

RODOLFO CERRÓN-PALOMINO

# CASTELLANO ANDINO

Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
FONDO EDITORIAL 2003



Cooperación Técnica  
Alemana

Rodolfo Cerrón-Palomino es profesor emérito de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y profesor principal en actividad en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es especialista en lenguas andinas, a las cuales ha dedicado varios libros y numerosos artículos, destacando entre los primeros *Lingüística Quechua* (1987), *La lengua de Naimlap* (1994) y *Lingüística Aimara* (2000), a los cuales se sumará en breve su *Lingüística Uru-chipaya*. De toda su nutrida contribución en el campo de la lingüística andina, los estudios de corte diacrónico y filológico son los que mayormente destacan, y es en esta última vertiente que viene preparando también un volumen sobre onomástica andina, cuyo adelanto puede verse ya en sus periódicas entregas al *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua* y a la revista *Lexis*. Los ensayos sobre el castellano andino ofrecidos en el presente volumen provienen de una persona que posee un conocimiento sólido de las llamadas lenguas mayores del antiguo Perú, requisito indispensable, aunque no siempre tomado en serio, para acometer trabajos de dicha índole. El autor es miembro de número de la Academia Peruana de la Lengua y de la Academia Nacional de la Historia.





# CASTELLANO ANDINO

Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales



RODOLFO CERRÓN-PALOMINO

# CASTELLANO ANDINO

Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales



Pontificia Universidad Católica del Perú  
FONDO EDITORIAL 2003



Cooperación Técnica  
Alemana

CASTELLANO ANDINO

*Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*

Rodolfo Cerrón-Palomino

Diseño de carátula: Edgar Thays

Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ)

Prolongación Arenales 801, Lima 18, Perú

Copyright © 2003 Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Plaza Francia 1164, Lima

Telefax: 330-7405. Teléfonos: 330-7410, 330-7411

E-mail: feditor@pucp.edu.pe

Hecho el Depósito Legal, Registro N° 1501052003-0381

ISBN: 9972-42-528-2

Primera edición: marzo de 2003

Derechos reservados, prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

*Para Inés Pozzi-Escot (1923-1997),  
y su temprano interés en el castellano andino.  
Homenaje póstumo*



# Índice

Presentación de Germán de Granda	11
Nota preliminar	13
I. La enseñanza del castellano: deslindes y perspectivas	19
II. La <i>motosidad</i> y sus implicancias en la enseñanza del castellano	37
III. Aprender castellano en un contexto plurilingüe	65
IV. Aspectos sociolingüísticos y pedagógicos de la <i>motosidad</i> en el Perú	81
V. La enseñanza del castellano en el Perú: retrospección y prospección	107
VI. La temprana andinización del castellano peruano	121
VII. La forja del castellano andino o el penoso camino de la ladinización	135
VIII. Vocales largas y breves en castellano a través de los préstamos en el quechua huanca	171
IX. Calcos sintácticos en el castellano andino	187
X. Guaman Poma redivivo o el castellano rural andino	199
XI. Un antiguo sustrato aimara en el castellano andino	221
XII. <i>También, todavía y ya</i> en el castellano andino	241
Bibliografía	261



# Presentación

La presentación en volumen, como conjunto coherente e internamente articulado, de los estudios elaborados por Rodolfo Cerrón-Palomino, a través de tres décadas de acuciosa y magistral dedicación, sobre la temática referida a los condicionamientos, modalidades y resultados del contacto establecido en el área andina suramericana entre el español y las lenguas quechua y aimara permite al fin, felizmente, la apreciación global de una tarea investigadora que, en mi opinión, debe ser considerada como de excepcional relevancia en este concreto campo de estudio, integrado en el ámbito teórico de lo que hoy se denomina generalmente *Contact Linguistics*.<sup>1</sup>

Cuatro son, a mi parecer, las notas determinadoras de la destacadísima calidad científica que caracteriza, en su totalidad, los trabajos reunidos en las páginas que siguen a esta (forzosamente sucinta) nota introductoria.

La primera de ellas es de índole temporal y se refiere, específicamente, al hecho de que las investigaciones iniciales de Rodolfo Cerrón-Palomino sobre la temática en cuestión fueron muy anteriores a la fecha (1988) que, como consecuencia de la publicación en ese año del seminal volumen de Sarah G. Thomason y Terrence Kaufman,<sup>2</sup> puede considerarse como punto de partida cronológico del desarrollo actual, progresivamente más amplio, profundo y exigente, de los fenómenos de todo tipo derivados del contacto lingüístico.<sup>3</sup> En este sentido las monografías tempranas de Rodolfo Cerrón-Palomino sobre la interacción, en el área andina de Sudamérica, entre las lenguas indoamericanas y el código lingüístico castellano deben ser, en justicia, apreciadas como significativo y brillante antecedente de una orientación investigadora que, tanto en el ámbito general como en el hispánico,<sup>4</sup> sólo se consolidará como tal en la última década del pasado siglo XX.

---

<sup>1</sup> Cfr. Ivir, V. y D. Kalogjiera (eds.). *Languages in Contact and Contrast. Essays in Contact Linguistics*. Berlín-Nueva York, 1991; Bechert J. y W. Wildgen. *Einführung in die Sprachkontaktforschung*. Darmstadt, 1991.

<sup>2</sup> Thomason, Sarah G. y Terrence Kaufman. *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*. Berkeley-Los Angeles, 1998.

<sup>3</sup> Cfr. Goebel, H., Nelde, P. H., Stary, Z. y W. Wölck (eds.). *Kontaktlinguistik, Contact Linguistics, Linguistique de Contact*. Berlín-Nueva York, 1997.

<sup>4</sup> Cfr. Sala, M. *Lenguas en contacto*. Madrid, 1998.

La segunda de las notas definatorias de los trabajos de Rodolfo Cerrón-Palomino aquí reunidos es de carácter personal y adquiere su adecuada significación —y su notorio valor— si la ponemos en relación inmediata —y contrastante— con la dolorida constatación que han hecho, entre otros especialistas, Juan M. Lope Blanch<sup>5</sup> y Beatriz Garza Cuarón<sup>6</sup> de que, por lo general, los estudiosos del contacto lingüístico español-lenguas amerindias no son concededores con profundidad de estas últimas lo que, evidentemente, condiciona con frecuencia, y de modo muy desfavorable, sus investigaciones. No es este, desde luego, el caso de Cerrón-Palomino, quien no sólo domina, a fondo, las estructuras gramaticales y las variantes diatópicas, diastráticas y diacrónicas del quechua y del aimara<sup>7</sup> sino que, además, es hablante de la lengua quechua, que maneja con maestría junto con su nativo castellano.

Por lo que atañe al tercero de los rasgos definatorios que, para mí, individualizan de modo extraordinariamente positivo las investigaciones de nuestro autor sobre la situación de contacto lingüístico intenso que caracteriza al área lingüística peruana —y también a la boliviana y a la ecuatoriana— básteme decir aquí, muy sobriamente (y quien quiera entender que entienda), que —como puede verse sobre todo en los cinco primeros estudios de este volumen— para Rodolfo Cerrón-Palomino de ningún modo se trata, en ellas, de recoger, con frialdad supuestamente «objetiva» y «científica», una determinada realidad lingüística sino también de resaltar, respecto de esta última, sus dimensiones humanas profundamente relacionadas, en especial, con los condicionamientos que la misma determina —y determinó, en el pasado— en cuanto a la integración social y al progreso económico y cultural de las poblaciones afectadas.

La última de las características atribuibles a los textos de Rodolfo Cerrón-Palomino reunidos —en buena hora— en este volumen es, quizá por su misma amplitud y profundidad, difícil de definir de modo preciso y adecuado. Nos ayudaremos, para ello, con una anécdota atribuida por la *vox populi* italiana a Benedetto Croce. Parece que, interrogado cierta vez por un periodista sobre cuál consideraba el aspecto más importante que sus discípulos podían haber extraído de su actividad docente, el humanista napolitano respondió solamente con una palabra: *l'onestà*. También en cuanto a la obra de Rodolfo Cerrón-Palomino es de aplicación obligada

---

<sup>5</sup> Lope Blanch, Juan M. *El español de América*. Madrid, 1968.

<sup>6</sup> Garza Cuarón, Beatriz. «Originalidades de la lingüística en Iberoamérica», en *Scripta Philologica In Honorem Juan M. Lope Blanch*, II. México, 1992, pp. 439-451.

<sup>7</sup> Cf. sus volúmenes *Lingüística quechua*. Cuzco, 1987; *Quechumara. Estructuras paralelas de las lenguas quechua y aimara*. La Paz, 1995; y *Lingüística aimara*. Cuzco, 2000.

e indiscutible la misma cualidad, la honestidad científica, que permea, en efecto, todos sus estudios y cada uno de los elementos estructuradores que los conforman.

Bienvenido sea, por todo ello, el presente volumen que permite, al fin, la apreciación conjunta de la totalidad de las espléndidas monografías dedicadas por mi fraternal colega Rodolfo Cerrón-Palomino al análisis de las diversas situaciones conexas —en la actualidad o en segmentos temporales pretéritos— con el contacto de las lenguas indoamericanas y el código lingüístico castellano en el área andina de América del Sur. Su lectura no es sólo, de todo punto, obligada para quienes nos dedicamos a esta temática concreta, sino también para todos aquellos interesados, en algún sentido, por el amplio contexto teórico y metodológico atribuible a la aún naciente Lingüística de Contacto.

*Germán de Granda*  
Universidad de Valladolid



## Nota preliminar

El presente volumen, que recoge una docena de trabajos escritos en los últimos treinta años, es el testimonio de la preocupación permanente del autor —más bien especialista en lenguas andinas antes que estudioso del español hispanoamericano— por los efectos de los fenómenos de contacto y conflicto idiomáticos derivados desde los años iniciales de la conquista y colonización españolas del antiguo país de los incas hasta la actualidad. Uno de los temas frecuentados en los ensayos ofrecidos —dentro del escenario referido—, quizás el más importante desde el punto de vista lingüístico, aunque con profundas consecuencias socioculturales y pedagógicas, es el de la influencia ejercida por las lenguas mayores del antiguo Perú —especialmente el quechua y el aimara— en la configuración de lo que hoy se ha convenido en llamar *castellano andino*.

Los ensayos ofrecidos en el presente volumen, aun cuando manifiestan al mismo tiempo preocupaciones de índole sociolingüística, pedagógica y lingüística propiamente dicha, han sido dispuestos de acuerdo con su mayor o menor incidencia respecto de las temáticas anunciadas. De esta manera, los cinco primeros abordan temas sociolingüístico-pedagógicos en los que están presentes, en primer lugar, la preocupación por caracterizar las formas que adquiere el castellano como resultado de un aprendizaje «imperfecto» del mismo por parte de los hablantes de quechua y aimara o sus descendientes no necesariamente indígenas; y, en segundo lugar, la inquietud por el problema de la enseñanza del castellano a las poblaciones cuya habla constituye precisamente nuestro objeto de reflexión. Los siete ensayos restantes, de carácter más bien histórico y lingüístico propiamente dicho, tienen en común la preocupación por rastrear los antecedentes de los fenómenos del contacto lingüístico a través de la documentación escrita así como también por develar sus manifestaciones observables en la actualidad. Debe señalarse, asimismo, que si bien los temas discutidos hacen alusión fundamentalmente al caso peruano, los problemas señalados no dejan de ser comunes a toda el área andina, en especial la ecuatoriana y boliviana.

Ciertamente, como podrá apreciar el lector, varios de los temas estudiados aquí constituyen tópicos enhorabuena frecuentados en la actualidad por estudiosos provenientes de la hispanística, pero que en el momento en que fueron abordados por el autor permanecían más bien relegados como curiosidades propias de normativistas y educadores, obviamente muy mal informados y peor preparados para tratarlos de manera objetiva y desprejuiciada. Situación perfectamente comprensible si recordamos que hasta entonces predominaba aún, incluso en el predio de la dialectología hispanoamericana, una actitud generalizada de minusvaloración respecto del rol que jugaron las lenguas amerindias en la formación y el desarrollo de las diversas modalidades del castellano americano. Dentro de tal contexto, los estudios recogidos en el presente volumen tienen la virtud de haber llamado la atención no sólo sobre los fenómenos estrictamente lingüísticos abordados sino también sobre las repercusiones sociolingüísticas y pedagógicas que derivan de ellos, y que aguardan aún ser atendidos de manera urgente y decidida.

Por lo demás, el interés despertado por los fenómenos examinados en el presente volumen, con excepción de los aspectos pedagógicos, puede apreciarse de manera taxativa a la luz de los trabajos que han venido apareciendo desde entonces, tanto en forma de artículos como de ensayos de conjunto, de los cuales, aun a riesgo de cometer involuntarias omisiones, destacaremos aquí los siguientes: *La formación lingüística de Hispanoamérica* (Lima: PUCP 1990) y *Español andino. Textos bilingües de los siglos XVI y XVII* (Madrid: Vervuert-Iberoamericana 2000), de José Luis Rivarola; *Los bilingües y el castellano en el Perú* (Lima: IEP 1990) y *Contacto social y lingüístico* (Lima: PUCP 2000), de Anna María Escobar; *Quichua y castellano en los Andes ecuatorianos* (Quito: Abya-Yala 1998), de Marleen Haboud; *Español y quechua en el noroeste argentino: contactos y transferencias* (Salta: Universidad de Salta 1998), de Ana María Fernández y Juana del Valle Rodas; y *Estudios de lingüística andina* (Lima: PUCP 2001), de Germán de Granda. Los aspectos pedagógicos, sin embargo, inicialmente abordados tan lúcidamente por Escobar (cf. *Lenguaje y discriminación social en América Latina*, Lima: Milla Batres 1972), permanecen aún ajenos a la preocupación de los especialistas en educación, por lo general ayunos de toda información lingüística.

Para la edición del presente volumen los trabajos han sido previamente revisados, aunque no necesariamente actualizados, tanto en forma como en contenido. Como podrá comprenderse, dado el tiempo transcurrido desde que fueron escritos algunos de ellos, sobre todo los

primeros, se hacía necesario no sólo reexaminarlos sino incluso refundirlos, limando asperezas, enmendando fallas y eliminando contundencias propias de la juventud. De este modo, sin abjurar del todo de sus apariciones iniciales,<sup>1</sup> creemos que los trabajos reunidos en el presente volumen, en su nueva versión, reflejan mejor, aunque no de manera óptima, los puntos de vista actuales del autor respecto de los problemas tratados. Lo último porque, para ello, habría sido necesario reescribir íntegramente por lo menos aquellos que tienen antigua data.

Nuestras palabras finales son de agradecimiento a la Dirección del Programa de Educación GTZ-PERU, en la persona de su director, el Dr. Wolfgang Küper, así como a la Dra. Teresa Valiente, de la misma entidad, por haber apoyado entusiasta y generosamente la coedición PUCP-GTZ del presente libro.

*Rodolfo Cerrón-Palomino*

---

<sup>1</sup> Con excepción del sexto ensayo, inédito hasta ahora, los demás trabajos aparecieron en los lugares que pasamos a mencionar: 1 (en Escobar, Alberto (comp.): *El reto del multilingüismo en el Perú*, Lima: IEP, 1972, pp. 146-166; reeditado también en Plaza, Pedro (comp.): *Lingüística y educación*, La Paz: INEL, 1977, pp. 113-128); 2 (en Quintana, Martín y Danilo Sánchez (comps.): *Aportes para la enseñanza del lenguaje*, Lima: Retablo de Papel Ediciones, 1975, pp. 125-165; también en Plaza, *op. cit.*, pp. 129-158); 3 (en *Lexis*, 1981, 5, pp. 39-52); 4 (en *Pueblos indígenas y educación*, 1988, 5, pp. 55-83; en Cerrón-Palomino, Rodolfo y Gustavo Solís (comps.): *Temas de lingüística amerindia*, Lima: CONCYTEC, pp. 153-180; y también en *San Marcos*, 1992, 23, pp. 61-86); 5 (en *Actas del Congreso de la Lengua Española (Sevilla, 1992)*, Madrid: Instituto Cervantes, 1994, pp. 515-525; también en *Signo & Seña*, 1995, 4, pp. 175-187); 7 (en Hernández, César (comp.): *Historia y presente del español de América*, Valladolid: Junta de Castilla y León, 1992, pp. 201-234); 8 (en *Actas del IV Congreso de ALFAL (Lima, 1975)*, Lima: UNMSM, 1978, pp. 280-292); 9 (en *San Marcos*, 1976, 14, pp. 93-101; también en Plaza, Pedro (comp.): *op. cit.*, pp. 159-167); 10 (en Zimmermann, Klaus (ed.): *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, Berlín: Vervuert-Iberoamericana, 1995, pp. 161-182); 11 (en *Lexis*, 1996, 20, pp. 253-273); y 12 (en *Signo & Seña*, 1996, 6, pp. 103-121).



# I

## **La enseñanza del castellano: deslindes y perspectivas**



«¡Qué castellano!» —exclamaba un sujeto que oía chapurrear a un vizcaíno—; y yo que se lo oí, le contesté: «Excelente para manejado por un vizcaíno, y de ese castellano puede salir algo».

Unamuno (1906)

**0. 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 por lo general a confusiones, requerirán de cierta precisión; en fin, otros serán novedosos, al menos entre los no especializados.

Así, pues, llamamos *lengua materna* a la adquirida por el niño durante sus primeros años; es ella la que, aparte de servirle como un medio de comunicación efectiva, le será también un «instrumento libre de pensamiento y de autoexpresión». En tal sentido, *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* —aun cuando pudiera ser 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 la facultad de poder hablar dos o más idiomas, fenómeno conocido con el nombre de *bilingüismo*, no implica necesariamente el dominio absoluto de cada uno de ellos por parte del hablante: el concepto de *bilingüismo* es más elástico, y cubre toda una gama de posibilidades que va desde el «conocimiento pasivo» de una lengua —por ejemplo, su dominio en el nivel de comprensión— hasta el control cuasi nativo de la misma (*cf.* Mackey 1968: 555).

La noción de *bilingüismo* supone el manejo de dos o más idiomas que históricamente pueden o no estar relacionados —por ejemplo, español-francés, por un lado, y quechua-castellano, por el otro—. Se asu-

me que, en el primer caso, es decir cuando las lenguas están emparentadas, éstas deben mostrar diferencias estructurales bien marcadas; porque en caso de que no haya entre ellas distancias estructurales evidentes estaríamos más bien ante *dialectos* de una misma lengua.<sup>1</sup> El hablante que posee la habilidad de manejar dos o más dialectos se llamará *bidialecto*, y el fenómeno propio a dicha destreza, *bidialectalismo* —también *biligualismo*—. Ahora bien, ocurre que en una situación polidialectal, y por razones generalmente extralingüísticas —políticas, sociales, literarias, etc.—, una de las variedades dialectales suele imponerse a costa de las demás, para constituirse en lo que se llama la forma *estándar*. El proceso en virtud del cual determinado dialecto se impone sobre el resto se llama *estandarización*. Cuando esta *estandarización* obedece a una política consciente se dice que 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, pasan a segundo plano y, casi siempre, son proclives a su estigmatización. Una de las ventajas de la lengua estándar es su garantía de *unidad*, que por encima de la pluralidad dialectal se yergue como un denominador común, pues representa al espíritu general frente al de campanario.

Hasta aquí, según se habrá notado, hemos venido hablando de la diversidad dialectal en una dimensión horizontal, es decir territorial —de allí que podamos hablar también de variedades regionales—. Tal enfoque es obviamente parcial, porque vista una lengua desde el 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 de lengua *culta o literaria, vulgar o diaria*, etc.; cf. Weinreich y otros 1968: 159; Porzig 1964: cap. V) con respecto a estas variedades, la estándar suele aproximarse, aunque

---

<sup>1</sup> No se nos escapa el hecho de que la caracterización del concepto de *dialecto* que ofrecemos se circunscribe dentro de la concepción más bien tradicional de dicho término. Sin embargo, creemos que ella resulta útil para nuestros propósitos. Véase, por ejemplo, lo que a este respecto dice Stewart (1968: 535). Nótese, al pasar, que algunos lingüistas prefieren más bien hablar de *isolectos* y *lectos*, conceptos definidos con criterios estrictamente lingüísticos (cf. Parker 1970: 46).

sin identificarse plenamente con ella, a la forma *culta*.<sup>2</sup> El resto de los dialectos, tanto espaciales como sociales, constituirán variedades no-estándar.<sup>3</sup> Nos adelantaremos en señalar que es prejuicioso, por decir lo menos, creer que las formas no-estándar son meras «corrupciones», «deformaciones», o «bastardizaciones» de la variedad estándar. Tales adjetivaciones no encuentran ningún fundamento en la ciencia lingüística, y sólo responden a actitudes valorativo-emocionales, es decir, acientíficas. A la par que debe rechazarse el mito de la «superioridad» o «inferioridad» de las variedades lingüísticas, hay que ver en éstas 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, es decir, unas formas son más *apropiadas* que otras (cf. Feigenbaum 1970: 89). La estandarización supone, según se dijo, la elección de una de estas variedades; y ella obedece a criterios sociolingüísticos más que a razones eminentemente lingüísticas. De este modo, la estandarización puede considerarse como «un aspecto universal de la variación lingüística en un contexto nacional» (véase Baratz 1970: 25).

