingüismo temprano, no importa riesgo psicológico. Sobre este tema los psicólogos, distan mucho de haber llegado a un consenso. En tal caso lo único cuerdo es evitar todo riesgo.

Luego de leer este artículo, los defensores de la visión empresarial de la lingüística podrían argumentar que intentamos reducir su mercado, minimizando las posibilidades de aplicación. Este argumento encerraría nuevas falacias. En primer lugar, es falso que la demanda de científicos deriva de las necesidades del sistema o la empresa que los contrata. Si de las eventualidades de dicho sistema se desprende la necesidad de contratar

lingüistas, los contratará e inclusive se interesará por intensificar su formación. Si los empleadores no tienen la necesidad de contratarlos, ninguna propaganda los llevará a efectuar un gasto que consideren superfluo.

No nos ha interesado -y no lo hemos hecho- atacar a nadie. Sólo hemos expuesto algunos hechos, verificables o abiertos a discusión, para advertir al no especialista que no debe esperar milagros de la aplicación de la lingüística y con el interés de aportar algunos criterios a la reflexión de aquellos lingüistas y, especialmente a estudiantes de la profesión, que consideran que la responsabilidad es una posibilidad humana digna de ejercicio. Lo demás corre por su cuenta.

Bibliografía

ACOSTA, José de
1578 (1954) *Obras del P. José de Acosta de la Compañía de Jesús*
Estudio preliminar y edición del P. Francisco Mateos. Biblioteca de
Autores Españoles. Ediciones Atlas. Madrid.

AVILA, Francisco de
1598? (1966) *Dioses y hombres de Huarochirí*. Narración quechua
recogida por Francisco de Avila. Edición bilingüe. Traducción
castellana de José María Arguedas. Estudio bibliográfico de Pierre
Duviols. Museo Nacional de Historia-Instituto de Estudios
Peruanos. Lima.

BARATZ, Joan C.
1970 "Educational considerations for the teaching standard English
to negro children". *En*: Fasold y Shuy, ed, 1970: pp. 20-40.
Washington.

BERTONIO, Ludovico
1612 (1958) *Vocabulario de lengua aymara*. Edición facsimilar. La
Paz

BONILLA, Heraclio y Karen SPALDING
1972 "La Independencia del Perú: las palabras y los hechos". *En*:
Bonilla, Chaunu, Halperin. Hobsbawm, Spalding y Vilar, 1970: pp.
15-63. Lima:

BONILLA, Heraclio, Pierre CHAUNU, Tulio HALPERIN, E.J.
HOBSBAWM, Karen SPALDING y Pierre VILAR

272 Bibliografía

1972 *La Independencia en el Perú*. Colección Perú-Problema 7. Instituto de Estudios Peruanos-Campodónico ediciones S.A. Lima.

CARRILLO HERRERA, Gastón

1964 "Tendencias hacia la unificación idiomática hispanoamericana e hispánica. Factores externos". OFINES. Vol. I, pp. 17-33. Madrid.

CABEZA DE VACA, Diego; Juan GUTIERREZ DE ESCOBAR, Juan VIZCAINO y Baltasar de MORALES

1586 (1885) "Descripción y relación de la ciudad de La Paz". En: Jiménez de la Espada, 1885: Tomo II, pp. 65-80. Madrid.

CATALAN, Diego

1964 "El español en Canarias". OFINES. Vol. 1, pp. 239-280. Madrid.

CISNEROS, Luis Jaime

1969 *Lengua y enseñanza*. Librería Studium S.A. Lima.

COSERIU, Eugenio

1962 "Sistema, norma y habla". *Teoría del lenguaje y lingüística general*. pp. 11-113. Madrid.

COTLER, Julio

1968 "La mecánica de la dominación interna y del cambio social en el Perú". En: Matos, Salazar, Escobar, Bravo y Cotler, 1968; pp. 145-188. Lima.

d'ANS, André-Marcel

1968 *Le créole français d'Haiti. Etude des unités d'articulation, d'expansion et de communication*. Mouton & Co. The Hague.