Por otro lado, en una situación de contacto de lenguas y de culturas, tal como ocurrió y ocurre en el escenario andino, el idioma del pueblo dominante, originariamente el del conquistador, constituido en vehículo de la administración, pasó a ser *lengua oficial*; por su parte, la lengua —o las lenguas, dado el caso— del pueblo conquistado, o sea del grupo social y políticamente dominado, devino en *lengua vernacular*. Se aplicarán las mismas denominaciones aun cuando la situación sea tal que ya no pueda hablarse, al menos literalmente, de pueblos conquistados y conquistadores, como en el caso actual peruano.<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Aunque esta denominación parece gozar de mayor aceptabilidad en el mundo hispanohablante, nosotros procuraremos evitarla deliberadamente. Creemos que, sobre todo en un medio como el peruano, es difícil —cuando no riesgoso— señalar quién o quiénes son cultos (especialmente cuando la definición de lo *culto* conlleva una fuerte dosis de etnocentrismo). Por lo demás, su opuesto: *inculto* es una palabra verdaderamente hiriente.

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

<sup>4</sup> Sin embargo, la lengua de una minoría dominada no será considerada como vernacular si la misma es oficial en otro país. Cf. UNESCO (1968: 689-690).

También en una situación de contacto de diferentes lenguas puede suceder que, para lograr la comunicación entre sus hablantes, se desarrolle un sistema de comunicación eminentemente instrumental, constituido por el vocabulario de una de las lenguas y la estructura gramatical de la otra: dicho sistema lingüístico se conoce con el nombre de *pidgin*.<sup>5</sup> Las características más saltantes de un *pidgin* son, por un lado, su estructura gramatical y su léxico marcadamente reducidos; por otro lado, su condición de lengua no-nativa, en el sentido en que ésta fue caracterizada. Ahora bien, cuando el *pidgin* se *nativiza*, es decir, deviene en lengua materna de una comunidad determinada, pasa a constituirse en *lengua criolla*.<sup>6</sup>

**1. 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 pueblos que un tiempo fueron colonias de España. Gracias a este sistema supranacional, se dice que es posible la intercomunicación en el mundo precisamente llamado hispanoparlante. Sin embargo, como ha sido observado, la intercomunicabilidad garantizada por dicha lengua general parece darse a plenitud sólo entre una minoría privilegiada de personas leídas. En efecto, si, por el contrario, enfrentamos a hablantes de los diversos países que integran el mundo hispanoparlante, procedentes de los estratos culturales menos favorecidos, no es aventurado sostener que difícilmente se lograría entre ellos una comunicación plena. Y, como quiera que la minoría privilegiada que logra comunicarse en un nivel supranacional emplea una forma que tiende hacia la variedad del español escrito, podemos inferir que dicha intercomprensión sólo parece estar garantizada en el plano de la lengua escrita. En consecuencia, la supuesta *unidad* atribuida al español general es hasta cierto punto —cuando no parcial— una ilusión. Y así hay que entenderla aun cuando se hable de cierta «unidad en la diferenciación». Todo ello, porque una de las características inherentes a toda 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 Weinreich (1968: 307), un *diasistema*, es decir, un sistema de sistemas

---

<sup>5</sup> Para una caracterización y clasificación de los *pidgins* más conocidos, véase Samarin (1968: 664 ss.).

<sup>6</sup> Para una consideración general de los *pidgins* y las lenguas criollas, véase Hall (1966).

(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 integran 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 suele hablarse del *español americano* —o, mejor, *español de América*— como una unidad opuesta al de la «metrópoli». Pero aquí también, al igual que en el caso anterior, habrá que reconocer que estamos, más bien, frente a una ilusión, forjada «más en el crisol de los ideales americanistas que en la realidad objetiva y analizable que es materia de los estudios técnicos» (Escobar 1968: 5; Rona 1968: 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, en el nivel de la lengua escrita, que, como sabemos, es más rígida y conservadora, y, por tanto, no refleja las peculiaridades de la lengua oral en todos sus niveles.<sup>7</sup>

Admitiendo, pues, dicha heterogeneidad, habrá que aceptar que, en el caso peruano, la forma estándar corresponde cercanamente al español hablado en la capital, como reflejando, además, el centralismo he-

---

<sup>7</sup> 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 postura, hoy podemos afirmar que Cuervo no estuvo lejos de la realidad, a despecho de lo que suele sostenerse: después de todo, tal es lo que sugieren los estudios dialectológicos. Recordémoslo: quienes hablan de la «unidad» del español general, piensan ciertamente en *la* unidad constituida sobre la base de la lengua escrita. Y quienes creen que dicha «unidad» «puede ser mejorada» (cf. García de Diego 1968: 15), o que se debiera trabajar por «el desarrollo y ampliación de los vínculos espirituales e idiomáticos» entre los hispanoamericanos (cf. Carrillo 1968: 32), parecen olvidar un hecho fundamental y primario: la naturaleza cambiante de una lengua; la verdad de perogrullo nos dice que lengua que no cambia es lengua muerta. Por cierto que podría acometerse con la tarea de la defensa y la preservación de la «unidad» del español; pero —hay que recordarlo— ello sólo conduciría a fomentar el cultivo de la lengua escrita que, tarde o temprano, correrá la misma suerte que el latín, aun cuando los optimistas no se cansan de repetir que las circunstancias para que ello ocurra son diferentes.

gemónico que caracteriza a ésta. Este hecho implícitamente aceptado por quienes tienen el privilegio de hablar el castellano —todos, más o menos conscientemente, tratan de hablar «a lo limeño»— no debiera conllevar el menosprecio o la subestimación de las demás variedades no-estándares, pues bastaría tener presente que su situación de privilegio sólo es el resultado de factores extralingüísticos —entre ellos, el fuerte centralismo capitalino reflejándose en la lengua—. De este modo, intrínsecamente, la variedad metropolitana no es mejor ni peor que las demás: al reconocerle su carácter de estándar estamos trasponiendo las fronteras de lo puramente lingüístico. Resulta ocioso decir, en este punto, que si la capital peruana hubiera sido el Cuzco, la variedad cuzqueña sería el estándar que habríamos tenido por modelo todos los peruanos. 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 diferenciados.<sup>8</sup> Es este español, concebido en los términos señalados, la lengua oficial del Perú; al lado de él se hablan en el territorio peruano una gran variedad de lenguas vernaculares, de las cuales las más importantes son, sin duda alguna, la quechua y la aimara, 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 resistencia ante la lengua oficial, sostenida a lo largo de más de cuatro siglos.

**2. Sistemas criollos.** Hay variedades lingüísticas en el país, especialmente en la región andina, que a simple vista podrían ser —y de hecho lo son— consideradas como dialectos del español peruano. Sin embargo, miradas con más detenimiento, ellas parecen más bien ser formas que reúnen características de verdaderas variedades criollas o *cuasi* criollas. En efecto, si bien el léxico de dichas hablas proviene del español, a excepción de los préstamos quechuas comunes, su sintaxis es, por el contrario, francamente quechua: de allí su «acento» peculiar. Considerarlas como «español» sería un grave error, pues les estaríamos desconociendo su propia *gramática*, es decir, su propia organización interna.

Pues bien, para ilustrar dicha situación tomaremos como ejemplo algunas construcciones típicas del «español» hablado en las zonas rurales del valle del Mantaro. Nos parece que la misma situación existe, *mutatis mutandis*, en otras zonas del país. He aquí algunas oraciones:

---

<sup>8</sup> En este sentido, nos parecen muy atinadas las observaciones hechas por Diego Catalán (1964) al tratar sobre el español de las Canarias.

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) encuentra el fiel reflejo de las correspondientes quechuas (1b-5b):<sup>9</sup>

- 1b. *mamaapa wasintam liyaa.*  
'de mi mamá a/en su casa estoy yendo'.
- 2b. *walaman wankayuuta lisra.*  
'mañana a Huancayo voy ir'.
- 3b. *¿ima nilkul-llam shakamulanki?*  
'¿que diciendo nomás te has venido?'
- 4b. *tiyaata bisitaasha nilkul-llam shakamulaa.*  
'a mi tía voy visitar diciendo nomás me he venido'.
- 5b. *uchuk uwishllaykita lantikamay.*  
'a tu chiquito oveja véndeme'.

Construcciones similares (nótese, de paso, la discordancia sistemática —otro rasgo sintáctico— en la oración 5) son empleadas en el habla diaria de las zonas rurales del valle del Mantaro; es decir, forman

---

<sup>9</sup> 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.

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 podrían invocarse posibles *interferencias* de un sistema en el otro, sino de la lengua nativa de un grupo que, por lo general, desconoce una segunda lengua. Quiere esto decir que estamos frente a un sistema altamente estructurado, con sus propias reglas gramaticales y sus contenidos semánticos particulares. Estrictamente hablando no es ni español ni quechua; es, si se quiere, ambas cosas a la vez: español por su sistema léxico y su morfología y quechua por su sintaxis y semántica.

Ahora bien, como quiera que estas variedades criollas no están aisladas sino que, por el contrario, compiten con los dialectos generales del español y del quechua, y en vista de 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. Ello no debe, sin embargo, impedirnos el reconocer la existencia de lenguas criollas o cuasi criollas en ciertas zonas del país. De allí que, cuando se toca el problema de la enseñanza del castellano, 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.

**3. 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». De lo que se trata, pues, es de concebir la lengua como un sistema heterogéneo antes que homogéneo (véase Weinreich *et al.* 1968: 150 ss.). Vista así, la lengua se nos presenta como un haz de dialectos, sean éstos regionales, sociales o de registro. De allí que no sería forzado sostener que los hablantes de una lengua son potencialmente bidialectos, es decir, capaces de poder comunicarse en más de un dialecto o registro (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 para que pueda darse el bidialectalismo,

sobre todo tratándose de las variedades regionales, entran en juego una serie de factores; por ejemplo, unos hablantes tienen extraordinaria facilidad para aprender una segunda lengua, otros no; asimismo, debe tomarse 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 emplee en su debido contexto. Es decir, se empleará el dialecto formal cuando el ambiente lo requiera, y el familiar, igualmente, en su debida oportunidad. Lo anómalo es confundir situaciones, y nada más desagradable que emplear una variedad formal en situaciones familiares, o al revés. Lo propio sucede en el nivel regional, aun cuando aquí la relación es asimétrica, pues el hablante de la forma estándar puede desenvolverse sin mayores embarazos en zonas en las que predominan otras variedades (aún cuando no siempre sea entendido a cabalidad): es el prestigio de todo estándar.

Concebido el castellano peruano en los términos señalados, conviene ahora que nos replanteemos el problema de su enseñanza. Si echamos una ojeada al estado de cosas actual podemos advertir, especialmente entre los profesores de lengua, dos actitudes claramente diferenciadas, pero desigualmente extendidas. La primera es una actitud *normativista*; la segunda, una actitud *relativista*. En lo que sigue revisaremos rápidamente los postulados de ambas posiciones.

**3.1. 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 se manifiesta, 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* —en este caso el de la 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, lo que no debe perderse de vista es que la forma atribuida como «correcta» le resulta muchas veces artificial al usuario común y corriente de la lengua, pues ella está reñida por lo general con la realidad. En verdad —recordémoslo— es la variedad escrita la que se toma como modelo, 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 de otra realidad.<sup>10</sup> Lo que no debe olvidarse es que la variedad escrita es otro dialecto, o, si se quiere, una entidad *extradiasistémica* (véase Rona 1965: 334), es decir ajena al diasistema mismo.

Siendo así, los cursos de lengua pretenden inculcar una forma alejada de la realidad, un artificio, frente al cual incluso el estándar local resulta —paradójicamente— «incorrecto», contraviniendo de esta manera a la realidad de los hechos. De allí que no podemos justificar esta actitud en términos 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 seudocultos, 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 supersticiosa. Por cierto que no faltan raptos de falsa modestia, y entonces es frecuente oír decir: «en mi castellano toско...», «en mi léxico pobre», etc.

**3.2. La actitud relativista.** Según esta actitud el fantasma de lo «correcto» o «incorrecto» desaparece. Lo único pertinente es lo «socialmente aceptable» (Hall 1960: 13).<sup>11</sup> 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 ellas son empleadas. En verdad, 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 una época pasaban por «correctas hoy ya no lo hacen (piénsese en *rompido*, por ejemplo); de igual manera, lo que para nosotros es «correcto» no lo es a veces, por ejemplo, en España (así el adverbio *enantes*).

Dentro de tales lineamientos, la enseñanza gramatical se entiende como el medio para alcanzar el ajuste del individuo con los contextos dentro de los cuales se mueve; hay que propugnar en el usuario «la posesión lingüística del ambiente» (cf. Cisneros 1968: 16). Así, pues, a mayor «cultura» idiomática, mayor capacidad para mimetizarse con el

---

<sup>10</sup> Los conceptos *endonormativo* y *exonormativo* han sido tomados de Stewart (1968: 534).

<sup>11</sup> Un ardoroso defensor de esta corriente en el mundo hispanoparlante es, sin duda alguna, Rosenblat (1967).

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 evitarla allí donde es norma decir *haya* (adviértase, de paso, 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 seudocultos, 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 objetiva de los hechos, por tanto libre de preconcepciones normativistas.

Como habrá podido notarse, la actitud relativista es más realista; es lo racional 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 debido entorno. Ahora se busca cultivar esa *competencia* que tiene el hablante de poder manejar, de acuerdo a las circunstancias, unas formas antes que otras. De esta manera el estrecho marco dentro del cual giraba la enseñanza de la lengua, 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 palmetazo 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 que en la práctica tropieza con la metodología. En efecto, ¿cómo enseñar a ser más conscientes del carácter diasistemático de la lengua? Por otro lado, el panorama es más complejo de lo que parece. Recordemos 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 interna, es decir, su *gramática*. Entonces ya no es el caso de que simplemente el alumno emplee unas formas y eluda otras, de acuerdo con el entorno; de lo que se trata, básicamente, es de enseñarle otro u otros dialectos. En una palabra, se busca fomentar el bidialectalismo. Sólo así resulta más atractivo aquello del «ajuste» del individuo con su entorno sociocultural.

**4. La enseñanza contrastiva.** La llamada lingüística aplicada ha desarrollado un método bastante elaborado para la enseñanza de una segunda lengua: es el conocido con el nombre de *método contrastivo*. Según éste, se comparan las estructuras lingüísticas —la de la lengua nativa y la de la extranjera— para ver sus diferencias y semejanzas. Y como quiera que los aprendices de una segunda lengua encuentran mayor dificultad en asimilar patrones lingüísticos completamente inusitados a su experiencia, mientras que allí donde los sistemas son similares no surgen prácticamente muchos problemas, el método propone que se debe poner mayor énfasis y cuidado en las diferencias antes que en las semejanzas. Parece un hecho, en efecto, 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 una enseñanza eficaz del castellano en un medio como el peruano debe comenzar por la toma de posición respecto de las alternativas que mencionamos líneas arriba. En lo que toca al método contrastivo, por cierto que hay diferencias entre una enseñanza de segunda lengua y la de un segundo dialecto de una misma lengua; pero creemos que ellas son 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 distinto 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 con precisión dónde termina la forma dialectal no-estándar y dónde comienza la estándar (cf. Baratz 1970: 33). Fuera de estas consideraciones, creemos que la enseñanza del castellano en un país andino debe encararse como si se tratara de la enseñanza de una segunda lengua, al menos para quienes no tienen acceso directo a la variedad estándar. 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.<sup>12</sup>

Lo dicho anteriormente, como habrá podido advertirse, pasa por alto un hecho importante: sucede que, al lado de quienes no manejan la variedad estándar, hay también hablantes nativos de ésta. Siendo así, ¿a qué se reduciría la enseñanza del castellano toda vez que los

---

<sup>12</sup> Esta labor pionera, aunque en un contexto diferente, la viene realizando, por ejemplo, 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. Véase Fasold y Shuy (1970).

últimos *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» (véase Stewart 1970:2). 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* aun cuando no tenga que ir a la escuela. De allí que, cuando los manuales repiten hasta el hartazgo que la enseñanza gramatical busca «perfeccionar» la lengua, «mejorar» la pronunciación, etc., parecería en verdad que se está pensando en un alumnado que maneja diferentes dialectos, distintos del estándar, lo cual no parece haber cruzado por la mente de sus autores.

Sin embargo, la situación es ciertamente diferente cuando se busca enseñar la variedad estándar a hablantes de otros dialectos. Entonces sí, lo que está en juego es 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 del todo; y, en cambio, parece ser una lengua criolla o *cuasi* criolla. En circunstancias como ésta, creemos que la enseñanza contrastiva podría ser una buena alternativa a seguir. Y si con la enseñanza de una segunda lengua se busca formar bilingües, con la enseñanza de un segundo dialecto se apuntaría al bidialectalismo. Así, de ninguna manera se buscaría la erradicación del dialecto nativo no-estándar, sino que se tendería hacia un «bidialectalismo funcional» (véase 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 idiomas vernaculares (en nuestro caso, el castellano a los quechuahablantes, por ejemplo) el *medium* debiera ser la vernacular, para pasar, gradualmente, a la segunda lengua (véase UNESCO 1968: 688-716), así también podría emplearse el dialecto no-estándar como medio para alcanzar el estándar (para una propuesta de este tipo, véase Feigenbaum 1970: 87-104).

**5. Tareas.** Lo dicho anteriormente contiene una serie de implicancias que pasaremos a señalar ahora. En primer lugar supone conocer la naturaleza interna del español estándar y, en segundo término, la fisonomía de todas y, en lo posible, de 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 consiguiente, toca a los especialistas, incluyendo a los profesores de lenguaje, acometer esta inmensa tarea.<sup>13</sup> 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 lingüísticas adecuadas podría contarse con materiales de enseñanza que reflejen la realidad captada por los estudiosos 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», en su dinamicidad y no en su engañosa estaticidad, es la practicada por la moderna sociolingüística.

En segundo lugar implica la preparación *ad hoc* de profesores a cuyo cargo estará la enseñanza del castellano tal como la proponemos. Básicamente, dichos profesores debieran ser entrenados en los principios fundamentales sobre los cuales reposa la enseñanza contrastiva. Para ello, naturalmente, se requeriría contar con especialistas en enseñanza de una segunda lengua; ellos podrían, mediante la organización periódica de cursillos de capacitación, formar a los docentes del área.<sup>14</sup>

En tercer lugar, y —quizás más importantemente— implica un cambio rotundo de paradigmas conceptuales, en este caso, el abandono de un esquema tradicional de seudovalores y la sustitución por otro diferente, inspirado en la ciencia lingüística. Se trata de erradicar una serie de prejuicios bastante difundidos y, lo que es peor, constituidos en verdades de Dios. Para citar sólo dos: el criterio de «corrección idiomática» imperante en el ambiente escolar 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 usuarios de la variedad estándar para con las formas no-estándar; pero aquí ya estamos entrando en un campo muy delicado cuyas repercusiones inciden defi-

---

<sup>13</sup> Tal es lo que propone Rona (1965) en un artículo que, en lo sustancial, contiene ideas similares a las que venimos señalando.

<sup>14</sup> Para una idea de cómo podría llevarse a cabo una tarea semejante, véase Shuy (1970:120-141).

nitivamente en las relaciones de poder que subyacen a toda la sociedad en su conjunto.

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 académicos ni técnicos conducentes a dicho fin; ante esta indigencia, la realidad compleja 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 el medio: *qué* se debe enseñar a *quiénes*. Por otro lado, una vez configurada la situación, hemos sugerido el *cómo*, para atacarla frontalmente. De este modo, creemos haber llamado la atención sobre algunos problemas ficticios tenidos por insuperables dentro del esquema tradicional de la enseñanza del castellano y, por otro lado, descubierto otros allí donde antes ni siquiera se los entreveía.



## II

# **La *motosidad* y sus implicancias en la enseñanza del castellano**



«Los oscuros mestizos que provienen de la sierra, tienen sobre los indios puros la ventaja de hablar el idioma español o por lo menos comprenderlo. Sin embargo poseen una pronunciación especial y defectuosa, de la que no pueden desprenderse aunque vivan mucho tiempo en la costa, y cuya particularidad más resaltante es confundir constantemente las vocales: *o* con *u*, así como la *e* con la *i*, puesto que éstas no se diferencian nítidamente en el idioma quechua».

Middendorf ([1893] 1973: 166)

**0. Propósito.** En el presente trabajo vamos a llamar la atención sobre un problema de crucial importancia, no tanto por su naturaleza intrínseca, cuanto por la manera en que es encarado por aquéllos que, tal vez de buena fe —que forman una minoría— tratan de combatirlo, con resultados las más de las veces desastrosos, lo cual es cuando menos perfectamente explicable. El problema, que en el lenguaje peruano suele llamarse *motoseo* o *motosidad*, adquiere mayor significancia en el universo andino, donde por centurias el castellano se halla en relación asimétrica con respecto a las lenguas vernaculares; se lo encuentra también en las grandes ciudades costeñas, agudizándose debido al incremento de las migraciones internas en los últimos decenios, lo que trajo como consecuencia nuevas situaciones de contactos lingüísticos, de naturaleza igualmente asimétrica; en ambos casos, por cierto, el castellano o español aparece —implícita o explícitamente— como lengua de «cultura». Es a partir de la aceptación de este rol desigual que se ha enfocado el problema y su intento por explicarlo ha traído a cuento razones que, bien miradas, difícilmente pueden ocultar su motivación de naturaleza socioeconómica y hasta racial. Explicaciones lingüísticas tampoco han faltado, aunque éstas han sido de corte simplista por ingenuas y a menudo prejuiciosas. En lo que sigue trataremos de estudiar el problema lo más objetivamente posible, sin descuidar el hecho fundamental de que cualquier intento por aprehen-

derlo no puede hacerse desde un punto de vista exclusivamente lingüístico, pues estamos absolutamente convencidos de que no se le puede abordar disociado de su contexto sociocultural; en este sentido se trata de un problema, a la par que lingüístico y pedagógico, social y hasta político. Señalemos, desde un principio, que la toma de conciencia de este hecho no es nueva; y en efecto, los científicos que estudian la sociedad peruana vienen perfilándolo hace un buen tiempo y son igualmente algunos lingüistas de inspiración social los que con mayor vigor tratan de caracterizarlo (véase, por ejemplo, Escobar 1972); sin embargo, sus pronunciamientos al respecto son generales y como tales no alcanzan a calar dentro del sistema educativo, por lo que a la par que divulgarlos, hemos procedido con su desmenuzamiento para encararlos en detalle, pues creemos que éste es el único camino para llegar al lector común.

**1. Exordio terminológico.** Para caracterizar el problema que nos concierne, es preciso ponernos de acuerdo sobre el sentido del peruanismo *mote* y sus derivados. De acuerdo a nuestras observaciones personales, el mote alude a cierta forma de habla singularizada por determinados rasgos de pronunciación y hasta entonación propios de la persona que no domina la variedad castellana estándar, sea capitalina o regional. El hablante cuya expresión se resiente de tales rasgos es llamado *motoso*, y el hecho de hablar con motes es *motosear*; en fin, el derivado *motosidad* (o *motoseo*) alude al fenómeno así definido. Concretamente, uno de los rasgos más saltantes de la *motosidad* es, por ejemplo, el confundir las vocales de abertura media del español con las altas del quechua<sup>1</sup> y, quizás por hipercorrección, el trocar las vocales altas del castellano por *e*, *o*, respectivamente. Así, quien motosea dice aproximadamente *misa* en lugar de *mesa*, *usu* en vez de *oso*; o también *mesa* en lugar de *misa* y *cora* en vez de *cura*.

Ahora bien, en el contexto limeño, y quizás costeño en general, la *motosidad* no sólo se refiere al trastrocamiento vocálico mencionado líneas arriba; parece aludir también a una entonación «desusada» desde la perspectiva de los hablantes de la variedad estándar, e igualmente al empleo de un léxico taraceado de quechuismos. En este sentido, motosear es sinónimo de *chapurrar*, aunque no del acto de tener

---

<sup>1</sup> Por razones prácticas, que no prioritarias, vamos a limitarnos a estudiar el *motoseo* como producido por las relaciones entre el quechua y el castellano, lo que no excluye que el fenómeno se presente también en bilingües cuya lengua materna no sea el quechua.

simplemente un *dejo*, pues éste, si bien no sólo alude a una entonación sino también al modo de pronunciar peculiares de ciertas regiones o provincias, se diferencia del *motoseo* por algo que otorga a éste una connotación singular: su carácter despectivo. En efecto, mientras que el *motoseo* es ridiculizado, el *dejo* no lo es tanto; y así, la persona con *dejo* es tolerada, en tanto que la que motosea es rechazada. Es en estos términos y alcances que el vocablo *mote* y sus derivados es empleado en la capital. Por lo que toca al área andina, y concretamente al valle del Mantaro, advertimos que su uso es más restringido, pues se lo emplea única y exclusivamente para designar al fenómeno de sustitución vocálica mencionado líneas arriba. En el presente estudio vamos a emplear dicho término y sus correspondientes derivados en este sentido restringido.<sup>2</sup>

**2. El problema.** Uno de los aspectos con el que la escuela ha tropezado dentro del contexto peruano es el de la pronunciación del castellano. Este hecho se debe sin duda alguna a que, a diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos de habla hispánica, el castellano o español no es la única lengua del país. Al lado de aquél, y ocupando un status inferior, se hablan varias familias lingüísticas a lo largo de los Andes y en las marañas de la jungla. En la medida en que la relación de dichas lenguas para con el castellano ha sido y es de dependencia, los hablantes de dichos sistemas desfavorecidos han ido aprendiendo la lengua dominante en condiciones las más de las veces violentas. Como consecuencia de este aprendizaje, que comenzó a la llegada de los españoles y que continúa hasta el presente, han ido surgiendo bilingües con distinto grado de dominio de la lengua secundaria. La relación desigual entre este idioma y el vernáculo marcó desde un principio la urgente necesidad del aprendizaje del primero por parte de los usuarios del segundo, a la par que los hablantes de la lengua advenediza no se vieron obligados a aprender el segundo, a no ser por motivos de

---

<sup>2</sup> La etimología de *mote* en el sentido que hemos venido delimitando no es muy clara; sin embargo, todo parece indicar que ella deriva del bajo latín *muttun* ‘gruñido’ (cf. *muttire* ‘murmurar, balbucir’), a través de una serie de peripecias semánticas. De una cosa debemos estar seguros, sin embargo, y es que *mote* nada tiene que ver con la voz quechua *muti*, que ha entrado al español peruano bajo la forma de *mote*, resultando así un homófono. En este sentido, la expresión «hablar mote con cancha» (lit. «maíz cocido» con «maíz tostado»), giro común en algunas zonas de la Sierra para aludir a la *motosidad*, sólo puede atribuirse a una reinterpretación del término *mote* sobre la base de su homófono *mote* ‘maíz cocido’. Por lo demás, adviértase que implícita está aquí la noción de un hablar «mezclado».

dominación y control. Esta relación unilateral se constituyó luego en la base sobre la cual se sustentan los postulados de la llamada castellanización. Y como quiera que la «corrección» es el norte en todo proceso de aprendizaje, en la adquisición de una segunda lengua lo «correcto» se mide por el grado de fidelidad con que se la aprende; en una palabra, el aprendizaje correcto equivale, dentro de dicho ideal, al dominio casi nativo de la lengua secundaria. Este ideal se consigue ciertamente en virtud de lo que puede llamarse «bilingüismo de cuna», pero las condiciones para que ello ocurra son relativamente limitadas; lo común, especialmente en contextos como el peruano, es que la adquisición de la segunda lengua se haga en condiciones francamente adversas y hasta compulsivas. Como resultado de esto último, el país cuenta con vastos sectores de población que hablan el castellano «incorrectamente». Una de estas incorrecciones se relaciona con los «defectos» de pronunciación, concretamente el *motoseo*, que la escuela quisiera erradicar.

Ahora bien, existe un consenso según el cual la causa de la *motosidad* está en los efectos producidos por el vernáculo; en términos lingüísticos se trataría de interferencias propiciadas por la lengua materna de quien tiene al castellano como segunda lengua. Oigamos lo que a este respecto dice un educador notable: «Las lenguas aborígenes actúan [...] sobre el castellano con una influencia negativa sobre la pronunciación. Lo padecen muchos escolares cuyo origen se vincula a medios en que predominan dichas lenguas, aunque no las sepan hablar» (cf. Jiménez Borja 1967:13). Una buena enseñanza del castellano debe tender entonces a «aproximar lo más posible la pronunciación a un arquetipo», que deberá ser en este caso la de la variedad capitalina o costeña en general; esto, porque al parecer no habiendo lenguas aborígenes en la costa, no hay «influencias negativas» que temer. Sin embargo, conforme ya fue señalado, la situación no es tan simple como se pretende, pues en las urbes costeñas también se registran, debido a la creciente migración de la sierra a la costa, problemas de *motosidad*. Cualquiera que sea la naturaleza de tales «defectos» lo cierto es que, en el contexto general, se toma como arquetipo del buen pronunciar la «norma» de los costeños, y dentro de ella, la de las personas tenidas por cultas. ¿Hasta qué punto es sostenible esto? La respuesta se irá configurando a medida que consideremos el problema en mayor detalle.

Mientras tanto, conviene recordar que la tarea de eliminar la *motosidad* teniendo como mira el modelo costeño ha sido acometida de modo implícito por quienes han enfrentado directa o indirectamente el problema. Los resultados han sido, por lo general, frustrantes, y los

pocos casos, si los hay, de efectiva superación del problema se debieron a nuestro modo de ver no tanto a las bondades de los métodos empleados a ese fin sino a las habilidades lingüísticas de algunos pocos hablantes. Con esto, sin embargo, se logra una promoción individual en términos lingüísticos, pero jamás una promoción de grupo. Por lo que podemos afirmar que la escuela simplemente ha fracasado en este «deber nacional» de aproximar la pronunciación «defectuosa» a la norma costeña. Una de las causas fundamentales de tal fracaso se debe, a nuestro entender, a la falta de una percepción clara del fenómeno involucrado, miopía que parece consumarse en estereotipos cuya motivación no puede ser sino de orden socioeconómico. Así, por ejemplo, se dice que la *motosidad* se debe a la natural «bruteza» del bilingüe, a su incapacidad para aprender aquello que es a todas luces «sencillo» (¡cosa que a su vez puede ser achacada, dentro de esta teleología ingenua, a la coca y al aguardiente!). Como puede advertirse, la situación se torna dramática, no tanto por el problema en sí, cuanto por sus implicancias dentro de los intentos por explicar las causas del fenómeno. En lo que sigue trataremos de abordar el tema con mayor serenidad; por el momento basta con tener presente que las explicaciones aducidas parten de «arriba», desde la perspectiva del que tiene la dicha de pronunciar «bien».

**3. Aproximación lingüística.** Como ya se apuntó en la sección precedente, el *motoseo* no es sino un fenómeno de interferencia lingüística en el nivel fónico. Concretamente, éste se produce cuando el bilingüe identifica los fonemas de la segunda lengua con los de la materna. Dicha identificación es automática, y está determinada, entre otras cosas, por los hábitos articulatorios del bilingüe; tales hábitos, una vez fijados, constituyen una suerte de criba a través de la cual los sonidos de la lengua secundaria son tamizados. La fijación de los hábitos articulatorios en el hombre ocurre alrededor de los diez a doce años, coincidiendo con el final de la crisis maturacional del cerebro que los estudiosos de los fundamentos biológicos del lenguaje vienen caracterizando (*cf.*, por ejemplo, Lenneberg 1967). Esto explicaría por qué el bilingüismo de cuna resulta prácticamente libre de interferencias, por lo menos en el nivel de la pronunciación; y nos ilustraría igualmente por qué, pasados los doce años, el ser humano no tiene la misma facilidad en la adquisición de una segunda lengua, siendo por tanto objeto de la presión de su lengua materna, hecho que se manifiesta justamente a través de las interferencias en todo nivel. Dada la restricción biológica mencionada, los fenómenos de interferencia deben entonces

ser tomados como consecuencias normales de dicha limitación. De allí que donde haya lenguas en contacto es normal encontrar problemas de interferencia que afectan la performance de los bilingües. En este sentido se trata de un fenómeno universal, en la medida en que el proceso de madurez cerebral es igualmente universal, pues las características estructurales del cerebro humano son idénticas y no idiosincráticas de tal o cual grupo racial. De donde fluye que el *motoseo* es un fenómeno universal por encima de las peculiaridades con que aparezca revestido en tales o cuales situaciones de lenguas en contacto. Siendo así, no será sorpresa constatar que, en la medida en que aprendemos una segunda lengua arriba de los doce años, estaremos proclives a una *motosidad* automática en dicho sistema lingüístico. En efecto, quienes conocemos otras lenguas hemos tenido alguna vez la experiencia dolorosa de confundir oposiciones (= hipodiferenciación) o de crear otras que en la segunda lengua no existen (= hiperdiferenciación). Piénsese, por ejemplo, en la dificultad que ofrecen para su aprendizaje el sistema vocálico del inglés o del francés: teniendo el español un sistema mucho más simple, es obvio que las vocales cardinales de esta lengua, que fonológicamente no pasan de cinco, causen interferencias frente a sistemas más complicados como el del inglés que, según la variedad de que se trate —y de acuerdo al análisis adoptado—, puede tener hasta ocho vocales; lo propio sucede con el sistema francés que, de acuerdo con los manuales, comprende seis vocales más que el castellano. Frente a tamaña complejidad, el hablante de español tendrá interferencias, a no dudarlo. Y no solamente se trata de complejidades, pues sin ir muy lejos el hablante de castellano motosea con las palabras quechuas; lo hizo desde que tomó contacto con las variedades del quechua.<sup>3</sup> Son testigos los préstamos que desde muy temprano han sido incorporados al español: *mote* en lugar de *muti*, *molle* en vez de *mulli*; *coca* en lugar de *cuca*, *topo* en vez de *tupu*, etc. Como se ve, ahora resulta que el *motoseo* atribuido a la «bruteza» congénita o a la condición primitiva y silvestre del nativo no tiene ningún fundamento lingüístico ni extralingüístico; los hablantes de español estamos igualmente propensos al mismo defecto en una lengua secundaria. Tal como lo señalaremos más adelante, el estereotipo tiene otra motivación, la misma que ya se puede entrever.

<sup>3</sup> Como se sabe, el Inca Garcilaso critica amargamente a los españoles por «corromper» de este modo la pronunciación de las voces quechuas. Adelantemos aquí que el Inca tiene razón en esta recriminación, mas no cuando igualmente acusa a los españoles de «trocar» ciertas «letras», i.e. consonantes. En otro estudio nos ocupamos ampliamente de estos puntos (cf. Cerrón-Palomino 1991b).

Una vez caracterizado el fenómeno en sí, ahora toca explicar el *motoseo* en nuestro medio, para lo cual hay que recordar que al lado del sistema vocálico del castellano, que admite tres grados de abertura (/i/e/a), el del quechua apenas reconoce dos, a saber /i,u,a/. Ahora bien, como se dijo anteriormente, la persona que motosea trueca las vocales /e, o/ por /i, u/, y también /i, u/ por /e, o/. Hay que advertir de una vez por todas, sin embargo, que esta sustitución de timbres vocálicos aparentemente grotesca, como de hecho aparece al oído del que no motosea, no es del todo exacta; porque dado el carácter de los mecanismos de percepción, tendemos inconscientemente a proyectar nuestras expectativas sensoriales en la performance fonética del interlocutor. Lo cierto es que una mirada —mejor, oída— menos impresionista del fenómeno nos induce a considerar dicho trastrocamiento como algo aproximado; es decir, las vocales críticas en boca del bilingüe no corresponden exactamente, en términos acústico-articulatorios, a las vocales del español. Lo que implica que cualquier ecuación es más bien subjetiva antes que real. Por otro lado, si bien el cambio de las vocales medias por sus correspondientes altas en boca del bilingüe parecería normal, no lo es sin embargo, la mutación inversa; es decir, el trueque de las altas castellananas por sus correspondientes medias, pues éstas no existen en quechua. ¿Cómo explicar este fenómeno? Es decir, ¿por qué razón el bilingüe dice *mesa* por *misa* o *mola* en vez de *mula*? Para responder esta pregunta no hay que olvidar una vez más que en realidad las vocales del quechua no son idénticas a las del castellano, que las vocales altas de aquél tienen un timbre más abierto que las correspondientes en éste, de tal manera que cuando el bilingüe dice *mesa* o *mola*, no se crea que está articulando los fonemas /e, o/ del castellano, sino sus vocales /i, u/ y viceversa; es decir, cuando dice *anemal* o *lones*, no hay que pensar que la realización fonética de la *e* de *animal* y la *o* de *lunes* correspondan exactamente a las vocales de abertura media del castellano, sino que en realidad se trata de las vocales altas del quechua. Como se ve, es cuestión de diferentes timbres en cada caso, y recuérdese que si las vocales del habla motosa nos parecen españolas, ello se debe a la tendencia que tenemos de escucharlas de acuerdo con nuestros hábitos perceptuales.

Frente a los distintos sistemas vocálicos que entran en conflicto, resulta normal la inseguridad del bilingüe ante la lengua secundaria, en este caso el castellano. Dicha inseguridad se hace más patente en la asistematicidad aparente del manejo de las vocales del castellano, pues, según pudimos notar, el trastrocamiento aludido no parece ser regular; es decir, no todas las /i, u/ del castellano son interpretadas como

sus correspondientes abiertas ni todas las medias se tornan altas; así, son frecuentes pronunciaciones como *lemiño*, *sigún*, *cartolina*, *premero*, etc., donde, de haber sistematicidad en el acomodamiento señalado, deberíamos esperar *lemeño*, *sigón*, *cartolena*, *premiro*, respectivamente. Estas últimas variantes se dan ciertamente en otros idiolectos (hablas individuales), pero la asistematicidad que venimos apuntando estriba en que un mismo individuo puede combinar ambas formas; es decir, un mismo hablante puede decir *lemiño*, por un lado, y *cartolena*, por el otro. De allí que tratar de imitar a un motoso no sería enteramente posible, ya que una buena imitación debe obedecer ciertas reglas y vemos que en este caso éstas prácticamente no parecen ser consistentes, al menos de manera categórica.<sup>4</sup> Con esto creemos haber explicado, aunque de manera muy somera, el problema involucrado en el *motoseo* tal como puede observarse en el habla de los bilingües de quechua y castellano.<sup>5</sup>

En este punto valdría la pena detenerse un momento a considerar un hecho que podría tomarse como un argumento en contra de los que hemos señalado en el párrafo anterior: la existencia aparente de vocales medias [e, o] en la mayoría de los dialectos quechuas.<sup>6</sup> Como se puede verificar en cualquier texto quechua escrito por un aficionado, no es infrecuente encontrar allí vocales medias. Si consideramos que justamente la persona ingenua escribe tal como pronuncia, ¿en qué medida podemos decir que el quechua posee, al igual que el castellano, un sistema de cinco vocales cardinales? En términos más técnicos, ¿hasta qué punto el quechua tiene cinco fonemas vocálicos? Si es cierto

---

<sup>4</sup> Para un estudio de los fenómenos de interferencia que venimos señalando, aunque no se discuta el carácter sistemático o asistémático de las reglas de sustitución, puede verse Escobar (1974). En realidad, en dicho estudio el autor parece asumir que tal tratamiento es regular, lo que estaría en contradicción con las observaciones que hemos señalado. Para la noción de asistematicidad en ciertos procesos lingüísticos, véase Labov (1971).

<sup>5</sup> Resulta curioso notar que mientras que en castellano no es imaginable siquiera una diferenciación dialectal a partir de cambios en el timbre vocálico (salvo algunos casos limitadísimos de morfologización de reglas fonológicas, como en ciertas variedades del andaluz), en el inglés son precisamente los desplazamientos vocálicos los que determinan marcadas isoglosas. De allí que no deje de extrañar al hispanohablante cuando oye que un hablante de inglés que usa una vocal baja pueda tolerar a otro que en lugar de dicha vocal emplea una alta, y viceversa. En este sentido, es admirable cómo el sistema vocálico del español moderno se mantiene en forma más o menos estable; de allí que, hasta ahora, la diferenciación dialectal se manifieste mayormente en variaciones consonánticas y léxicas.

<sup>6</sup> El huanca, por ejemplo, es una excepción a esta regla. Para detalles, véase Cerrón-Palomino (1975).

que esta lengua posee las vocales [e, o], ¿por qué persisten las interferencias? Para responder estas preguntas basta con reconsiderar las transcripciones hechas por el lego. En efecto, una ojeada a los casos en los que se escriben *e* y *o* nos ofrece el siguiente dato: dichas vocales aparecen las más de las veces en contacto directo y/o indirecto con la consonante postvelar /q/. Los ejemplos son fáciles de ser escanciados; así, <ayqe-> ‘huir’, <qero> ‘palo’, <orqo> ‘cerro’, <qonqor> ‘rodilla’, etc. Esto implica que dichas vocales aparecen condicionadas por la consonante /q/. O sea que ellas no pueden ocurrir en quechua mientras no lo haga simultáneamente dicha consonante. Se trata, en este sentido, de una realización automática, cuya ejecución no es susceptible de ser controlada de manera consciente por el hablante quechua; en una palabra, éste es incapaz de pronunciar [ayqi-], [qiru], [urqu], [qunqur], etc. Estamos, pues, frente a un caso de alofonía determinado por un proceso articulatorio de asimilación: la /q/ se define como consonante baja, y, siendo tal, actúa sobre las vocales /i, u/ bajándolas o, si se quiere, abriéndolas. Esto supone que en un nivel más abstracto, dichas variantes —es decir [e, o]— no son sino realizaciones de los fonemas /i, u/, respectivamente; lo que a su turno implica reconocer que en quechua hay únicamente tres vocales sistemáticas, pudiendo las vocales altas tener variantes medias en contacto con la consonante postvelar. De allí que una escritura fonológica para el quechua no tiene necesidad de las letras <e, o>, ya que el quechuaparlatante leerá <qiru> automáticamente como [qerol]. El argumento de la pronunciación no tiene validez para la representación de *e* y *o*, ya que, de seguirlo al pie de la letra, con igual derecho reclamaríamos escribir *rrico*, *rrosa*, *Enrrique*, etc. en castellano, pues evidentemente no pronunciamos [riko], [rosa], etc., con *ere* sencilla; sin embargo, adviértase que pese a dicha escritura, los hispanohablantes simplemente no pronunciamos la *ere* simple en inicial de palabra o tras /s, n, l/, cosa que sí es posible en quechua (cf. [rumil], [runtul], etc. pronunciada la *ere* como en el nombre *caridad*, según diría el cronista Cobo). Esto demuestra, incidentalmente, la naturaleza fonológica que debe subyacer a todo sistema ortográfico.