1972 "Características de los programas actuales de integración en población de lengua vernácula" En: Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe. pp. 104-119. Lima.

DAVITZ, Joel

1969 *The language of emotion*. Academic Press. Chicago.

DELGADO, Carlos

1971 *Problemas sociales en el Perú contemporáneo*. Serie

Perú Problema . 6. Instituto de Estudios Peruanos Campodónico ediciones S. A. Lima.

DIEZ DE SAN MIGUEL, Garci

1567 (1964) *Visita hecha a la provincia de Chucuito por Garci Diez de San Miguel en el año 1567*. Documentos regionales para la etnología y etnohistoria andinas. Tomo I. Ediciones de la Casa de la Cultura del Perú. Lima.

DIRECCION NACIONAL DE ESTADISTICA Y CENSOS

1961 *Sexto Censo Nacional de Población*. Resultados de los censos nacionales de 1961. Tomo III. Idiomas, alfabetismo, asistencia escolar. Talleres gráficos de la Dirección Nacional de Estadística y Censos. Lima.

ENCICLOPEDIA BRUÑO

1960 *Epítome de las actividades y conocimientos del quinto año, instrucción primaria*. Desarrollo del programa oficial vigente. 4ª edición (Edit. Bruño). Lima.

ESCOBAR, Alberto

1968a "La problemática de las lenguas nacionales". *Letras*. Organó de la Facultad de Letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Nos. 80-81, pp. 1-11. Lima.

1968b "Lengua cultura y desarrollo". *En*: Matos, Salazar, Escobar, Bravo y Cotler, 1968: pp. 79-114. Lima.

1970 "Realidad lingüística del Perú". *Atlas histórico, geográfico y de paisajes peruanos*. Instituto Nacional de Planificación (1963-1970). pp. 281-284. Lima.

1972a *Lenguaje y discriminación social en América Latina*. Milla-Batres editor. Lima.

1972b "Alfabetizar y castellanizar en el Perú". *En*: Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe (Ministerio de Educación). pp. 35-41. Lima.

FASOLD, Ralph y Roger W. SHUY, eds.

1970 *Teaching standard English in the Inner city*. Center for applied linguistics. Washington D. C.

FEIGENBAUM, Irwin

1970 "The use of nonstandard English in teaching standard: contrast and comparison". *En*: Fasold and Shuy, eds. pp. 87-104. Washington.

274 Bibliografía

FERGUSON, Charles

1966 "National sociolinguistic profile formulas". *En*: Bright, ed.,
Sociolinguistics. Mouton & Co. pp. 309-324.
The Hague.

FISHER, J. L.

1958 "Social influences on the choice of a linguistic variant". *Word*.
Vol. 14. New York.

FISHMAN, Joshua A., ed.

1968 *Readings in the Sociology of Language*. Mouton.
The Hague.

GARCIA DE DIEGO, Vicente

1964 "Los malos y buenos conceptos de la unidad del castellano. La
unidad suficiente del castellano". *OFINES*.
Vol. II, pp. 5-16. Madrid.

GARVIN, Paul y Madeleine MATHIOT

1968 "The urbanization of the guarani language". *En*: J. A. Fishman,
ed., *Readings in the Sociology of Language*. Mouton Publishers, pp.
365-74. The Hague.

GOLDSTEIN, K.

1961 *La naturaleza humana a la luz de la psicopatología*.
Ed. Paidós. Buenos Aires.

GONZALES, R.

1972 *Psicología del aprendizaje*. Editorial Universo. Lima.

HALL Jr., Robert A.

1960 *Linguistics and your language*. Anchor Books. Garden City,
New York.
1966 *Pidgin and creole languages*. Cornell University Press. Ithaca,
New York.

HANFMANN, E. y J. KASANIN

1942 *Conceptual thinking in schizophrenia*. Nerv. and Ment. New
York.
1972 *Prueba de la formación conceptual*. Universidad Nacional
Mayor de San Marcos. Lima. 20 pp. mimeo.

HARDMAN DE BAUTISTA, Martha J.

1966? *El jaqaru, el kawki y el aymara*. Ed. Instituto Nacional de
Estudios Lingüísticos. Bolivia. Texto mimeografiado.