De lo dicho anteriormente se desprende que, si admitimos el carácter automático de la pronunciación de las variantes [e, o] en quechua, resulta fácil explicar por qué el bilingüe no reproduce *mesa* o *toro* haciendo uso de tales variantes y evita por tanto la *motosidad* o al menos la mitiga. Ello se debe a que en castellano no hay consonante postvelar que espolee y motive la apertura de /i, u/ (tendencia prácticamente universal allí donde las lenguas registran un sonido similar). Fenómeno casi paralelo ocurre con la *motosidad* del hispanohablante al asimi-

lar voces quechuas: si hay en castellano /i, u/, ¿por qué razón no se reproduce más o menos fielmente *muti* o *mulli* y en cambio se las remeda torpemente como *mote* y *molle*? Ello se debe, entre otras cosas, a que el componente fonológico del español contiene una regla que prohíbe la aparición de las vocales /i, u/ en sílabas finales inacentuadas. Busque el lector palabras que reúnan estas características y no encontrará sino cultismos (lo que implica una pronunciación artificial) como *ímpetu*, *espíritu* (cf. con la pronunciación popular *espírito* o el italiano *spirito*, que resultan más normales) y uno que otro nombre de pila; de allí que frente a voces como *muti*, la regla aludida actúa de manera automática y la convierte en *mote*, pues la primera vocal se asimila luego al timbre de la final, es decir, igualmente se abre. Aquí también, como en el caso anterior, la pronunciación en boca del que aprende la lengua secundaria deviene automática. Se trata de la «tiranía» del sistema materno, que no siempre resulta fácil de superar. En este sentido, la existencia material de [e, o] en quechua no le sirve de ninguna ayuda al bilingüe; y, como vimos, no solamente es cuestión de notar si hay o no equivalencias en los inventarios vocálicos, puesto que papel no menos importante juega también la manera en que el sistema vocálico aparece controlado por reglas fonológicas de distribución.

Ahora bien, conviene preguntarse si, en el contexto andino, únicamente los bilingües son las víctimas del *mote*. Esto no parece ser cierto, en la medida en que hay personas con el mismo problema y cuya lengua materna no es la quechua ni ningún otro vernáculo. ¿Cómo explicar semejante hecho? En situaciones como ésta los lingüistas estarían llanos a hablar de efectos sustratísticos, pues la interferencia podría explicarse en términos de influencia *a posteriori* de la lengua vernácula, la misma que habría desaparecido del escenario no sin antes imprimir su huella en la nueva lengua. Y aun cuando los argumentos de naturaleza sustratística no dejan de ser polémicos, aquí creemos que hay terreno más o menos sólido como para sorprender dicho proceso de acción de la lengua extinta. De este modo, las interferencias persistentes en un hablante no bilingüe podrían explicarse por la acción a destiempo del vernáculo; dichos efectos, por otro lado, se resisten de manera tenaz por el hecho de que el supuesto modelo, *i. e.* la norma (o las normas) del español no está al alcance del hablante. Por ello, de continuar esta situación, que la escuela y otros centros afines quisieran superar, nada impediría que, a la larga, el sistema así adquirido se establezca y logre constituirse en una entidad tan perfecta como el español: tal posibilidad no es descabellada, y ésta es teóricamente la manera en que hay que entender los efectos de toda influencia de sustrato.

De lo señalado anteriormente puede concluirse que el hecho de que los problemas de pronunciación persistan aun cuando ya no haya bilingüismo nos está probando que el fenómeno constituye un problema mucho más serio, en la medida en que del mayor o menor acceso a una norma dependerá el que con el tiempo se lo supere o, por el contrario, se consolide, creando de esta manera otro sistema que, con características concomitantes, podrían dar origen a sistemas *cuasi* criollos (véase el ensayo anterior). Todo parece indicar que la primera alternativa es la más probable, aunque no por ello debemos descartar la plausibilidad de la otra opción, que de seguir el *status quo* actual podría factibilizarse, pues no es raro encontrar indicios de tal propensión. De allí que los centros educativos y los medios de difusión tienen la inmensa tarea de cubrir el vacío que separa la norma o normas del castellano de tales variedades en proceso de criollización, abismo creado por el ordenamiento socioeconómico imperante a lo largo de nuestra historia.

**4. Lenguaje y opresión.** Conforme vimos en la sección anterior, el fenómeno de la *motosidad* no parece ser privativo del bilingüe español-quechua o del hablante que procede del campo; se trata de un problema universal, en la medida en que está determinado por factores biológicos comunes a la especie humana. Siendo así, ¿cómo explicamos que en contextos como el peruano el problema aparezca fuertemente impregnado de connotaciones violentamente discriminatorias? Concretamente, ¿por qué no podemos tolerar la *motosidad* como un fenómeno natural? ¿Por qué se condena el supuesto atropello de pronunciación cuando nadie es inmune a ello y, lo que es más, se comete la misma falta frente al quechua? Es obvio que estas preguntas no pueden ser absueltas desde un mirador exclusivamente lingüístico. Porque, como lo señalamos, desde esta perspectiva no hay asidero para ninguna clase de discrimen dada la universalidad del fenómeno. De donde resulta claro que la explicación la tenemos que buscar no ya tomando el hecho lingüístico como algo aislado de su entorno pragmático sino como formando un entramado dentro del complejo socioeconómico y político en el cual las manifestaciones de lengua aparecen no solamente como meras actuaciones lingüísticas sino como símbolos disociadores que, al amparo del ordenamiento injusto de las sociedades, unas aparecen privilegiadas y otras estigmatizadas. Así, pues, la razón del escarnio de que son víctimas las personas con el «defecto» en cuestión hay que buscarla teniendo como marco de referencia este contexto global en el que lengua y sociedad aparecen como entes indisociables.

Ahora bien, la realidad lingüística peruana es, como se sabe, muy compleja; constituimos un país plurilingüe y pluricultural, de suerte que incluso ideas como las de una «nacionalidad» peruana dentro de este contexto resultan cuestionables, según lo han señalado repetidas veces los estudiosos de la realidad andina. Lo que queremos relieves aquí es que a la par que el castellano goza de un *status* superordinado, las demás lenguas no tienen la misma suerte y aparecen relegadas a un orden subordinado. Como sabemos, esta jerarquización adquirió vigencia desde la llegada de los españoles, y de entonces acá las lenguas aborígenes se constituyeron en lenguas «oprimidas»,<sup>7</sup> al ser instrumentos de expresión de los pueblos sojuzgados. Dentro de este panorama las lenguas vernáculos han ido cediendo poco a poco —y al igual que las lenguas, los sistemas culturales respectivos— ante la presión del español, creando un ambiente propicio para la suplantación de unas y la «atrofia» de otras. En dicho clima, siendo la lengua un distinguidor social de naturaleza poderosa, hablar un vernáculo es pertenecer automáticamente al mundo de los oprimidos, a la par que manejar la lengua de los vencedores es pertenecer a la clase dominante: con esto, el uso de una lengua deviene en factor que define una identidad de grupo. De allí entonces el imperativo por aprender la lengua de la clase dominante y olvidar o renegar de la lengua postergada. Pero el olvidar o renegar de un vernáculo, más lo primero que lo último, supone el haber adquirido la lengua secundaria. ¿En qué grado entonces se borra el estigma del vernáculo con la posesión de la segunda lengua?

Para responder la pregunta que acabamos de plantear, conviene no perder de vista un factor muy importante. Y es que el incremento de bilingües en el mundo dualista conformado por los que hablan la lengua de la clase dominante y por aquellos que la desconocen significa el surgimiento de un nuevo sector entre ambos estratos; y, con la emergencia cada vez más numerosa de este nuevo estrato, la clase dominante se ve obligada a buscar elementos diferenciadores que sirvan de control a las aspiraciones cada vez más urgentes e impostergables de los miembros del grupo emergente. Es así como el haber olvidado la lengua nativa no constituye garantía de aceptación dentro del grupo dominante, pues éste implícitamente exige no solamente el olvido de la lengua estigmatizada sino también la pronunciación «correcta» del castellano; y si a esto añadimos otras exigencias de orden social y eco-

---

<sup>7</sup> Para este concepto, adaptado a la lingüística de las sociedades andinas, véase el esclarecedor ensayo de Albó (1974).

nómico, sin dejar de excluir por cierto el factor racial, comprendemos cuán ilusoria es la aparente «bondad» integradora que busca fomentar la clase dominante, a través de sus proyectos reivindicativos. Dentro de esta pugna en la cual el incremento del segmento emergente constituye un peligro que pone en juego la estabilidad feliz de quienes disfrutaban del poder, el empleo privilegiado de la norma lingüística por parte de éstos deviene en herramienta sutil de opresión. De este modo, la escuela, puesta al servicio de los intereses de la clase que la orienta, juega un rol decisivo en esta función discriminadora, y así es como en lugar de propender hacia la unidad de todos los sectores se torna en elemento disociador, siendo la corrección idiomática su mejor instrumento. Sólo dentro de este mecanismo de oposiciones podemos entender a cabalidad la represión violenta contra los que «atropellan» la norma lingüística, al exigírseles el dominio de una variedad que sencillamente no tuvieron la ocasión de aprender, por el mero hecho de no poder participar de un ambiente propicio que contribuya a dicho dominio. De esta manera se pretende exigir un salvoconducto para cuya obtención ni siquiera se han provisto las condiciones mínimas que faciliten dicho logro, con lo que se cierra un círculo vicioso reforzado secularmente.

Ahora bien, sería un error creer que los mecanismos de opresión caracterizados en las líneas anteriores sean privativos de situaciones lingüísticamente complejas como la del caso peruano. Lo propio ocurre en escenarios en los cuales se habla una sola lengua; esto es cierto dada la naturaleza intrínseca de todo sistema lingüístico que, como se sabe, no es uniforme y sí «multiforme y heteróclito». Así, pues, allí donde hay una lengua hay variación y ésta configura lo que se conoce con el nombre de dialecto, pudiendo ser éste tanto de naturaleza regional como social. Nada más falso, pues, como la creencia en sistemas homogéneos, ya que, para que haya homogeneidad preciso es que los hablantes de una lengua simplemente dejen de usarla. Por simple deducción resulta obvio que una lengua fija o estable no puede ser sino lengua muerta. De allí que, por ejemplo, como veremos en la sección siguiente, uno de los postulados centrales de la academia de lengua española —el de «fijar» el habla en casos de fluctuación—, resulta a todas luces una ilusión.

De ese modo el panorama lingüístico desigual que esbozamos al principio se da con características similares —salvo diferencias de grado— en situaciones monolingües, hecho que se puede constatar en la misma realidad peruana, si tomamos en cuenta la franja costeña, donde el español ha suplantado a las lenguas vernaculares que se habla-

ban a la llegada de los españoles. Y es que, como se sabe, la jerarquización de los dialectos de una misma lengua obedece igualmente a los mismos móviles que hemos señalado anteriormente, de los cuales el uso del poder resulta decisivo y determinante. La imposición de un dialecto sobre los demás se ha buscado explicar tradicionalmente en virtud de razones que en el fondo no eran sino buenos pretextos (políticos para el dialecto de Castilla, sociales para el francés, literarios para el toscano, religiosos para el alemán, etc.), cuando en el fondo todas ellas no son sino manifestaciones encubiertas de un móvil mucho más poderoso, que no por encubierto resulta menos real. Una vez logrado el asentamiento del dialecto de la clase dominante, el manejo excluyente de éste se convierte igualmente en una herramienta fina de discriminación. A fin de lograr la consolidación del estándar, el grupo de poder se ve obligado a buscar la «legitimidad» de su dialecto, pues no todos pueden ni deben usufructuar de él, y así es como, dentro de la tradición occidental, los gramáticos se convierten en los legisladores lingüísticos por antonomasia. Ello explica de igual modo, al menos en el mundo occidental, el surgimiento de las academias de lengua, cuya finalidad básica ha sido la de velar por la integridad e intangibilidad del dialecto de prestigio. Aparentemente, sin embargo, las finalidades perseguidas han sido cuidadosamente disimuladas, y así es como se dice que las academias se justifican de por sí en tanto pretenden codificar y establecer normas allí donde imperarían de otro modo el caos y la desintegración. ¿Hasta qué punto es cierto todo esto?

**5. El rol de las academias de lengua.** Para responder a la interrogante suscitada en el párrafo anterior, conviene que nos detengamos un momento a considerar el papel de las academias de lengua, tomando como modelo, el de la lengua española. Empecemos diciendo que lingüísticamente resulta incontrovertible el hecho de que cualquier esfuerzo por fijar y uniformar una lengua es cuando menos engañoso, pues, como ya lo apuntamos, una de las características que define a todo sistema lingüístico es su inherente variabilidad, y ésta, axiomáticamente, es incompatible con todo intento de fijación. Con lo que resulta claro que el móvil central perseguido por ciertas entidades como las academias —el de la uniformidad de uso— encubre una ilusión. Pero es fácil encontrar las raíces de este espejismo: está motivado por una confusión de planos al dar prioridad a la lengua escrita colocándola en un nivel superordinado respecto de la hablada, a despecho de la naturaleza fundamentalmente oral de todo sistema lingüístico. Sólo de este modo entendemos mejor,

por ejemplo, el lema de la Academia de la lengua española: «limpia, fija y da esplendor». Porque evidentemente a través de la escritura se pretende «fijar» lo que en la lengua oral aparece como fluctuante, se busca «limpiar» aquello que en ésta se considera vulgar e incorrecto y, finalmente, se persigue dotarla de una aureola literaria, propiciando su maridaje con la lengua de los escritores y poetas. Pero no nos engañemos: la supuesta regulación parecería ser efectiva sólo en el nivel de la lengua escrita, o en el del habla formal a lo sumo, mas no en el del plano oral. Aún así, resulta dudoso, cuando no ilusorio, este afán, ya que a nadie se le escapa que el sistema escrito ni siquiera cumple, desde una perspectiva histórica, con este cometido a plenitud; y con el correr del tiempo se admite aquello que antes se condenaba por espurio y se elimina lo que se tomaba por legítimo. Como se puede apreciar, resultan frágiles, por decir lo menos, los esfuerzos por contener el ímpetu natural de la lengua oral. Por lo demás, buscando una estabilidad ficticia se crea una artificiosidad que no hace sino incrementar la distancia entre lengua oral y lengua escrita, brecha que en ciertas ocasiones puede fomentar la alienación completa de la lengua escrita respecto de la oral, convirtiéndose aquélla en un código ininteligible cuyo acceso estaría reservado únicamente a los iniciados (situación conocida con el nombre de *diglosia*). En situaciones semejantes, ciertamente el dominio del sistema escrito se convierte en un distinguidor social poderoso de carácter excluyente.

Bien vale la pena ahora detenernos a considerar aquello que las academias pretenden combatir. Concebidas éstas como un resguardo de la lengua oral, no es sorprendente que no sólo no cumplan con tal finalidad sino que, por el contrario, la desnaturalicen y la aherrojen. Porque en general lo que las academias condenan es lingüísticamente lícito; así, las formas llamadas vulgares no son sino manifestaciones legítimas originadas por las propias leyes internas de todo sistema lingüístico; lo que ellas pretenden fijar allí donde hay vacilación, optando siempre por las formas «conservadoras» y rechazando las innovaciones, resulta entonces paradójicamente atentatorio. Al hacerlo no contribuyen sino a desfigurar la lengua viva y tornarla arcaizante. La historia señala que, a pesar de esta labor, que no solamente es ejercida por las academias (recuérdese que el inglés no cuenta con una academia), la lengua oral triunfa a la larga, si bien son muchos los casos en los que lo hace mostrando huellas de dicha distorsión. Son testigos, entre otros, la restitución de consonantes de las que la lengua misma se había despojado respondiendo a la natural predisposición de sus usuarios a eliminarlas: nos referimos a las oclusivas de final de sílaba

en posición preconsonántica. Juan de Valdés se mofaba en el siglo XVI de esto precisamente, pues él prefería escribir como pronunciaba: *conceito, efeto, dino*, etc., y hoy, gracias a ese afán por ajustar la pronunciación a la manera latina (tenida, ahora y siempre, como modelo exonormativo), a nadie se le ocurre que alguna vez el español podía haber eliminado definitivamente dichas consonantes en el contexto señalado. Desfiguración parecida está ocurriendo, según puede observarse, con el español chileno, gracias a la labor normativista «efectiva» de la escuela en dicho país: hoy día los educados (¡que incluyen a algunos lingüistas!) pronuncian la *v* labiodental a la manera francesa allí donde se la escribe con uve. De este modo, como puede observarse, se está cometiendo una distorsión que atenta contra la fisonomía auténtica y genuina de la lengua. En este contexto calza como un guante la exclamación lapidaria de Unamuno: «¡Vaya un modo de limpiar la lengua, llenándola de barreduras y espolvoreando sobre ella toda la caspa que soltó hace tiempo!». Al hacer esto, como se dijo, no se obra sino «torciendo lo derecho y corroborando lo torcido». En efecto, no otra cosa se hace al codificar formas como *haya* y *vaya* y condenar las variantes *haiga* y *vaiga*, sobre todo —y esto es lo importante— teniendo por correctas formas como *caiga*, *traiga*, etc. Aquí lo coherente sería, por muy paradójico que parezca, desterrar aquello que para los normativistas es correcto, es decir formas como *haya* y *vaya*. Lo propio tendría que decirse de alternantes como *rompido* (que alguna vez fue elegante), *morido*, etc., ya que los participios *roto* y *muerto*, reaprendidos, van contra la presión analógica de la lengua, lo cual se evidencia a todas luces en el aprendizaje de los niños; aquí, como se puede apreciar, es el niño quien tiene toda la razón, como la tiene el pueblo, que aprende su gramática no por la vista sino por el oído. Es el tipo de gramática que se nos pretende meter por la vista el que con toda seguridad Cervantes (tenido por «Padre del Idioma») rechaza, por boca de Sancho, al decir: «Con la *grama* bien me avendría yo; pero con la *tica* ni me tiro ni me pago, porque no la entiendo».

Tal como se habrá podido apreciar, resulta difícil admitir que las entidades normativistas tengan suficiente razón. Si recordamos su afán «purista» por rechazar neologismos, vemos igualmente la fragilidad de sus argumentos. En la medida en que una lengua no es meramente un inventario de su léxico, la irrupción de préstamos no constituye serio peligro; de allí que el temor a perder cierta «pureza», que jamás existió (pues no hay lenguas «puras» en el mundo), resulta a las claras una ingenuidad. Por lo demás, basta con recordar los esfuerzos vanos que se hacen en esta dirección: los préstamos relacionados con el de-

porte, por ejemplo, se han encargado por sí solos de lograr carta de ciudadanía en nuestra lengua; los intentos por crear sinónimos castizos (tipo *balompié* frente a *fútbol*) han resultado estériles por lo general. Una vez más vemos que quien toma la iniciativa para estas decisiones no son las academias sino el pueblo.

En materia de ortografía aparentemente la situación es diferente; porque parecería, en efecto, que las normas ortográficas propugnan un patrón uniforme respecto de la representación escrita de una lengua. Sin embargo, dicha uniformidad se mantiene igualmente dentro de una atmósfera artificial; de allí que su dominio implique todo un esfuerzo reservado únicamente a los más constantes, cuya competencia supone en realidad una verdadera vocación. El éxito, no obstante, resulta poco meritorio, ya que se inspira en un absurdo, puesto que, bien mirado, quien a la larga nos lleva la ventaja es precisamente el lego, es decir, aquel que no domina la ortografía: cual fonetista moderno, éste escribe conforme oye, y en tal sentido guarda más fidelidad a la lengua oral que los «expertos» tratamos de desautorizar. Y se la desautoriza en aras de ciertos criterios que tomados en su conjunto se contradicen entre sí: el etimológico, el de autoridad y el de pronunciación; porque el primero es irreconciliable con el último y el segundo con los dos restantes. Así, escribimos *vila*, *voto* (pero *cf.* con *boda* del plural latino *vota*) por etimología; y, sin embargo, de acuerdo con el criterio de pronunciación deberíamos hacerlo como *bida*, *boto*; escribimos *caballo* y *abogado* por el criterio de autoridad, cuando estas voces se remontan etimológicamente a *cavallum* y *advocatum*, respectivamente. Amén de que la lengua escrita está plagada de inconsistencias como *hueso-osario*, *huérfano-orfandad*, *siete-séptimo*, etc., donde una misma raíz se escribe de dos formas distintas. Como se puede apreciar, los criterios de corrección ortográfica resultan definitivamente contradictorios. En esto también es norma que las academias den un paso adelante implementando tímidas «reformas», pero al hacerlo dan simultáneamente dos atrás. Si en lugar de mantener tales criterios contrapuestos se optara por uno solo, entonces sí se lograría una uniformidad. ¿Cuál de esos criterios se debería tomar? No ciertamente el principio fosilizante de la etimología, por mucha admiración que sintamos hacia la escritura latina, que a su turno se resentía de inconsistencias respecto de su correlato oral. El criterio de autoridad es igualmente discutible, pues se basa en la manera en que tal o cual autor escribía; sin embargo, es difícil encontrar común acuerdo entre las celebridades del pasado (se dice, por ejemplo, que Cervantes escribía su apellido de cuatro maneras diferentes). Descartados los dos, sólo nos

queda el tercer criterio: el fonético o de pronunciación, que bien entendido, debe ser *fonológico*, y es éste el punto de vista seguido a veces intuitivamente por aquellos que no dominan las reglas ortográficas. Así, pues, tal parece que le debemos dar la razón nuevamente al ingenio popular, que en este caso resulta más acertado que todos los que, mal que bien, hacemos uso de las reglas de ortografía. En el fondo, como se podrá notar, la razón para mantener dicho artificio es el afán discriminatorio para con los que no «saben» escribir «correctamente», para de este modo lograr una membrecía dentro de esa suerte de aristocracia de quienes alardean saber hacerlo con corrección. Oigamos lo que al respecto escribe sarcásticamente el maestro salmantino en 1896: «Si se adoptase una ortografía fonética sencilla, que aprendida por todos pronto, hiciera imposibles, o poco menos, las faltas ortográficas, ¿no desaparecería uno de los modos de que nos distingamos las personas de *buen educación* de aquellos otros que no han podido recibirla tan *esmerada*? Si la instrucción no nos sirviera a los ricos para diferenciarnos de los pobres, ¿para qué nos iba a servir?».

En suma, pues, hemos visto a grandes rasgos como las academias de lengua se sustentan sobre bases por lo general deleznable. El temor al caos, a la dialectalización, a la incompreensión, que constituyen argumentos para su justificación son en el fondo preocupaciones sin fundamento, puesto que toda variación dialectal está perfectamente regulada por medio de reglas intrínsecas al sistema. Insistamos, una vez más, que toda lengua se gobierna a sí misma en boca de sus usuarios que, libres de cierta arterioesclerosis gramatical, son los verdaderos forjadores de su idioma.

**6. Implicancias para la enseñanza del castellano.** Como se recordará, ya vimos que, desde el punto de vista lingüístico, los problemas relativos a la corrección idiomática aparecen fuertemente ideologizados; que todo el cúmulo de doctrinas establecidas que pretende dar sustento en favor de la legalidad de unas formas y la ilegalidad de otras no tiene otra motivación que la evaluación normativo-valorativa de las formas de hablar ejercida por quienes controlan el poder; y que en este sentido, ésta responde a un mecanismo sutil de dominación puesto en manos de la clase dominante. Siendo ello así, ¿qué ideal deben perseguir los proyectos de fomento educativo, concretamente la enseñanza del castellano, en una sociedad que pretende enrumbar por nuevos senderos y acabar de este modo con el estado de cosas fundado en la desarticulación creada por las condiciones sugeridas en los párrafos precedentes?

A nuestro modo de ver, tal labor desalienadora sólo será posible en tanto se cambie de actitudes en una doble dirección: la actitud para con las formas o sistemas favoritos y para con los tenidos por espurios. Dicho cambio no es —no debe ser— excluyente, y sí complementario, en la medida en que el cambio de perspectivas debe hacerse tanto respecto de las lenguas contempladas despectivamente desde «arriba» cuanto de las formas lingüísticas consideradas «superiores»; sólo de este modo, igualmente, los discriminados podrán reorientar su actitud tanto hacia las formas tenidas por dechado como hacia su propio acervo lingüístico, del cual, al ser víctimas del escarnio, reniegan y hasta olvidan. Se trata, pues, de una revaloración de los sistemas lingüísticos en ambas direcciones, y dicha labor corresponde a todos los sectores de la sociedad, pues la unilateralidad no conduce sino al reforzamiento de los estereotipos que se busca erradicar. Resulta obvio, sin embargo, que quienes tienen que dar más de su parte son los hablantes de la variedad estándar, lo que implica la renuncia dolorosa «de convicciones muy arraigadas y de mitos enmascaradores». Conviene entonces caracterizar explícitamente en qué consistiría el cambio de actitudes que propugnamos.

Por lo que respecta a aquéllos que se jactan de hablar «bien» en virtud del manejo de la variedad tenida como norma, habrá que recordarles que, en verdad, dicho «modelo» no está exento de la misma crítica que ellos enderezan hacia los sistemas o variedades consideradas como «indecentes». Que como toda lengua conlleva en sí el signo de la diferenciación, es fácil demostrar que ni siquiera los usuarios de dicha norma —si es que todavía los hay en el país— la manejan con entera constancia (a menos que, como suele ocurrir, se caiga en una verdadera afectación, intolerable en la mayoría de los casos), en la medida en que lo que se condena en el sistema escrito, se lo emplea libremente en otros estilos de habla menos formales. Que lo que se proscribe como vulgar no resulta así en otras variedades constituidas igualmente en norma. Así, por ejemplo, si en el español peruano se considera plebeya la aspiración de la /s/ en final de sílaba en palabras como *asco*, *buscar*, *esquina*, *mismo*, *estudiar*, etc., pronunciadas como [ahko], [buhkar], [ehkina], [mihmo], [ehtudiar], respectivamente, como indicador social de bajo nivel, dicho rasgo no es un estigma en la norma del español chileno o en la del argentino, por no mencionar los países del Caribe. Y si a este fenómeno lo asociamos con otro similar, aunque de corte diacrónico, notaremos que algo semejante se cumplió en el siglo XIII en el francés (cf. *épi* ‘espiga’, *tête* ‘cabeza’, *école* ‘escuela’, etc.), tenida por la lengua de la «elegancia». Lo propio puede decirse de la elisión de la /d/

en los participios, pues si en castellano es considerada vulgar en el habla formal, recordemos solamente que el francés llevó adelante dicho cambio en siglos pasados, y nadie discute la legitimidad de *aimé* ‘amado’, *chanté* ‘cantado’, *dormi* ‘dormido’, *servi* ‘servido’, etc. Es más, si consideramos el eje diacrónico en una mayor profundidad, no será una sorpresa constatar que todo el español no es sino una «corrupción» del latín. Y así es como justamente muchas de las formas catalogadas como incorrectas por vulgares en aquel célebre *Appendix Probi*, de fines del siglo III, constituyen hoy expresiones correctas en el español. En dicha lista de palabras (que contiene 227 entradas), se condenan, por ejemplo, *speclum*, *oricia*, *vinia*, *mesa*, *rius*, etc., ya que según el gramático o maestro de escuela —cuyo autor no parece ser el gramático Probo— debía decirse *speculum*, *auris*, *vinea*, *mensa*, *rivus*; pero las formas españolas arrancan precisamente de las vituperadas: *espejo*, *oreja*, *viña*, *mesa* y *río*, respectivamente. Una vez más, ¿quién corrige a quién?

De lo dicho anteriormente se desprende que una actitud más objetiva nos obliga a no caer en la ingenuidad de creer que la variedad constituida en norma es algo intangible o que goza de un linaje incuestionable. Siempre hay que tener presente, por tanto, que lo que ayer fue condenable hoy no lo es más; pero al mismo tiempo, no perder de vista que lo que hoy es forma favorita mañana podría tornarse «bastarda». Todo esto, repetimos, por los caprichos del uso que, bien mirados, no son tales, pues los lingüistas descubren a la larga que dicho uso está gobernado por reglas que van configurando todo sistema lingüístico. Ahora bien, si aquello que se tiene por consolidado no deja de ser cuestionable, ¿a ley de qué condenar las formas que discrepan con lo tenido por norma? Claramente entonces, al atribuir sólo defectos a las demás variedades estamos juzgando los hechos de manera arbitraria, inducidos por una visión estrechamente etnocentrista. Así, pues, la evaluación normativa implícita resulta siendo extralingüística, y es en este sentido que la naturaleza discriminadora consustancial a la norma estándar adquiere mayor relieve. Discriminación que a veces se torna violenta al no perdonar el chapurreo de los bilingües castellano-quechuas, a la par que se muestra tolerante con el habla masticada de los extranjeros que hablan el castellano: dependiendo de la lengua materna de éstos, el *motoseo* resulta entonces gracioso y hasta simpático. Aparte de los prejuicios raciales, ¿qué es lo que hace que se tolere dicho fenómeno en boca de los extranjeros? Parecería que la condescendencia obedece a su condición de ser justamente extranjeros. Pero entonces no debe olvidarse que para los monolingües de las lenguas

vernáculos el castellano es prácticamente una lengua «extranjera», y como tal ellos son igualmente extranjeros en su propia tierra. Tal es la verdad que los mitos enmascaradores pretenden ocultar de manera torpe. Siendo así, ¿por qué no mostrar la misma actitud de comprensión para con los extranjeros-peruanos? Como se ve, la lógica del argumento no admite excepciones. Por otro lado, recordemos una vez más que los que se hallan libres del *motoseo* en su lengua, no lo están en cuanto aprenden y hablan otra lengua; quiere esto decir que se debe evitar caer en el ridículo de criticar aquello de lo cual no se está exento. En tanto no se supere esto, seguiremos actuando como cómplices al fomentar una censura cuya motivación es de índole socioeconómica y hasta racial. Creemos que ello constituye, libre de eufemismos, una de las peores acusaciones que las víctimas de la discriminación podrían hacernos con toda la razón de su parte. Y si queremos evitarla, no queda otra alternativa que la de reconocer como formas normales manifestaciones como el *motoseo*, que si bien la escuela quisiera erradicar, ello no debe procurarse en medio de una atmósfera de opresión, pues al hacerlo de ese modo se seguirá fomentando la marginación y consolidando la inseguridad lingüística de vastos sectores de la población.

Ahora bien, hay que señalar que, sobre todo en los medios andinos, donde lingüísticamente el dualismo ciudad-campo adquiere caracteres dramáticos, el problema no es sólo de pronunciación. Al hacer de éste una especie de cabeza de turco de la enseñanza del castellano se está en realidad soslayando un aspecto más importante. Así, pues, aquí también la escuela insiste en aquello que es en verdad superficial, del mismo modo que en materia de escritura se enfatiza en los problemas de ortografía. El problema más serio radica en que, como se dijo, aparte de la pronunciación, los bilingües y/o los que proceden de comunidades bilingües parecen manejar un sistema que tiene los visos de una lengua criolla. Formas de este tipo, que podemos llamar «híbridas», son manejadas de manera sistemática en muchas zonas del área andina, y como tales, ellas poseen su *gramática*. El surgimiento de sistemas semicriollizados nos está ilustrando hasta qué extremos se puede llegar ante la inaccesibilidad de un estándar, como resultado del factor disociante de la relación unilateral entre las variedades en contacto por parte de sus hablantes. Es precisamente esta falta de acercamiento del estándar —no ya accesibilidad— que la escuela pretende enmendar, aunque partiendo de la visión etnocentrista que le es peculiar, contexto dentro del cual la variedad semicriolla es vista como un desarrollo vulgar e inculto de la forma estándar; y esto trajo como consecuencia, entre otras cosas, la tremenda sensación de

inseguridad y de vergüenza que los bilingües y los hablantes de formas no-estándar sienten cuando se dirigen a los que tienen el privilegio de hablar «bien». Lo que no hay que olvidar, aun a riesgo del martilleo, es que dichas variedades son tan válidas como la estándar y que por momentos resultan sencillamente insustituibles; quienes hacen trabajos de campo en los lugares en que se dan dichas variedades pueden dar testimonio de que no hay mejor manera de hacer indagaciones que empleando esas mismas formas de expresión, ya que el manejo del estándar resulta pedante, y por momentos incomprensible, del mismo modo en que lo es la forma vernacular para el encuestador.<sup>8</sup> Esto nos está ilustrando hasta qué punto la actitud tradicional es equivocada, al desconocer las potencialidades expresivas de los sistemas híbridos, rechazados como bastardizaciones del estándar, cuando en el fondo tienen otro origen. No debe olvidarse, asimismo, que no hay nada que impida que, de darse las circunstancias favorables (fundamentalmente de naturaleza socioeconómica), dichas formas podrían devenir en estándar. El ejemplo viene de mucho atrás: recordemos solamente que las lenguas románicas, y entre ellas el español, fueron tenidas por vulgares en una época en que hablar latín era signo de distinción. Por lo que, al menos teóricamente, dicha posibilidad no es un desperdicio.

Por las mismas razones expuestas, se debe superar esa actitud de desfavor para con las lenguas vernáculos, ya que éstas son sistemas igualmente perfectos, y que en nada tienen que envidiar al castellano o a cualquier otra lengua considerada «cultura». No por el hecho de no contar con una tradición literaria efectiva ni con un sistema de escritura uniforme debe concluirse que dichas lenguas son «inferiores». Ya vimos cómo una lengua es ante todo oral y, además, recordemos que la escritura es un invento tardío de la evolución de la humanidad que, hasta entonces, vivió, creó y pensó sin contar con ella, e incluso desarrolló una literatura oral que todos admiramos.

No estará de más señalar que, tocante a este punto, se suele argüir que lenguas como la quechua serían «primitivas» en la medida en que no cuentan con un léxico lo suficientemente abstracto como para invitar a la reflexión y a los razonamientos de orden teórico. Pero recordemos que ello se debe fundamentalmente a que el quechua es, para usar la expresión de Xavier Albó, una lengua en vías de atrofiamiento

---

<sup>8</sup> Un buen ejemplo de hasta qué punto puede ser cierto esto nos lo da Porrás Barrenechea (que, según testimonio de uno de sus amigos, solía burlarse del historiador Horacio H. Urteaga, por ser «motoso»), al tildar el estilo y la sintaxis de Guaman Poma como expresiones de una «pura behetría mental» (cf. Porrás Barrenechea 1948).

como producto precisamente de su condición de lengua oprimida. Condenadas las lenguas vernaculares a un segundo plano, y considerados sus hablantes como integrantes de una «subcultura», es natural que ellas se hayan «especializado» como sistema de dicha subcultura, contribuyendo de este modo a su estagnación. Por lo demás, vale la pena recordar que el español del siglo XIII, al igual que otras lenguas europeas, adolecía hasta cierto punto de semejante desventaja, cosa que Alfonso X trató de subsanar recurriendo en este caso al latín. Ello, sin mencionar al propio latín, lengua de modestos agricultores, que supo beneficiarse más tarde del griego de manera eficaz. De modo que la «pobreza» en vocablos abstractos no es privativa del quechua ni de ninguna otra lengua aborígen; por tanto ella no constituye argumento sólido en favor de cierto «primitivismo» que, por lo demás, es discutible desde todo punto de vista cultural. Una vez más, vemos cómo los factores extralingüísticos ejercen un rol negativo en la evaluación normativo-valorativa de los vernáculos.

Como se adelantó, los hablantes de los dialectos castellanos menos favorecidos deben igualmente cambiar de actitudes. Es obvio, sin embargo, que ello está supeditado al cambio de perspectivas mencionado por parte de los hablantes del estándar. En la medida en que estos últimos superen sus prejuicios respecto de las otras variedades lingüísticas, los hablantes de éstas dejarán de sentir vergüenza frente a sus formas de expresión, que quedarían libres del estigma que las rodea. Sólo cuando se evite la ridiculización de que ellos son víctimas podrán, libres ya de toda humillación, expresarse libremente y competir con los demás sin que las diferencias lingüísticas constituyan trabas en la lucha por conseguir mejores opciones de vida. En fin, de este modo los que motosean podrán desinhibirse, sobre todo al saber que los que no tienen tal problema tampoco están exentos del mismo en otras lenguas. Por lo demás, los hablantes de las formas desfavorecidas no deben olvidar que las suyas muchas veces son depositarias de formas que no por ser arcaicas dejan de ser españolas de la más pura alcornia. Baste con mencionar la preservación de la *elle*, eliminada ya del español urbano, y sin embargo viva en el habla rural; otro tanto podemos decir de la preservación de la *h* aspirada, en palabras como *hoz*, *hondo*, *heder*, *almohada*, etc.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> En este punto, no podemos eludir la tentación de transcribir esta anécdota unamuniana, por considerarla muy ilustrativa. Cuenta Unamuno: «[...] estando de excursión en un pueblecillo, hubieron de decirme que allí decían *uñir* por “uncir”, y el maestro, que estaba presente, arguyó que aquello no era sino un disparate. “¿Sabe

Por otro lado, en la medida en que se deje de mirar despectivamente a las lenguas vernáculas, podrán sus hablantes sentirse libres para continuar hablándolas y de este modo seguir expresándose creativamente. Sólo así podrá superarse el triste drama que contemplamos en algunas zonas andinas del país, donde comunidades íntegras, gracias al «progreso» de la castellanización, han sido condenadas al silencio, ya que las personas mayores, en un tiempo extremadamente locuaces en la lengua nativa, no pueden mostrar la misma soltura al dirigirse a sus hijos «castellanistas», pues éstos les han prohibido literalmente el manejo del vernáculo, en su afán por librarse del «lastre» que su uso significa para ellos.<sup>10</sup> Como se puede ver, los centros de instrucción han jugado en esto un papel realmente doloroso, en aras de una «castellanización» de veras alienante.<sup>11</sup> Y si se pretende erradicar este tipo de alienación masiva no hay más remedio que el cambio de actitudes que venimos sugiriendo, lo que debe llevar aparejados inevitablemente, más allá del aspecto puramente lingüístico, reivindicaciones de carácter socioeconómico, única garantía para la construcción de una sociedad más justa.

**7. Epílogo.** Tal como se habrá podido apreciar a lo largo de la exposición, nuestra intención ha sido solamente la de convocar la atención, especialmente la del educador, sobre un aspecto de la corrección idiomática que tradicionalmente ha sido mal interpretado. Al tratar

---

usted latín?” —le pregunté—, y al decir que un poco, pues había sido seminarista, añadí: “Pues bien, la voz *jungere*, al pasar al castellano, pierde la *j* inicial, como la pierden *januarium*, que hace enero; *juniperum*, que hace enebro, etc., y la *ng* se convierte en *ñ*; *cingere*, *plangere*, *tangere*, dan ceñir, plañer y tañer, y así, *jungere* da *uñir*; ¿ve usted cómo es usted, y no ellos, quien disparata?” (cf. Unamuno 1906).

<sup>10</sup> Otro de los mecanismos de defensa comunes frente a la humillación que sufren por parte de los castellanistas es el cambio de los antropónimos de origen quechua, así como también la rebautización de la toponimia nativa con nombres castellanos, que suenan «mejor». Si los nombres autóctonos son sinónimos de insulto y de mofa en el ambiente hostil de las ciudades, ¿qué le queda al campesino castellanizado?

<sup>11</sup> Aunque comentado favorablemente, vale la pena transcribir lo que a este respecto dice un normalista huancaíno, en un castellano peculiar de la zona: «El año de 1903, fue Director de la Escuela Municipal [de Sicaya] el señor Adolfo Nieva, quien *prohibió hablar el quechua dentro del plantel, al mismo tiempo, el uso del poncho*. Esta disposición directoral fue penosa al principio por el hábito que tenían los alumnos, tanto el poncho como el dialecto quechua de usarlos. Con el correr de los meses se acostumbraron a ir a la Escuela sin poncho, pero fue difícil dejarlo el dialecto. [Y aunque el director se había retirado] los sucesores de él *continuaron con dichas prohibiciones, dictadas con inteligencia* (el énfasis es nuestro); cf. Navarro (1957:41).

de replantearlo en términos más objetivos hemos podido entrever hasta qué punto el problema es más complejo, ya que constituye sólo el aspecto superficial de un fenómeno mucho más intrincado, cuyos resortes tocan de manera crucial el ordenamiento socioeconómico injusto del país. Ciertamente, un enfoque estrictamente lingüístico resulta de todos modos incompleto, y, por tanto, ninguna terapéutica puede ser eficaz mientras no se atiendan paralelamente otros problemas, igualmente urgentes, que viabilicen las propuestas planteadas. En este sentido, sobra decirlo, un estudio aislado del fenómeno, aparte del sesgo que ello implica, sólo contribuye a ocultar, *velis nolis*, la situación de opresión idiomática que hemos señalado.

Nótese, por otro lado, que nos hemos concretado a estudiar los problemas de pronunciación y sus repercusiones dentro de un marco lingüístico que rebasa el aspecto puramente fonético; pero adviértase igualmente que no nos hemos detenido en la elaboración de un recetario destinado a combatir el problema, pues creemos que ni siquiera vale la pena esforzarse en idearlo, sobre todo teniendo en cuenta que, en principio, se trata de un fenómeno natural de factura universal; pero también, como lo señalamos, se explica por el carácter inaccesible de la variedad estándar,<sup>12</sup> en tanto que ésta constituye la forma privilegiada de la clase que controla el poder. La escuela, que busca imponer dicha norma en una atmósfera de abierta hostilidad, se convirtió en una herramienta segura al servicio del sistema de opresión.

Ante dicha situación no queda sino una alternativa: la de fomentar una campaña en favor de la reorientación de actitudes mencionada, lo que implica a su vez un cambio radical de mentalidades respecto de la lengua y del papel que ésta juega dentro de una sociedad. Sólo de este modo será posible crear un panorama propicio, lingüísticamente más tolerante y menos etnocentrista, y se acabará de una vez por todas con la tiranía idiomática ejercida —muchas veces de modo consciente—

---

<sup>12</sup> Nótese que hemos eludido deliberadamente hablar sobre si la enseñanza del castellano supusiese el reconocimiento de una sola norma, identificada en este caso con la limeña, o al lado de ésta otras normas regionales. Véase Escobar (1972: 81-97) para una fundamentación en esta segunda dirección. El problema, que merecería un estudio especial, resulta en el contexto peruano mucho más complejo, entre otras razones por el centralismo político que lo caracteriza. En otros países más descentralizados, como Colombia y Bolivia, es normal que los no-capitalinos se burlen del acento o dejo de los capitalinos. En el Perú no ocurre cosa semejante, y si el serrano alguna vez reprocha al limeño (o costeño en general) por no pronunciar la *elle* (lo que se conoce con el nombre de «yeísmo»), la crítica no trasciende considerablemente. Una vez más vemos cómo un factor extralingüístico propicia la tiranía de una norma.

por los mismos educadores, los que recurren a estereotipos de diversa índole para justificar su poder.<sup>13</sup>

En fin, resta decir que algunas de las ideas vertidas a lo largo de nuestra exposición parecerán completamente heréticas a los ojos del que no es especialista en materia lingüística; la reacción es perfectamente explicable en la medida en que los hechos de lengua, tan íntimamente ligados a nuestro ser, resultan por lo mismo difíciles de contemplarse a distancia, objetivamente; y es cierto aquello de que quien sabe únicamente su lengua ni siquiera su lengua conoce.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> En momentos en que el presente trabajo se hallaba prácticamente concluido (1975), el gobierno peruano promulgó el Decreto Ley N.º 21156, por el que la lengua quechua se declara idioma oficial, con igual rango que el castellano. La medida, soslayada por mucho tiempo, no puede sino ser tomada con beneplácito por todos los peruanos. Sobre todo si es que por *quechua* se entiende no solamente la variedad cuzqueña, a despecho de los regionalistas cuyo sentimentalismo es explicable mas no justificable. La oficialización en este sentido es ya un buen paso que podrá crear la atmósfera de comprensión y armonía que venimos sugiriendo aquí. Que esta vez la ley no sólo sea acatada sino también cumplida.