HEBB, D.

1968 *Psicología*. Editorial Interamericana. México.

HERMAN, Simon

1968 "Explorations in the social psychology of Language choice".
En: J. A. Fishman, ed., *Readings in the sociology of language*. pp.
492-512. The Hague.

HOCKETT, Charles

1971 *Curso de lingüística moderna*. Eudeba. Buenos Aires

HURLOCK, E.

1967 *Desarrollo psicológico del niño*. McGraw Hill editores. Madrid.

JIMENEZ DE LA ESPADA, Marcos

1885 *Relaciones geográficas de Indias. Perú*. Tomo 11. Publicadas
por el Ministerio de Fomento. Madrid.

KASANIN, J.

1958 *Lenguaje y pensamiento en la esquizofrenia*. Ed. Hormé.
Buenos Aires.

LABOV, William

1966 *The social stratification of English in New York city*.
Center for Applied Linguistics.

LAMBERT, Wallace E., R.C. GARDNER, R. OLTON y T.
TUNSTEN

1968 "A study of the roles of attitudes and motivation in second
language learning". *En*: J. A. Fishman, ed., *Readings in the
Sociology of Language*. pp. 473ss.

LEHMANN, W.P. y Yakov MALKIEL, eds.

1968 *Directions for historical linguistics*. University of Texas Press.
Austin, Texas.

LEVI-STRAUSS, Claude

1970 *Antropología estructural*. Eudeba. Buenos Aires.

LURIA, A.

1966 *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. Tekne.
Buenos Aires.

276 Bibliografía

MACKEY, William F.

1968 "The description of bilingualism". *En*: Fishman, ed.
1968: pp. 554-584. The Hague.

MATOS MAR, José, Augusto SALAZAR BONDY, Alberto
ESCOBAR, Jorge BRAVO BRESANI, Julió COTLER

1968 *Perú Problema. 5 ensayos*. Francisco Moncloa editores S. A.
Lima.

MENZEL, Dorothy

1968 *La cultura Huari*. Las grandes civilizaciones del antiguo Perú.
Tomo VI. Compañía de Seguros y Reaseguros Peruano-Suiza S. A.
Lima. 223 pp.

MINISTERIO DE EDUCACION (Dirección General de
Publicaciones)

1972a *Política nacional de educación bilingüe*. Lima.

1972b *La educación bilingüe en el Perú: Informe preliminar*
(Seminario Nacional de Educación Bilingüe, 1722 enero
1972), Lima (mimeo).

1972c *Primer Seminario de Educación Bilingüe: Algunos estudios y*
ponencias, Lima, enero 1972 (mimeo).

MORUA, Martín de

1590? (1922) *Historia de los incas reyes del Perú*. Colección de
libros y documentos referentes a la historia del Peru, tomo IV.
Imprenta y Librería Sanmarti y Ca. Lima.

MYERS, Sara K.

1967 *The distribution of languages in Perú: a critical analysis of the*
Census of 1961. The University of Chicago, Chicago, Illinois.

NELLIGAN, M.

1969 *Psicología de la inhibición*. Editorial Herrera. México.

OFICINA INTERNACIONAL DE INFORMACION Y
OBSERVACION DEL ESPAÑOL (OFINES)

1964 *Presente y futuro de la lengua española*. 2 Vol. Ediciones
Cultura Hispánica. Madrid.

OSGOOD, Charles y Thomas A. SEBEOK

1965 *Psycholinguistics*. Bloomington (Indiana University Press) .

OSGOOD, Ch.

1969 *Curso superior de psicología experimental*. Editorial Trillas. México.

PARKER, Gary

1971 "Comparative Quechua phonology and grammar V: the evolution of Quechua B". *Working papers in linguistics*. Department of Linguistics, University of Hawaii. Vol. 3, N° 3, pp. 45-109. Hawaii.

1972 *Sobre la unidad de la lingüística histórico-comparativa y la dialectología*. Plan de Fomento Lingüístico, Documento de trabajo N° 2. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.

PIAGET, J.