<sup>14</sup> Por lo demás, no debe causar sorpresa el hecho de que, entre fines del siglo pasado y comienzos del presente, don Miguel de Unamuno haya opinado tan acertada y brillantemente sobre muchos de los puntos álgidos tocados en el presente estudio. Estamos tentados de opinar que su pensamiento lingüístico (filológico, diría él) se vio largamente silenciado justamente por considerarse atentatorio contra los criterios normativistas predominantes dentro de la tradición de la enseñanza de la lengua. De él pueden leerse, fundamentalmente, Unamuno (1896, 1901 y 1906).

### **III**

## **Aprender castellano en un contexto plurilingüe**



«Volveré a confesar que [...] me maravillaba la precisión y la belleza del castellano que hablaban estos vecinos [de Bermillo] que tan poca y mala instrucción recibían en la escuela».

Arguedas (1968: 167)

**0. Planteamiento del problema.** En su trabajo sobre las comunidades de España y del Perú, tesis en la que su autor busca demostrar la existencia de una semejanza, y aun identidad, en la organización política y la estructura social de las mismas, Arguedas (1968) pone de manifiesto, en repetidas ocasiones, su asombro indescriptible al constatar que, «con tan poca y mala instrucción», los labradores humildes de Bermillo (Sayago, Zamora), hablaran un castellano «purísimo», «excelente y rico».<sup>1</sup> Por muy subjetivas que fuesen las adjetivaciones con que Arguedas califica el habla de los bermillanos, lo que cabe destacar acá no es la rectitud de sus apreciaciones (hecho lingüísticamente trivial) sino algo más interesante y que va más allá del supuesto carácter castizo del habla sayagués: la posibilidad de *dominar* una lengua con poca o nula escolaridad, o quizás, como Arguedas lo insinúa, *a pesar de ella*. En efecto, la cuestión fundamental que emana del dato anecdótico que traemos es si es posible o no lograr el dominio de una lengua al margen de un aprendizaje escolarizado, es decir, formal.

Planteada la interrogante en dicho nivel, la respuesta, nada nueva entre los lingüistas, psicólogos y educadores, es afirmativa. De tan trillado que es el asunto, resulta ocioso aducir evidencias que sustenten dicho aserto. Mencionaremos acá sólo dos de los argumentos más decisivos: (a) en términos ontogenéticos, la lengua escrita, en la que se apoya la enseñanza formal tradicional, es invención relativamente tardía en comparación con el invento del sistema oral; y (b) hay miles de lenguas en el mundo que, por razones históricas y culturales, no

---

<sup>1</sup> Confesiones entusiastas en tal sentido pueden encontrarse concretamente en las páginas 13, 93, 167, 171, 178, 147 y 344 del libro citado.

tienen un sistema escrito y, por consiguiente, no gozan de una tradición literaria. En ambos casos, sin embargo, las comunidades ágrafas del pasado y las del presente han manejado y manejan, magistralmente, su lengua, aprendida en el trato directo de la interacción social. De manera que la historia demuestra que se puede aprender a hablar una lengua impecablemente sin que su aprendizaje implique necesariamente el recurso a un sistema educativo formal. Adviértase, por lo demás, que cuando hacemos mención de la educación formal, estamos refiriéndonos concretamente a la enseñanza gramatical tradicional, que se basa en el supuesto de la existencia de una lengua escrita. Porque, por otro lado, a nadie se le escapa el hecho de que las sociedades ágrafas también poseen su propio sistema educativo (eminentemente oral): baste recordar que, en el antiguo Perú, la nobleza incaica se educaba en los salones de la corte.

Siendo así, entonces, ¿cómo interpretar el júbilo de Arguedas al escuchar la «precisión y la belleza» del castellano del común de los bermillanos? A nuestro modo de ver, para comprender el entusiasmo del ilustre indigenista hay que partir de la experiencia vital de éste. En efecto, nadie como Arguedas sufrió en carne propia la amarga tarea de aprender el castellano —lengua cuasi foránea en el mundo andino de sus niñeces—, a partir de su experiencia lingüística previa del quechua como idioma materno. Arguedas, pues, constituye uno de los ejemplos más vivos (aunque quizás el menos patético, si lo comparamos con Guaman Poma) de los miles de hablantes quechuas y aimaras, que ante el discrimen —unas veces velado y las más abierto— de los hispanohablantes, se esfuerzan tercamente por hablar «a la manera» de éstos, cuando no desembocan en el mutismo inhibitor. Con tal experiencia, el escritor se maravilla frente al sayagués semianalfabeto. Porque, sencillamente, en el contexto rural andino no puede lograrse un dominio semejante del castellano, por lo menos por dos razones fundamentales. En primer lugar, partiendo de la realidad plurilingüe del país, no debe olvidarse que el castellano dista lejos de ser, por lo menos en la sierra y en la selva, la lengua común que garantice una comunicación plena entre los que habitan dichas regiones; en consecuencia, tampoco es la lengua materna de grandes sectores de la población. En segundo lugar, el castellano andino (o las formas subsidiadas bajo tal denominación genérica), por razones de sustrato y adstrato quechua y/o aimara, entre otros factores, ostenta peculiaridades que fácilmente destacan ante la conciencia lingüística de los hispanohablantes, especialmente costeños. Tales características, sin embargo, se cruzan con las del castellano general para configurar la

*norma* lingüística que pauta la conducta verbal de los sectores rurales y menos urbanizados de la sierra. Como es fácil advertir, el caso de los sayagueses es clamorosamente diferente: ni hay plurilingüismo en Zamora ni, por consiguiente, el castellano hablado allí ha sufrido influencias de otras lenguas.

En otro nivel de interpretación, implícita en el entusiasmo de Arguedas está la idea de que el castellano idealizado por él sólo se puede conseguir a través de la escuela. En efecto, el novelista no se libra de tal creencia, pues considera que el excelente castellano del sayagués es un verdadero prodigio, sobre todo debido a la poca o nula instrucción recibida por éste «en la escuela». La asunción involucrada en ella, como se verá, constituye una de las falacias más difundidas dentro de la tradición cultural occidental. Pero aun admitiendo la relativa validez de tal suposición, no es difícil advertir que la escuela no siempre garantiza el logro de tan ansiado ideal, pues éste, de carácter fundamentalmente académico, está reñido incluso con las variantes cultas locales de la lengua. Por lo demás, no debe olvidarse, en última instancia, que el acceso al sistema educativo por parte de los hablantes del vernáculo ha sido siempre muy limitado, de manera que dicho factor no cuenta significativamente en el aprendizaje del castellano en el contexto rural andino.

Conviniendo, pues, en el escaso o nulo efecto de la escuela en el proceso de aprendizaje de una lengua, lo que a Arguedas lo deja perplejo es el hecho de que el común de los labradores de Sayago sea un buen hablante de castellano. Como ello no ocurre en el caso peruano, por las razones expuestas en el párrafo precedente, resulta comprensible hasta cierto punto su asombro. Lo que debe quedar en claro, tras la anécdota referida, es que en la situación peruana, a diferencia de la española, hay que distinguir dos maneras de aprender el castellano: como lengua materna (que es el caso español o, también, por ejemplo, el de los limeños) y como segunda lengua (que es el caso de los hablantes de vernáculo); en el primer caso se trata de la adquisición de *la* (única) lengua; en el segundo, del aprendizaje y dominio de *otra* lengua. En lo que sigue trataremos de señalar las diferencias entre uno y otro proceso interiorizador.

**1. Aprendizaje de la lengua materna.** Antes de abordar este punto conviene dejar bien sentado que cuando nos referimos a *la* lengua lo estamos haciendo teniendo en cuenta su naturaleza histórica y sociocultural: en este sentido hablamos de *la lengua* castellana y de *las lenguas* vernáculos. Este uso, sin embargo, podría llevarnos a en-

gaño en la medida en que induciría a interpretar como que la lengua es un ente homogéneo y monolítico. Todo lo contrario: como se sabe, una lengua es, en realidad, un ente diferenciado, es decir, un *diasistema* integrado por un conjunto de subsistemas. En efecto, no solamente existen diferentes subsistemas regionales (variantes *diatópicas*) sino también, en un mismo lugar, coexisten subsistemas socioculturales (variantes *diastráticas* y *diafásicas*).

Entendida la lengua como un diasistema (Weinreich 1954, Heger 1980), no es difícil advertir ahora que cuando se trata de la enseñanza de la lengua materna hay que tener en cuenta que el idioma objeto de aprendizaje resulta parcialmente conocido por el alumno. En efecto, éste va a la escuela sabiendo hablar, es decir, habiendo interiorizado el conjunto de reglas básicas —gramática— correspondientes al subsistema local y sus registros socioculturales empleados en el contexto circundante. En tal sentido, la adquisición de dicho subsistema se hace entonces en el seno de la familia y de la comunidad y no en la escuela, y este aprendizaje se consigue en el trato diario con los demás, por vía eminentemente oral: es la lengua adquirida por el oído.

Si, entonces, el niño va a la escuela conociendo implícitamente su sistema, cabe preguntarse: ¿qué necesidad hay de que en la escuela estudie gramática? La respuesta es sencilla: el alumno debe tomar cursos de lengua, fundamentalmente, para tornar en saber explícito su conocimiento implícito del subsistema, para conocer las características formales de éste, para que descubra cómo y en virtud de qué mecanismos le es posible hablar y hacer uso de él, y, por tanto, para que, al conocerlo de manera explícita, se conozca también a sí mismo, pues en última instancia él *es* gracias a que su idioma le permite autoafirmarse.

Pero hay algo más: sucede que, al menos teóricamente, lo que la escuela busca es impartir el conocimiento de lo que se llama lengua *estándar* o general, que vendría a ser como el común denominador de todos los subsistemas. En la medida en que, aun compartiendo un haz común de propiedades estructurales, los distintos subsistemas difieren entre sí, la enseñanza de la lengua estándar debe procurar el ajuste de los subsistemas traídos por los alumnos al modelo general, no para que éstos lo asimilen plenamente —lo cual no siempre ocurre— sino para que tomen conciencia del complejo de relaciones que se dan dentro del diasistema y de los valores de uso que surgen del empleo de los diversos subsistemas que subyacen a una lengua. Además, existiendo una tradición escrita y literaria de por medio, hay todavía otro registro idiomático que se hace necesario dominar: el de la variedad

escrita. De manera que, en principio, la escuela debería actuar como un agente catalizador que permita al alumno tomar conciencia de las distintas modalidades y registros que su lengua adquiere en su entorno, facultándolo para un desenvolvimiento pleno y desinhibido de su personalidad dentro de la sociedad.

A tenor de lo dicho, no cabe la menor duda de la importancia que tienen los cursos de lengua en la formación humanista e integral del alumno. Pero no se olvide que de lo que se trata básicamente es de lograr el reajuste y el afianzamiento de los esquemas gramaticales que el alumno ha interiorizado antes de ir a la escuela. De ninguna manera va el niño a «aprender» su lengua *ex nihilo*, como ingenuamente se suele pensar, pues de lo contrario habría que preguntarse qué hablan los millones de seres que no han tenido acceso a una escuela. Hecha, pues, la aclaración, que no por simplista deja de ser relevante, es lícito indagar cómo y en qué momento se produce la relación implicativa escuela  $\supset$  aprendizaje de una lengua (materna). Lo que ocurre es que la escuela tradicional suele identificar enseñanza de lengua con enseñanza de una lengua académica altamente codificada y de fuerte inspiración literaria, ajena al diasistema y, por tanto, *atópica* (Rona 1965). O sea, se trata de enseñar una «lengua» que, bien mirada, no se da sino como una entidad artificial, la que, sin embargo, es vista como la *única* y auténtica, es decir, la que debiera constituirse en norma del uso idiomático. Fácil será advertir, sin embargo, que dicho artificio, que algunos manuales de gramática pretenden reflejar, no tiene hablantes nativos, aunque se diga que su manejo es patrimonio de la gente «educada» o «cult». En efecto, no es difícil demostrar que aquel ideal tropieza a menudo incluso con el hablar culto de determinadas elites. Pero admitida la falacia anterior, cuya base resulta deleznable, se puede concluir que, ciertamente, no es posible aprender a hablar (bien) una lengua sino en la escuela. De esta manera se completa el sofisma: la enseñanza de la lengua materna se constituye prácticamente en enseñanza de segunda lengua. Como se dijo, la falacia consiste en suponer que la única forma de hablar correctamente una lengua se consigue en la escuela. Según ella, entonces, el arquetipo del buen hablar emana sólo de los manuales de gramática y de los textos literarios; por consiguiente, toda otra forma de expresión que se aparte de tales cánones deviene incorrecta y hasta vulgar. Lo que significa que las personas que no tienen acceso a la forma tenida por modelo son hablantes imperfectos de la lengua. Ya vimos, sin embargo, que ello no es así. Que, en realidad, todos los registros que integran el entramado del diasistema lingüístico son igualmente legítimos. Y si,

por otro lado, las variantes cultas constituyen modelos aproximativos del subsistema estándar o general, ello obedece a factores de índole social, política y económica.

Siendo, en otro plano, legítimo y necesario cuestionar todo ordenamiento social injusto, las jerarquizaciones lingüísticas que privilegian al subsistema estándar deben también ser cuestionadas. Pero tal cuestionamiento no debe llevar hasta el punto de desconocer el papel que cumple dicha variedad, cuya función niveladora es obvia; lo que debe combatirse es el clima de opresión dentro del cual la escuela imparte la enseñanza gramatical, descalificando toda manifestación lingüística que no concuerda con la que ella pretende fomentar, y atentando de este modo contra el manejo libre de los demás subsistemas que, de acuerdo a las circunstancias, resultan por veces no sólo eficientes como medios de interacción verbal sino también, en muchos casos, constituyen el único repertorio lingüístico de que se dispone. Lejos de condenar tales manifestaciones como desviaciones o corrupciones del buen decir, hay que ver en ellas subsistemas legítimos que sirven de vehículo con el cual piensan, sienten y actúan grandes sectores de la población.

**2. Aprendizaje de una segunda lengua.** En la sección precedente quedó sentado cómo, en el caso de la enseñanza de la lengua materna, el alumno va a la escuela posesionado de las estructuras básicas de la modalidad lingüística que adquiere en casa. Que, a menos que se le pretenda inculcar el uso de un artificio, lo que se intenta poner a su alcance es un conjunto de principios que le permitan *conocer* en forma analítica su gramática, las distintas modalidades que ésta adquiere bajo la forma de diferentes giros expresivos, nuevos matices estilísticos y vocabulario más rico y variado. En ningún momento se trata, pues, de adquirir un nuevo idioma, a no ser que por éste se entienda, conforme vimos, el control de la lengua escrita. Otra es la situación, sin embargo, cuando el alumno asiste a la escuela con pleno desconocimiento de la lengua empleada en ella como medio de instrucción, en este caso el castellano. Aquí, la enseñanza en general, y la del castellano en particular, ya no puede apoyarse en el saber implícito que de su lengua trae el alumno, pues en todo caso dicho saber corresponde al de una lengua totalmente distinta y prácticamente desterrada del aula. Y, sin embargo, la escuela ha tratado por igual, agrupando dentro de un mismo salón, a quienes asisten a él conociendo el vehículo de enseñanza y a quienes lo ignoran, con una abrumadora ventaja para los primeros, a la par que con una frustración secular para los segundos.

Como sabemos, tal ha sido —y aún lo es— la práctica cotidiana en el sistema educativo vigente, especialmente allí donde se concentran las poblaciones rurales de habla vernácula.

En un contexto como el descrito, resulta ciertamente un prodigio el que los alumnos de lengua vernácula logren, cuando no se produce la deserción escolar, un dominio penoso, pero apreciable de la segunda lengua (Arguedas 1968: 344-345, 1979). Dicha conquista, que, para agravar la situación, no encuentra refuerzo ni estímulo fuera del aula, en la medida en que la lengua y la cultura circundantes constituyen realidades ajenas a la occidental, parece congelarse las más de las veces, sin posibilidades de remodelamiento sobre la base de las pautas del castellano estándar local o general. Lo común es que la exposición al castellano, en términos formales, acabe en un nivel fragmentario y elemental (*cf.* Van den Berghe 1978). Como quiera que dicha exposición jamás fue alentadora ni sistemática, la escuela no hizo sino fomentar el éxodo de una masa cuantiosa de bilingües incipientes que, al no poseer un dominio aceptable de la segunda lengua, quedaban segregados y disminuidos frente a los hablantes nativos de castellano. Como la lengua materna de aquéllos es una lengua oprimida, y sus hablantes provienen de las capas más pauperizadas de la sociedad, la dificultad —natural, como vimos— en el aprendizaje de la segunda lengua fue racionalizada como el producto de una supuesta incapacidad mental, partiéndose, además, de la falsa premisa de que el aprendizaje de un segundo idioma estaría determinado por el grado de inteligencia de los alumnos. Como puede apreciarse, un achaque injusto y desprovisto de toda lógica, pero sutilmente aducido por los grupos de poder.

A tenor de lo dicho, debe quedar claro que la escuela no constituye un contexto propicio para el aprendizaje de la lengua oficial,<sup>2</sup> puesto que ella desconoció implícita o explícitamente la procedencia lingüística heterogénea del alumnado. Siendo así, su rol de agente castellanizador no se diferencia mucho del que ejercen otros sectores de la sociedad envolvente. Así, diferentes mecanismos como los generados por la migración, la creciente urbanización, los medios de comunicación masiva, el ejército, etc. crean también otros contextos, igualmente hostiles, en los cuales el hablante vernáculo «aprende» la lengua

---

<sup>2</sup> Pese a la oficialización del quechua (véase la nota 13 del segundo ensayo), el castellano sigue siendo *de facto* el único idioma oficial, y las lenguas vernáculas, incluyendo las mayores (el quechua y el aimara), no han cambiado su condición de lenguas oprimidas.

oficial. En virtud de tales mecanismos, que no siempre hacen de aquélla un sistema enteramente accesible debido a que todos ellos responden a los intereses de la clase dominante, el hablante de vernáculo va construyendo, por razones de supervivencia, los rudimentos de una segunda lengua. El resultado de esta conquista, al igual o peor que la que se obtiene en la escuela, no puede ser sino la interiorización de un castellano quebrado, fuertemente retaceado, y resentido de un marcado resabio del vernáculo. Frente a tal castellano, que constituye el horror de puristas y académicos, parecería haber razón suficiente como para asombrarse, como Arguedas, ante la performance intachable de sus informantes de Sayago. Sobra decir que la comparación resultaba absurda: el propio escritor, más que nadie, no debió hacerla.

**3. El *continuum* quechua-castellano.** El manejo de un castellano como el que se delineó, fragmentario y distorsionado (desde la perspectiva del español general), constituye, en diversos grados, no solamente una parcial conquista lingüística de que dispone una considerable porción de vernáculohablantes, sino que, como se sugirió, en muchos casos es la única alternativa con que cuentan grandes sectores de la población rural. En efecto, debido a los mecanismos asimilatorios de la sociedad nacional, los sistemas vernáculos, en especial el quechua y el aimara, van cediendo ante la hegemonización de la lengua oficial. Frente al estigma del vernáculo, comunidades íntegras van abandonando su repertorio lingüístico nativo (son ejemplos: la Sierra de Lima, el Valle del Mantaro, Cajamarca, Amazonas, etc.) para quedarse con el castellano retaceado que aprendieron.

Conviene, en este punto, detenerse brevemente en la consideración de tales formas de habla, que podrían quizás llamarse, metafóricamente, manifestaciones de una «lengua fracturada» (véase Ferguson y DeBose 1977). ¿Constituye ésta un sistema autónomo, diferente del quechua y del castellano? Si es así, ¿dónde comienza y en qué punto termina, es decir, cuáles son sus fronteras estructurales? Para responder a tales interrogantes es forzoso incorporar en nuestros razonamientos algunos conceptos de la lingüística referida al estudio de los *pidgins* (*sabires*) y *criollos*. En efecto, basándonos en una concepción dinámica de la lengua (Bickerton 1975) podríamos decir que lo que resulta del contacto prolongado entre el castellano y las lenguas vernáculas, especialmente quechua y aimara, es un *continuum* lingüístico en cuya base se asienta el vernáculo (= *basilecto*) y en cuyo término superior reposa el castellano (= *acrolecto*); a lo largo del espacio entre dichos polos se superponen gradualmente diferentes subsis-

temas que, alejándose de un extremo y acercándose al otro, constituyen el *mesolecto*. El ordenamiento que supone dicha orientación (de abajo hacia arriba) no es sino el resultado de los mecanismos de dominación interna a los que hemos venido refiriéndonos. De allí que las manifestaciones mesolectales sean producto de los esfuerzos adquisitivos de los hablantes de vernáculo en su afán por apoderarse del acrolecto; la orientación inversa, de aproximación del acrolecto hacia el basilecto, resulta, al menos en el caso peruano, inconcebible.<sup>3</sup> En esta unidireccionalidad del *continuum* se encuentra la génesis del castellano fracturado, que no es sino el resultado de la elaboración de variantes aproximativas que se inspiran en el acrolecto. A lo largo del espectro, éstas se dequechuizan gradualmente a la par que van castellanizándose penosamente.

Concebido, pues, el mesolecto no como un bloque (dentro de él, en efecto, se alinea toda una gama de modalidades intermedias) sino como un espectro en cuyos extremos se polarizan la lengua oficial y el vernáculo, resulta forzoso ahora rechazar cualquier insinuación respecto del carácter autónomo y/o discreto de las manifestaciones de lo que llamamos «lengua quebrada». En efecto, lejos de considerarlas como entidades estáticas y bien delimitadas, hay que ver en ellas un conjunto fluido de sistemas aproximativos respecto del castellano.

Ahora bien, aun cuando los criollistas no parecen estar de acuerdo del todo en la caracterización de *pidgins* y criollos (cf. DeCamp 1977), es justo preguntarse si las versiones del castellano fracturado pueden considerarse una u otra de tales modalidades. Al respecto, manejando algunos de los criterios empleados por los criollistas, podemos decir que, desde el punto de vista de su *autonomía* (véase Ferguson y DeBose 1977), las formas mesolectales andinas distan lejos de constituir *pidgins*. En efecto, como veremos más adelante, el mismo hecho de que el hispanohablante las califique como un castellano vulgar y mal hablado, por un lado, y, por el otro, el hecho de que el usuario de éste no advierta —al menos plenamente— en qué medida su sistema difiere del empleado por el hablante de castellano, nos hacen dudar del carácter autónomo de tales manifestaciones. Por otro lado, admitiendo que un hablante de *pidgin* conoce y maneja el basilecto, ocurre que en el área andina no es difícil encontrar comunidades íntegras que,

---

<sup>3</sup> No lo fue, sin embargo, durante los primeros decenios de la colonia, pues entonces, por razones políticas e ideológicas, ciertos sectores de la administración española, especialmente el religioso, hicieron notables esfuerzos por aprender los idiomas nativos, en particular las llamadas «lenguas mayores».

habiendo abandonado el vernáculo, no posean en su repertorio lingüístico otro recurso que dichas formas mesolectales. Siendo así, podría pensarse que en este caso estuviéramos ante variedades *cuasi* criollas como lo sugeríamos en otro lugar (véase el primer ensayo). Sin embargo, bien miradas, lo cierto parece ser que las posibilidades de que en el mundo andino cristalice un *pidgin* o un criollo son francamente muy remotas. Ello porque en la génesis de éstos juega un rol decisivo el carácter completamente inaccesible del acrolecto (Bickerton 1977), como lo fue el de las lenguas de los esclavistas en las plantaciones azucareras respecto de los hablantes de vernáculo. En nuestro medio, el ordenamiento colonial y republicano perpetuó la coexistencia del castellano con las lenguas vernáculas, de modo que, aunque de manera restringida, el acrolecto estuvo siempre «a la mano», conforme vimos, terciado por el fenómeno biológico del mestizaje, ausente en el caso de las plantaciones. La movilidad social, acelerada por la conquista de reivindicaciones políticas y económicas de los grupos marginados, torna aun más accesible el castellano, de modo que sus potencialidades «correctivas» están allí presentes. Es éste el factor fundamental que hace abortar cualquier conato de pidginización o criollización, como ya lo intuía Benvenuto (1936: cap. XII, 184). De modo que, a lo sumo, las formas mesolectales no pasarían de ser formas transicionales de pidginización y/o criollización.

**4. Del mesolecto al acrolecto: el *postcontinuum*.** Conviene ahora preguntarse cuál fue la orientación del sistema educativo en todos sus niveles respecto de las formas mesolectales. Aquí, como en el caso frente al vernáculo, y aún con menos reparos (dado que tales manifestaciones parecen —a los oídos del hispanohablante— engañosamente formas «castellanas», aunque chapurreadas), la enseñanza de lengua asumió erróneamente que en las escuelas del campo había alumnos (al igual que en las de la costa, por razones de migración) que *ya* hablaban el castellano, sólo que unos lo hacían «mejor» que otros. Congregados, pues, indiscriminadamente —por explicables razones, hay que reconocerlo— «buenos» hablistas y chapurreadores, los cursos de lengua sólo sirvieron para aburrir a los primeros y ridiculizar a los segundos. Sin advertir que los usuarios del mesolecto llevan al aula subsistemas lingüísticos que en muchos respectos difieren estructuralmente del de la variedad general, dichas manifestaciones discrepantes son consideradas como formas bastardizadas del mismo tipo que el de las «inco-recciones» que se dan en el interior del diasistema general. Tales discrepancias, sin embargo, no tienen, conforme vimos, un mismo origen:

en el primer caso, ellas surgen motivadas por la influencia de la lengua nativa;<sup>4</sup> en el segundo, estamos frente a formas alternantes, que por razones de arcaísmo o de innovación, se encuentran reñidas con la *norma* que la escuela desea impartir.<sup>5</sup>

Nótese, ahora, que la diferencia apuntada tiene profundas implicaciones para la enseñanza: en el caso del hablante del mesolecto se debiera buscar la adquisición, en buena cuenta, de otro sistema (el acrolecto), a la par que en el del hablante de castellano se trata de aprender nuevas alternativas de expresión sin salir del diasistema. El desconocimiento de esta realidad determina, en parte, que los vestigios del mesolecto perduren en una persona cualquiera que sea su grado de instrucción, pudiendo llegar a ser superior, según se los puede detectar tranquilamente entre profesores universitarios, algunos de los que, paradójicamente, enseñan cursos de lengua (cf. Pozzi-Escot 1972). Ello porque no se «atacó» tales vestigios que constituyen precisamente rasgos estructurales del mesolecto, no siéndoles fácil a los hablantes de éste ni tampoco a los maestros de lengua descubrir por sí mismos cuáles son los fenómenos del repertorio verbal del primero que lo delatan como hablante «defectuoso» de castellano. Podrá, es cierto, dicho hablante controlar en forma más o menos airosa algunos elementos tipificadores de su habla estigmatizada (la pronunciación es quizás uno de los aspectos más notorios), pero fenómenos como los mencionados en la nota 4 resultan ya bastante abstractos como para ser huidizos: se necesita acá el concurso del lingüista no sólo para llamar la atención sobre los mismos sino, ante todo, para mostrar, por paradójico que parezca, la sistematicidad de su recurrencia. El hecho de que la instancia educativa, sobre todo de nivel primario, insiste sólo en la corrección de la pronunciación corrobora lo que se acaba de sugerir.

**5. Enseñanza bilingüe.** Con el objeto de superar las deficiencias de la enseñanza directa de una segunda lengua se ha puesto en prácti-

---

<sup>4</sup> Aparte de la pronunciación, son ejemplos dentro de la gama mesolectal, el empleo del doble posesivo: *de mi tío su casa*; la ausencia del artículo: *bandera peruana está flameando*; la discordancia de género: *bonito es la ciudad*; de número: *todos tiene que trabajar*; el empleo del doble reflexivo: *a mi pelo me voy peinarme*; el orden SOV: *a la mezcla se agrega agua con sal*, etc.

<sup>5</sup> Fuera de los aspectos de pronunciación, como la elisión de la *d* en los participios, por ejemplo, formas como *hayga*, *andé*; la *s* excrescente de la segunda persona: *estuvistes*, *jugastes*; o el dequeísmo: *creo de que*, *pienso de que*, etc. Para más ejemplos, véase Escobar (1970: 4), y las referencias citadas allí.

ca, en muchos países con problemas similares al nuestro, el método de enseñanza bilingüe, que asume distintas modalidades, pero por medio del cual el aprendizaje de la segunda lengua se hace partiendo del empleo de la lengua materna del alumno. En efecto, en la enseñanza bilingüe no solamente no se proscribe la lengua que el alumno trae a la escuela sino que, por el contrario, ella es el vehículo común que, al menos durante un buen lapso de aprestamiento, emplean maestros y educandos. De esta manera, en la medida en que los alumnos no ignoren el idioma empleado en clase, con él, y gracias a él, van aprendiendo la otra lengua, la misma que es tratada primeramente como cualquier otra asignatura, para luego, a medida que el alumno va interiorizándola, servirse de ella como medio de enseñanza, sin excluir del todo el empleo del vernáculo. Cualquiera que sea la modalidad específica de la enseñanza bilingüe (en unos casos, la lengua vernácula es tomada como un medio para transponer el dominio de la lengua oficial, pareciéndose en esto al método directo, aunque evitando la violencia de éste; en otros, el vernáculo es tomado no sólo como un medio sino también como un fin en sí mismo, de modo que se busca que, a la larga, el alumno esté capacitado en el manejo y el cultivo creador de ambos sistemas), los métodos empleados, contrapuestos al tradicional y «directo», parten de un reconocimiento de la realidad plurilingüe y pluricultural en la que se busca impartir la lengua oficial. Aun cuando el análisis contrastivo es sólo uno de los aspectos que deben tomarse en cuenta en la enseñanza de una segunda lengua, pues ésta supone procesos cognoscitivos y comunicativos que lo trascienden, a través del cotejo de los sistemas en conflicto en todos sus niveles de organización —fonológico, gramatical y léxico— es posible entrever qué patrones lingüísticos son aproximadamente semejantes y qué otros son diametralmente diferentes. Como quiera que allí donde las lenguas muestran estrategias gramaticales diferentes el aprendizaje de un segundo idioma tropieza casi siempre con mayores obstáculos, el método bilingüe (al menos en una de sus modalidades) dedica especial importancia a tales aspectos diferenciales, seleccionando materiales correctivos específicos y reforzando la práctica de los mismos. De esta manera la enseñanza de la segunda lengua deja de ser indiscriminada en lo que respecta a la dosificación de los contenidos y a la selección de materiales didácticos a emplearse.

Debe quedar en claro que sólo en virtud de los trabajos dialectológicos podrá la enseñanza del castellano contar con elementos de referencia que le permitan reorientar métodos, recurriendo, por ejemplo, al contraste dialectal, y teniendo como elemento referencial no ya meros arti-

ficios consagrados en los viejos manuales sino partiendo de la consideración de las variedades concretas que el lingüista devela y describe. Preparando textos y manuales que se adecuen a la realidad, la enseñanza del castellano no será ya frustrante ni mero requisito curricular; podrá sí convertirse en un medio eficaz que desinhiba a quienes no tuvieron la oportunidad de aprender el acrolecto como primera lengua.

**6. A manera de epílogo.** Tras más de cuatro siglos de enseñanza impositiva del castellano, en la que la única alternativa metodológica fue la de la modalidad directa, la política educativa de los últimos decenios ha devenido cada vez más sensible a la problemática de la realidad plurilingüe y pluricultural del país, como lo prueban los dispositivos legales vigentes, a través de reglamentaciones que buscan fomentar la educación bilingüe. Son varias las instituciones, nacionales y extranjeras, que imparten (aunque en forma restringida y experimental, las más de las veces) la enseñanza del castellano como segunda lengua en áreas de gran concentración monolingüe vernácula. Sus relativos éxitos o fracasos están condicionados en mucho por toda una gama de factores, entre los cuales destacan la heterogeneidad idiomática del alumnado, la diversidad sociocultural de los grupos étnicos atendidos, el déficit de personal especializado, la insuficiencia de recursos económicos, etc. Por lo que toca a la enseñanza descriollizadora sugerida en la sección anterior, hay que decir que ella ni siquiera parece haber sido entrevista aún, en buena parte por las carencias y dificultades aludidas.

Fuera de todo lo dicho, conviene señalar, sin embargo, que una política lingüística, como la educativa en general, no puede reducirse a proponer un programa meramente académico, desligado de —o, peor, en contradicción con— las demás medidas políticas adoptadas por un gobierno. Por el contrario, una política idiomática adecuada sólo podrá concretarse en la medida en que obedezca a un planeamiento político global destinado a cancelar las desigualdades sociales y económicas, y, por ende, a buscar la construcción de un futuro anhelado en el que quede desterrada toda forma de explotación y discriminación. Pretender soluciones aisladas, al margen de las demás acciones gubernamentales en materia política y económica, sólo puede conducir a la consolidación de una sociedad injusta, que es la que precisamente se intenta superar. Sólo en la medida en que se entienda que una política cultural tiene que estar imbricada dentro de una política integral de conquistas sociales y económicas conjuntas, puede esperarse de la educación bilingüe una función liberadora, desterrando el discrimen

idiomático y la opresión lingüística. Únicamente en virtud de ello podríamos alguna vez asistir maravillados ante el espectáculo de poder oír hablar castellano de manera impecable no sólo a quienes lo aprendieron en casa, como el bermillano, sino a quienes lo hicieron en la escuela o incluso en el bregar diario por la supervivencia, como fue el caso paradigmático de Guaman Poma.

## IV

# Aspectos sociolingüísticos y pedagógicos de la *motosidad* en el Perú



«Más cuenta nos tiene entender a un INDIO que a OVIDIO [...]. ¿¡Es posible que vivamos con los Indios, sin entenderlos!? Ellos hablan bien su lengua, i nosotros, ni la de ellos ni la nuestra».

Simón Rodríguez ([1850] 1980: 214)

0. El presente trabajo versa sobre uno de los fenómenos de la lengua que tiene una profunda connotación sociolingüística en el Perú, y en el área andina en general: el llamado *motoseo*. El problema será tratado desde dos vertientes: en primer lugar, se ofrecerá un recuento histórico del fenómeno, tanto desde una perspectiva sociocultural como desde el punto de vista de su inmanencia; en segundo lugar, el mismo problema será discutido dentro del contexto de la enseñanza del castellano, cuestionando el enfoque tradicional, y planteando, como posible alternativa, una versión restringida de la enseñanza bidialectal.

1. **Concepto de *motosidad*.** Con el nombre de *motosidad* o *motoseo* se conoce en el Perú todo tipo de influencia —directa o indirecta— que ejercen tanto el quechua como el aimara en el castellano de quienes tienen en aquéllas su primera lengua. Bien entendida, sin embargo, la *motosidad* cobra dos sentidos, uno amplio y otro restringido, de acuerdo con su mayor o menor «connotación sociolingüística». En su acepción más amplia, el hablar motoso coincide con nuestra definición general cubriendo las influencias no sólo fonológico-gramaticales y léxico-semánticas sino también los aspectos suprasegmentales de acento, ritmo y entonación. Se trata del llamado, en otros contextos, «acento foráneo». En su versión restringida, el *motoseo* sólo alude al trastrocamiento de tipo vocálico, traducido en la neutralización de las vocales medias del castellano con sus respectivas altas, fenómeno que, por hipercorrección, también afecta a éstas, que devienen más abiertas. Una y otra acepción son sensibles al grado de percepción que se tiene de los fenómenos, el mismo que está determinado tanto por razones socioculturales como por factores de índole estrictamente lingüística.

Así, dependiendo del mayor o menor grado de conciencia metalingüística del fenómeno, los rasgos atribuibles al *motoseo* pueden, por un lado, adquirir el carácter de verdaderos estereotipos, y, por el otro, confundirse con las manifestaciones locales del castellano, especialmente el andino. Pero el grado de percepción metalingüística está determinado, a su vez, por el carácter más o menos abstracto de las estructuras lingüísticas involucradas, como se verá en su momento.

Caracterizada en tales términos, la *motosidad* se nos presenta como un fenómeno ciertamente universal en todo proceso de aprendizaje de una  $L_2$ . Si aceptamos que en el tránsito de  $L_1$  a  $L_2$  es natural que los hábitos lingüísticos que implican el manejo de  $L_1$  tiendan a proyectarse, tanto negativa como positivamente, al tratar de responder a los nuevos estímulos que suponen una performance en  $L_2$ , entonces resulta atípico (por no decir *anormal*) desde todo punto de vista el que no se produzcan tales interferencias. Como se sabe, sin embargo, dichas manifestaciones provocan en los hablantes reacciones variadas en manera alguna ajenas al contexto sociocultural donde ocurren. Así, un fenómeno natural, explicable en términos estrictamente psicológicos y lingüísticos, puede adquirir, en el plano de las relaciones sociales, marcados contornos de opresión idiomática, como acontece en el mundo andino.

En efecto, cuando enfocamos los fenómenos de interferencia en sociedades diglósicas como las de las repúblicas andinas del Ecuador, Perú y Bolivia, la sola consideración psicolingüística de aquéllos resulta parcial e incompleta. Como se sabe, tales países presentan conflictos lingüísticos estructurales determinados por la copresencia de lenguas jerarquizadas diferencialmente, de suerte que una de ellas, la castellana, tiene los atributos de una lengua A, y el resto (a su vez jerarquizado entre lenguas andinas versus idiomas selváticos), los de B. Pues bien, es en sociedades como las mencionadas donde tales manifestaciones lingüísticas adquieren un carácter de estigma social y son esgrimidas ideológicamente como un instrumento sutil de opresión y discriminación. De esta manera, paradójicamente, el aprendizaje «integrador» de  $L_2$  que los grupos dominantes alientan entre los usuarios de  $L_1$  deviene desintegrador. Lo que quisiéramos indagar es acerca del porqué y cómo los castellanohablantes no aceptan la *motosidad* como un fenómeno natural en el aprendizaje de  $L_2$ . En el presente caso nos interesa ver los fenómenos de interferencia en el castellano de los hablantes de extracción tanto quechua como aimara.

**2. El contexto diglósico.** Una de las características estructurales más agudas de los países de sustrato quechua y aimara es su condi-

ción multiglósica. En efecto, al lado de la lengua oficial de los estados respectivos —el castellano— están, ocupando un segundo orden, el quechua y, en el caso del Perú, Bolivia y Chile, también el aimara. Las interacciones asimétricas que surgen de estas relaciones se dan asimismo entre el castellano y los demás grupos idiomáticos que se distribuyen al interior de los países involucrados. Sin embargo, por razones histórico-culturales y demográficas, el contacto (y conflicto) quechua-castellano, y en menor medida aimara-castellano, adquiere caracteres sociolingüísticos de gran envergadura. El lastre de esta situación multiglósica es el producto de la herencia colonial que asumieron los países andinos al constituirse en estados nominalmente independientes.

Funcionalmente, la adscripción de las lenguas involucradas a determinados ámbitos socioculturales data de la colonia y tiene su punto de partida en la conquista española. Como se sabe, a la llegada de los españoles una de las variedades del quechua había logrado constituirse en *lengua general*, siendo reconocida como oficial por los propios incas. Constituida en una variedad *koiné*, consiguió superponerse no sólo a las demás lenguas de los numerosos grupos étnicos que conformaban el imperio sino también al resto de sus dialectos congéneres. La política idiomática incaica se caracterizaba en tal contexto por su grado de tolerancia respecto de las hablas locales, pues en todo caso el aprendizaje compulsivo del quechua alcanzaba sólo a los miembros de los grupos de poder local, por razones administrativas obvias. Dentro de un ordenamiento sociopolítico de corte pluralista, la política idiomática de los incas contemplaba incluso el aprendizaje de las hablas locales por parte de los funcionarios y administradores de la metrópoli. Las relaciones asimétricas (diglósicas) que se daban entre el quechua oficial y las demás lenguas no serían tan profundas en la medida en que los idiomas en contacto respondían a universos culturales y tecnológicos relativamente intertraducibles. La conquista española significa entonces la ruptura total del equilibrio lingüístico-cultural del mundo andino (cf. Cerrón-Palomino 1987b).

En efecto, la caída del imperio y el establecimiento del régimen colonial trajeron como consecuencia la devaluación de la lengua y cultura nativas desde el momento en que sus protagonistas pasaron a la condición de dominados. A la destrucción de los templos y el menosprecio de los dioses tutelares siguió el atropello de las instituciones nativas y la minusvaloración de la lengua. El quechua y las demás lenguas locales, de naturaleza eminentemente oral, se enfrentaban ahora a una lengua que respondía a un mundo tecnológicamente más

elaborado y que, en virtud de su sistema escriturario, cumplía roles inusitados a la experiencia andina previa. Dada la condición de sus usuarios, el quechua —otrora lengua oficial— veía recortadas sus funciones para desenvolverse en contextos cada vez más restringidos y empobrecidos.

Así, pues, el nuevo ordenamiento político, social y económico impone sus propias reglas de juego en relación con la distribución funcional de las lenguas: en términos de aprendizaje de uno de los idiomas, son los de abajo los que se ven obligados a aprender  $L_2$ , es decir, el castellano. El menosprecio por la cultura nativa hace que los grupos dominantes consideren un desdoro aprender el quechua, tal como les enrostraba el padre Acosta a sus propios compatriotas a fines del s. XVI. Después de todo, el diálogo interestamental se lograría a través de la mediación de los intérpretes, previa captura de los mismos en un primer momento, y fomentando la *ladinización* de la elite nativa después. Siendo esta la regla, la excepción será el aprendizaje del idioma índico como  $L_2$  por parte de los dominantes, y en este caso por razones puramente instrumentales de orden administrativo y sobre todo religioso. Admitamos, sin embargo que la conquista espiritual de los dominados, en procura de su control político y económico (reducciones de indios y parroquias aseguraban un mejor control de los tributos), motivó ciertamente en un primer momento no sólo el aprendizaje sino incluso el cultivo literario de la lengua dominada. Una vez conseguida la total sujeción de los vencidos desaparece sensiblemente la motivación utilitarista del aprendizaje del quechua como segunda lengua. Con el correr del tiempo, la legión de ladinos —es decir de indios castellinizados— fue incrementándose de tal manera que los grupos dominantes podían «ahorrarse» el esfuerzo por aprender la lengua de los vencidos.