1955 *Psicología de la inteligencia*. Ed. Psique. Buenos Aires

1967 *Génesis de las estructuras elementales*. Ed. Guadalupe. Buenos Aires.

PICHOT, P.

1963 *Los tests mentales*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

PIERON, H.

1964 *Lexicón. Psicología*. Kapelusz editores. Buenos Aires.

PORZIG, Walter

1964 *El mundo maravilloso del lenguaje*. Ed. Gredas. Madrid.

POZZI-ESCOT, Inés

1971a "Gary Parker: un quechuólogo al paso". *Gaceta Sanmarquina*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. N° 4, pp. 6, 8. Lima.

1971b "La educación rural en el Perú: el problema de los quechua-hablantes". *En: Actas del Primer Seminario de Investigación y Enseñanza Lingüística*: Instituto Central de Lenguas, Univ. de Concepción, Chile, pp. 99-104.

1972 "El uso de la lengua vernácula en la educación". *En: Primer Seminario de Educación Bilingüe*, Lima (Ministerio de Educación), pp. 43-54.

278 Bibliografía

PRIETO, Luis

1969 "Lenguaje y comunicación". *En: Veron, 1969: pp. 27-38.*
Buenos Aires.

RAPAPORT, D.

1965 *Tests de diagnóstico psicológico.* Editorial Paidós.
Buenos Aires.

REFORMA DE LA EDUCACION

1972 *Informe General (Texto Completo).* Lima (Litográfico América).

REPUBLICA DEL PERU

1965 Primer volumen de resultados de los censos nacionales. Sexto censo nacional de población. Tomo I: *Cuadros comparativos, distribución geográfica, edad y sexo, lugar de nacimiento.* Lima (Instituto Nacional de Planificación, Dirección Nacional de Estadística y Censos).

1966 Sexto Censo Nacional de población. Tomo III: *Idioma, alfabetismo, asistencia escolar, nivel de educación,* Lima (Dirección. Nacional de Estadística y Censos).

1969 Censos Nacionales de Población, Vivienda y Agropecuario 1961. Vol. V: *Departamento de Ayacucho.* (Presidencia de la República, Oficina Nacional de Estadística y Censos) Lima.

REPUBLICA DEL PERU, Ministerio de Educación

1972 *Ley General de Educación, Decreto Ley 19326.* Lima.

ROJAS P., Teodoro A., C. A. FAGGIONI, et al.

1966 *Venciendo.* Tercer año. Desarrollo del Programa de Educación Primaria Vigente. 13ª edición. Lima (edit. Universo).

RONA, José Pedro

1965 "Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna". *En: Programa Interamericano de Lingüística y Enseñanza de Idiomas, 1965. El simposio de Cartagena.* Instituto Caro y Cuervo, pp. 333-343. Bogotá.

1964 "El problema de la división del español americano en zonas dialectales". *En: OFINES, Vol. 1, pp. 113-153.* Madrid.

ROSENBLAT, Angel

1967 "El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de España y América". *En: Programa Interamericano de Lingüística y enseñanza de idiomas, 1967. El simposio de Bloomington* (agosto de 1964). Instituto Caro y Cuervo. pp. 113-153. Bogotá.

SAMARIN, William J.

1968 "Lingua franca of the world". *En: Fishman, ed. 1968: pp. 660-672.*

SANTA CRUZ PACHACUTI YAMQUI SALCAMAYHUA,
Juan de

(1950) "Relación de Antigüedades deste Reyno del Pirú".
En: Santillán, Valera y Santa Cruz, 1950: pp. 205-281. Asunción.

SANTILLAN, Fernando de; Blas VALERA y Juan de SAN-
TACRUZ PACHACUTI

1950 *Tres relaciones de antigüedades peruanas*. Editorial
Guaranía. Asunción del Paraguay.

SANTILLAN ARISTA, Humberto

1969 *Castellano*. [14 ed.] Texto escolar para el segundo
año de educación secundaria. Editorial Leoncio Prado.
Callao-Lima.

SHUY, Roger W.

1970 "Teacher training and urban language problems".
En: Fasold and Shuy, eds. pp. 120-141.

STEWART, William

1968 "A sociolinguistic typology for describing national
multilingualism". *En: Fishman, ed. pp. 531-545.*
1970 "Foreign language teaching methods in quasi-foreign
situations". *En: Fasold y Shuy, eds. pp. 1-19.*

SZEKELY, B.

1960 *Las tests*. 3 vols. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.

280 Bibliografía

THOMPSON, G.

1962 *Child psychology*. Houghton Mifflin. Boston.

TORERO FERNANDEZ DE CORDOVA, Alfredo

1964 "Los dialectos quechuas". *Anales Científicos de la Universidad Agraria*. Vol. II. Nº 4, pp. 446-478. Lima.

1968 "Procedencia geográfica de los dialectos quechuas de Ferreñafe y Cajamarca". *Anales Científicos de la Universidad Agraria*. Vol. VI, Nos. 3-4, pp. 168-197. Lima.

1970 "Lingüística e historia de la sociedad andina". *Anales Científicos de la Universidad Nacional Agraria*. Vol. VIII, Nos. 3-4, pp. 231-264. Lima.

1965ms. *Le Puquina, la troisième langue générale du Pérou*. Tesis de doctorado en Lingüística. Universidad de París.

1972 "*Grupos lingüísticos y variaciones dialectales*". En: Primer Seminario de Educación Bilingüe. Lima., pp. 3-12.

UNESCO

1968 "The use of vernacular languages in education". En: Fishman, ed. pp. 688-716. Reproducción parcial del informe publicado por dicha institución en 1953.

VASQUEZ DE ESPINOZA, Antonio

1630 (1948) *Compendio y descripción de las Indias occidentales*. Publicado bajo los auspicios del Comité Interdepartamental de Cooperación Científica y Cultural de los Estados Unidos. Washington.

VELLARD, Jehan

1954 *Dieux et parias des Andes. Les ourous ceux qui ne veulent pas être des hommes*. Editions Emile-Paul. Paris.

VYGOTSKY, L.

1964 *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Lautaro. Buenos Aires.

WEINREICH, Uriel

1968 "Is a structural dialectology possible?". En: Fishman, ed. 1968: pp. 305-319. Publicado originalmente en: *Word*. Vol. 14, pp. 388-400. 1954.

Bibliografía 281

WEINRICH, Uriel; William LABOV y Marvin I. HERZOG
1968 "Empirical foundations for a theory of language change". *En*:
Lehmann y Malkiel, eds. 1968: pp. 97-188.

WOLCK, Wolfgang

1970 "El proyecto BCQ: Metodología de una encuesta sociolingüística sobre el bilingüismo Quechua-Castellano en el Perú". *En*: G. J. Parker, A. G. Lozano y R. Ravines, eds.,
Lingüística e indigenismo moderno en América. Estudios presentados al XXXIX Congreso Internacional de Americanistas, Lima. (En prensa).

1972a "Attitudes towards Spanish and Quechua in bilingual Peru".
En: R. Shuy y R. Fasold, eds.: Language attitudes current trends and prospects. Washington D: C. (Georgetown University Press).

1972b "Interference of fusion: a new look at the bilinguals' grammar",
Ponencia presentada al III Congreso Internacional de Lingüística Aplicada, Copenhague (para publicarse en las Actas).

XERON, Eliseo, ed.

1969 *Lenguaje y comunicación social*. Buenos Aires.

El texto de este libro está trabajado en caracteres Life de 10 pts., interlineado con 2 pts. Las citas al pie de página en caracteres Caledonia de 8pts. con 1 p. de interlínea. Los títulos en caracteres Garamond de 18 pts. y los autores en Garamond cursivos de 12 pts. La Bibliografía en caracteres Aster de 8 pts. interlineados con 2 pts. La caja mide 21 x 42 picas. Se ha empleado papel Bulky importado de 80 grms.; la cartulina de la carátula es Valvecote de 250 grms. La impresión concluyó el 23 de diciembre de 1972 en los talleres de INDUSTRIAL gráfica S.A., Chavín
45, Lima 5.