Desde otro ángulo, sin embargo, también se advertían situaciones sociolingüísticas hasta entonces inusitadas. En efecto, en las ciudades rodeadas de una población quechua o aimara mayoritaria se daban, por la fuerza del contacto interétnico, las condiciones para la adquisición de la lengua por parte de los españoles y criollos. La documentación colonial correspondiente a fines del s. XVIII señala para el Cuzco, por ejemplo, la existencia de un bilingüismo castellano-quechua generalizado entre los miembros de la sociedad dominante. Así nos lo hace saber, entre otros, el presbítero Ignacio de Castro ([1788] 1978: 44).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Para una descripción semejante de ciudades andinas importantes como La Paz y Cochabamba, aunque iniciada ya la vida republicana, véanse las citas de d'Orbigny ofrecidas en el penúltimo ensayo del presente volumen.

Con todo, ello no afectaba en lo mínimo la situación diglósica establecida: aunque tales españoles hablaban mejor el quechua tenían por lengua superior al castellano. Tal ha sido, a grandes rasgos, el ordenamiento lingüístico-cultural de la colonia.

La situación descrita fue heredada por las repúblicas desmembradas de la corona española. En los nuevos estados, como se sabe, jamás surgió el problema de la *lengua nacional*, pues se asumió que ésta era indiscutiblemente la castellana: cosa enteramente natural desde el momento en que la idea de «nación» que elaboraron los próceres de la emancipación excluía a la población nativa que constituía, sin embargo, la base social sobre la cual se asentaban los nuevos estados.

Ahora bien, los procesos de modernización que afectaron drásticamente las estructuras tradicionales de los países andinos a raíz de la penetración del capitalismo internacional no cambiaron la situación diglósica descrita. Por el contrario, se acondicionaron los mecanismos de la sustitución idiomática a favor de la hegemonización cada vez más creciente del castellano, agudizándose, por otro lado, el discrimen lingüístico no sólo para con el castellano de los bilingües incipientes, sino también para con las modalidades que la lengua adquiría en zonas prácticamente dequechuizadas. Surgía de esta manera una nueva situación diglósica entre las distintas manifestaciones del castellano: entre la variedad académico-literaria tenida por norma y las distintas formas mesolectales ubicables a lo largo del *continuum* cuyos polos los forman la lengua andina, por un lado, y la oficial, por el otro.

Sobra decir que si bien es cierto que han surgido movimientos de reivindicación étnica y de defensa idiomática tendientes a romper la situación diglósica descrita (la constitución peruana ha sancionado, por ejemplo, el carácter oficial del quechua y del aimara), pudiendo hablarse del despertar de una conciencia idiomática, ya no solamente *en sí* sino también *para sí*, la realidad de los hechos se ve desbordada todavía por las relaciones asimétricas entre el castellano (lengua A) y las lenguas andinas (lengua B). Es en dicho contexto que los hablantes de A muestran su intolerancia respecto no sólo del castellano motoso de los usuarios de B sino también de las formas mesolectales de sustrato andino, allí donde ha desaparecido la lengua ancestral.

**3. El discrimen lingüístico.** En el contexto diglósico bosquejado es natural que los hablantes de la lengua A se tornen en jueces severos e inflexibles de la performance de los bilingües hablantes del vernáculo en  $L_2$ . No ocurre lo propio en la otra dirección, pues aun cuando son predecibles los tipos de interferencia que podrían presentarse en este

caso, no es difícil imaginar para con ellos una actitud ciertamente tolerante o, a lo sumo, de velada censura que no escapa de los fueros del ámbito privado. En efecto, fuera de tales reacciones intrascendentes en contra de los «atropellos» de la lengua dominada, los mismos que distan muy lejos de adquirir el carácter de estigma social, sólo conocemos dos casos en los cuales la «defensa idiomática» nativa adquiere el carácter de verdadera denuncia. Ambos testimonios corresponden a los comienzos del siglo XVII y provienen de fuentes representativas de la cultura indígena: el mestizo Garcilaso de la Vega ([1609] 1945) y el indio Guaman Poma de Ayala ([1615] 1980).

En cuanto al inca Garcilaso, no estará de más señalar que uno de los móviles que lo impulsaron a escribir sus *Comentarios* fue precisamente la defensa idiomática frente a los atropellos que cometían los historiadores españoles de su tiempo respecto de la lengua. Para el historiador mestizo, como se sabe, la recta interpretación del idioma índico es crucial para un cabal conocimiento de la cultura nativa. Censura por ello la ligereza con que se confunden términos debido a la hipodiferenciación que se hace de oposiciones distintivas (como el confundir los fonemas /k/ y /q/), pero también condena los simples reajustes fonético-fonológicos aun cuando éstos no tengan consecuencias semánticas de consideración. Así, no sólo critica la confusión entre, por ejemplo, *waqa*-‘llorar’ y *waka* ‘ídolo’ o entre *pacha* ‘tierra, mundo’ y *p’acha* ‘vestidura’; también enrostra a los españoles el pronunciar *mote*, *molle*, *coca*, etc. en lugar de *muti* ‘maíz cocido’, *mulli* (variedad de árbol) y *cuca*. Se trata, como se ve, del *motoseo* en quechua (cf. Cerrón-Palomino 1991b).

Por su parte el cronista indio Guaman Poma, ilustre motoso de las letras y la historiografía andina, crítico cáustico de la administración colonial, censura acremente a los curas doctrineros que con «cuatro palabras» pretendían difundir el evangelio entre los indios. ¿Qué tipo de quechua hablaban tales doctrineros? El cronista pone en boca de ellos expresiones como las siguientes: *apamuy caballo* ‘trae el caballo’ o *mana miconqui* ‘no comerás’ (cf. Guaman Poma [1615] 1980: 576), donde las construcciones se resienten, en el primer caso, por la ausencia de la marca acusativa *-ta*; y en el segundo, por el empleo impropio de la partícula *mana* en vez del prohibitivo *ama*, y por la ausencia del sufijo negativo *-chu*, que acompaña al verbo. Fuera de tales simplificaciones, la primera expresión resulta igualmente incorrecta por presentar un orden VO; y la segunda, por omitir también el validador *-mi* tras la partícula negativa *mana*, y cuyo empleo obedece a las reglas del discurso quechua, y que, debido a su desco-

nocimiento, fuera considerado como un simple «ornamento» por los gramáticos de la colonia.

Semejante forma de habla pidginizada fue común probablemente no sólo entre los doctrineros sino también entre algunos cronistas de la época. Cieza de León, quien afirma haber aprendido algo de la lengua «en pocos días», por ser «breve y de gran conprehinçión», cita la siguiente expresión en boca de un indio quechua que, condenado a la hoguera por insurrección, se arroja al fuego exclamando: ¡*Viracocha, ancha misque nina!* (cf. Cieza de León [1550] 1987: XCV, 322). Aquí también se advierte, aparte del trastrocamiento vocálico (*misque* por *misqui*), un desconocimiento completo del empleo de los sufijos independientes, en este caso del validador *-mi* y del marcador de tópico *-qa*, pues para ser *normal* la expresión debió haber sido ¡*Viracocha, ancha misquim ninaca!* (es decir, fonológicamente, ¡*Wiraqucha, ancha miskim ninaqa!*).

Como se comprenderá, sin embargo, el desprecio por la lengua de los vencidos tornaba inoperante la protesta de los mencionados escritores. Es más, el propio Garcilaso se quejaría de cómo los propios mestizos de su tiempo seguían a los españoles en el atropello lingüístico convertido en «norma» de pronunciación. Dice el cronista mestizo (cf. Garcilaso [1609] 1945: VI, XXIX, 65) que «aun los mestizos, mis compatriotas, se van ya tras ellos [los españoles] en la pronunciación y en el escribir, que casi todas las dicciones que me escriben desta mi lengua y suya vienen españolizadas, como las escriben y hablan los españoles, y yo les he reñido sobre ello y no me aprovecha, por el común uso del corromperse las lenguas con el imperio y comunicación de diversas naciones». De esta manera, el *motoseo* en quechua no recibía una sanción social y, por el contrario, se constituía en modelo de imitación y prestigio. De hecho, por lo que toca al léxico, las formas castellanizadas son las que han triunfado como quechuismos en el castellano andino.

Por el contrario, desde un primer momento, como era de esperarse, el hablar un castellano motoso fue considerado denigrante, tornándose en instrumento sutil de opresión. Ya el jesuita Acosta ([1588] 1954, IV, II, 517) señalaba que los indios «pronuncian el castellano de modo lamentable y ridículo». Y Ludovico Bertonio ([1612] 1984), en las páginas introductorias de su *Vocabulario* aimara, tildaba de «disparates» los acomodados fonéticos de los términos castellanos en boca de los indígenas. En ambos casos, como en la actualidad, el *motoseo* era achacado a la «natural torpeza» del indio. Con todo, un ejemplo que parece escapar de esta regla es la actitud bonachonamente comprensible, seguramente por el tema tratado, del criollo huamanguino Alonso Ra-

mos Gavilán, quien transcribe, en su historia sobre el santuario de Copacabana (*cf.* Ramos Gavilán [1621] 1988: II, VI, 234-238), la «Relación» que dejó de puño y letra el escultor de la imagen de la Virgen de Copacabana, don Francisco Tito Yupanqui, dando cuenta de las tribulaciones por las que pasó antes de que la obra de un indio como él fuera aceptada no sólo por los españoles sino incluso por sus propios coterráneos. El texto, redactado aproximadamente a fines del siglo XVI, constituye una magnífica muestra de castellano motoso registrada tempranamente. Aunque valdría la pena transcribir el texto íntegro, ofreceremos aquí sólo el pasaje relativo a la mofa de que es objeto don Francisco cuando le presenta al obispo de Chuquisaca la imagen de la Virgen «pentada en tabla». Dice el escultor indio que entonces:

[...] lo rieron mocho todos e los dimás echando la falta al pentor, e lo meravan quando lo tenían con sus manos, e me tomava cada un Español, e lo reya di merarlo, e me lo dexeron que los natorales no se poeden hazer el Imágenes del Vergen, ne voltos y luego estove medio desmayado, e lo fue espantado amohenado porque lo troxe el Imagen ante el Obespo, para que lo riera, [...].

Como se puede apreciar, el pasaje está lleno de interferencias —del quechua o del aimara, igual da para el caso— y recuerda la performance de otro ilustre ladino, casi coetáneo suyo: don Felipe Guaman Poma (véase ahora el estudio detallado del texto mencionado en el ensayo 7).

En lo que sigue ilustraremos el fenómeno del discrimen lingüístico tal como aparece ideologizado en el discurso literario correspondiente a las distintas etapas de la historia peruana (mayores datos sobre las parodias acerca del castellano indio podrán encontrarse en Rivarola 1978c).

Nuestra primera documentación se remonta a la segunda mitad del siglo XVII y es el poeta festivo Juan del Valle Caviades ([*ca.* 1680] 1947: 161-162), español radicado en Lima, quien nos ofrece algunos romances «en lengua de indio». Uno de ellos satiriza el enlace de un personaje jorobado con una dama alta y espigada, y aquí sólo transcribiremos las dos primeras redondillas. Dice el romance:

Balga il diablo Corcobado  
que osastí también ti casas,  
sin hallar ganga in so doti  
sino solo mojiganga.

Parici ostí jonto al novia  
tan ridondo y ella larga  
como in los trocos di juego,  
taco bola in misma cama.

Como podrá apreciarse, aparte del trastrocamiento vocálico, aparecen allí otros rasgos típicos de la *motosidad*: la confusión de las formas de tratamiento verbal en la segunda persona (nótese, de paso, la variante *osastí* frente a la forma más común *ostí*, remedos de *\*vuesasted* <*vuestra merced*>, el empleo discordante del artículo (*al novia*), la supresión de la conjunción y del artículo (*taco bola in misma cama*, por *taco y bola en la misma cama*). No extrañará, sin embargo, que el remedo del hablar motoso sea inconsistente, por decir lo menos: después de todo estamos aquí frente a una manera de percibir el fenómeno —la del poeta— y no a una moderna trascripción lingüística. Asombra constatar no obstante el grado de conciencia que se tiene de las interferencias involucradas, las mismas que son esgrimidas «festivamente» para caracterizar el habla de los ladinos que seguramente pululaban por la Lima de entonces.

La segunda documentación, correspondiente al último cuarto del siglo XVIII, proviene de un pasaje del libro atribuido a Alonso Carrió de la Vandera, quien bajo el pseudónimo de Concolorcorvo, describe las costumbres de las ciudades coloniales a lo largo del itinerario entre Montevideo y Lima. Al ofrecernos un cuadro de la sociedad cuzqueña de entonces, Concolorcorvo nos proporciona la nota interesante de cómo incluso la burguesía criolla, no se libraba del *motoseo*, en especial las damas de la «sociedad», que tenían en el quechua su lengua predominante (dato que, por lo demás, coincide con el proporcionado por Ignacio de Castro; cf. §2). Dice de ellas el autor que, «sabiendo mal el castellano les causa pudor explicarse en él, por no exponerse a la risa de los fisgones». Y a renglón seguido, nos cuenta la siguiente anécdota: «Cierta dama española, linda y bien vestida, estaba al balcón de su casa con una rosa en la mano, y parando su vista un decididor de buenas palabras, quiso lisonjearla con el adagio español siguiente: Bien sabe la rosa en que manos posa; a que respondió con mucha satisfacción: “*Qui rosa, qui no rosa, qui no te costó to plata*”» (cf. Carrió de la Vandera [1773] 1974: II, 96). Destaca de esta manera la interferencia vocálica, pero además la fractura de la expresión copulativa inicial, en lugar de *qué rosa ni qué rosa*. Esto último no parece, sin embargo, achacable a influjo quechua sino más bien a la naturaleza del «hablar quebrado» propio de los bilingües incipientes.

Como dato propio del siglo diecinueve hemos elegido una sátira violenta debida a la pluma del poeta Felipe Pardo y Aliaga endilgada al Presidente Santa Cruz, artífice de la Confederación Peruano-Boliviana. El escritor costumbrista, exponente de la oligarquía limeña y enemigo declarado de la Confederación, destila su odio hacia el estadista mestizo valiéndose del estereotipo de la *motosidad*. Como se sabe, el general Andrés de Santa Cruz fue hijo de un mariscal español y de la curaca de Huarina (Bolivia), doña Juana Basilia Calahumana. El poema satírico lleva por título precisamente «La cacica Calaumana», donde el autor se mofa cruelmente de ella y de su hijo, el general, a quien tilda de «Alejandro huanaco». Citaremos aquí sólo una estrofa del mencionado poema (cf. Pardo y Aliaga [1835] 1973: 379-381), que consta de cinco, teniendo como *ritornello* los siguientes versos: «¿Porqui, hombre, el Bolivia dejas? / ¿Porqui boscas la Pirú?». La estrofa que elegimos como muestra es la siguiente:

La india dice: «Huahuachay,  
el balas vos no te gustas;  
don Salaverry ay!ay!ay!  
pronto el clavijas te ajustas.  
La cosa no está sencillo,  
vos tu suerte no conozco  
¿Piensas bañars la Chorrillo  
porque ya entraste la Cozco?  
Vuelve a tu madre el quietú  
Andrescha, al ruina te alejas.  
¿Porqui, hombre, el Bolivia dejas?  
¿Porqui boscas la Pirú?»

Vemos aquí sintetizados los aspectos más saltantes de la *motosidad*. Además de las interferencias vocálicas, sin embargo, destaca más nítidamente la quiebra total de la concordancia de género y número. Se registra igualmente la confusión del voseo con el tuteo (*vos no te gustas*), al lado de la omisión del reflexivo (*piensas bañars la Chorrillo*), la trampa en la distinción de *ser/estar* (*la cosa no está sencillo*), la supresión de la preposición *piensas bañars la Chorrillo, porque ya entraste la Cozco?*, etc. Pero el pasaje tiene otras connotaciones: no sólo aparece atravesado de expresiones quechuas (la exclamación *huahuachay* 'hijo mío' y el apreciativo *-cha* en *Andrescha* 'Andresito') sino también se busca remedar el castellano boliviano (el uso del voseo y, muy sutilmente, la pronunciación rehilada de la vibrante: *bañars*). Es posible

que algunos de tales rasgos (por ejemplo, el empleo de *la* en *la Pirú*, cuando en verdad el *motoseo* se caracteriza por la neutralización de la distinción de género, y del artículo en particular, en su forma masculina) sean producto de la exageración propia del autor; ello no impide reconocer en Pardo, al margen de su profundo racismo y menosprecio por todo lo andino, una afinada sensibilidad para captar las sutilezas del hablar motoso.

Para terminar con este breve recuento, señalemos que es nuestra impresión el hecho de que en la época republicana es usado el estigma del *motoseo* de un modo más violento para oprimir a los grupos emergentes: la república aristocrática ve con escándalo el ascenso al poder de los sectores mestizos. Por lo demás, parodias como las mencionadas anteriormente son también familiares a los otros países andinos: tal el caso, por ejemplo, del «sainete» del matrimonio de Capariche, citado por Muysken (1985) para el Ecuador (mayores ejemplos en Rivarola 1987c).

Fuera de ello, sin embargo, el recurso al hablar motoso como índice de estatus sociocultural, aunque sin la menor intención humillante, lo encontramos en un eximio escritor indigenista como Arguedas. En efecto, uno de los recursos estilísticos más logrados por este novelista es el poner en labios de sus personajes indios, a manera de mimbres sociolectales, expresiones que denuncian los fenómenos de interferencia mencionados. De esta manera, tal como lo señala Escobar (1984: 107-118), el sociolecto de dichos personajes se caracteriza fundamentalmente por la confusión vocálica, la ausencia del artículo, la omisión de formas pronominales (*si hay chanco de principal, mata nomás*), la anteposición de los complementos verbales, la fractura de la concordancia de género y número, además del registro de calcos semánticos (como la profusión de *nomás* y *pues*, que con toda probabilidad traducen el limitativo *-lla* y el enfático *-puni*). Como en los demás casos vistos, tampoco encontramos aquí una consistencia en la presencia de tales rasgos, pues de lo que se trata es de dar una idea —remedo— del habla de los bilingües y de ningún modo busca el autor transcribir fielmente el registro sociolectal.

**4. Los rasgos de la motosidad.** Como se dijo, la *motosidad*, en su sentido lato, asoma en todos los niveles del castellano de los bilingües. No todos los rasgos del hablar motoso, sin embargo, adquieren la connotación de verdaderos estigmas. En lo que sigue ilustraremos algunos de los más típicos. Para ello será necesario ofrecer una somera caracterización estructural del quechua, incidiendo en aquellos aspec-

tos en los cuales se diferencia radicalmente del castellano. Asimismo, en la medida en que hay gran variedad de dialectos, elegiremos una de las variantes relativamente más conservadoras, en este caso el ayacuchano. Finalmente, dado que el aimara presenta rasgos convergentes con el quechua, las observaciones hechas aquí también pueden hacerse extensivas a dicha lengua.

Así, fonológicamente, el quechua se caracteriza por:

- a. poseer un sistema mínimo trivocálico: /i, u, a/;
- b. desconocer las consonantes /b, d, g, f, r/;
- c. no admitir secuencias vocálicas;
- d. no aceptar grupos consonánticos tautosilábicos; y
- e. llevar el rasgo de intensidad en la penúltima sílaba.

Morfosintácticamente, además de aglutinante, la lengua ofrece las siguientes características generales:

- a. ausencia de artículo;
- b. carencia de concordancia de género y número;
- c. existencia de un solo sistema de conjugación enteramente regular;
- d. precedencia del modificador respecto de su núcleo, es decir:
  - el adjetivo precede al nombre
  - el elemento posesor al elemento poseído
  - el objeto al verbo
  - la oración relativa a la FN-cabeza
  - la subordinada a la principal

Fácilmente se echará de ver, entonces, en qué medida tales rasgos constituyen una fuente de interferencias negativas en el proceso de adquisición y/o aprendizaje del castellano.

En efecto, desde el punto de vista fonológico, el hablar motoso se caracteriza por la confusión de las vocales medias del castellano: [piluta] ‘pelota’, [kurnita] ‘corneta’; pero también, por hipercorrección, [moleno] ‘molino’, [sigoro] ‘seguro’, etc.; la sustitución consonántica: [warira] ‘barrera’, [riru] ‘dedo’, [hałita] ‘galleta’, [widyus] ‘fideos’, etc.; la eliminación de las secuencias vocálicas mediante la semiconsonantización de uno de sus componentes: [iskuyła] ‘escuela’, [piy] ‘pie’, la reducción de uno de ellos: [tinta] ‘tienda’, [surti] ‘suerte’, o su hiatización: [líyuŋ] ‘león’, [wáwul] ‘baúl’, etc.; la simplificación consonántica: [latu] ‘plato’, [parinu] ‘padrino’; y, finalmente, el reacomodo acentual: [pulpítu] ‘pulpito’, [maskára] ‘máscara’, [pápil] ‘papel’, [rásuŋ] ‘razón’, etc.

Morfosintácticamente, el hablar motoso aparece en las siguientes expresiones donde se pasan por alto los reajustes fonológicos mencionados: *está en \_ calle, ¿dónde está \_ caballo?* (ausencia de artículo); *pizarra viejo, plata enterrado* (ausencia de concordancia de género), *los libros es de él* (discordancia de número); o el empleo incorrecto del artículo: *el olla está vacío, el carne nomás come* 'sólo come carne'; *grande reja, viejo cuchara* (adjetivo precediendo a su núcleo); *de mi tío su casa, de mi lapicero su tapa* (precedencia del elemento posesor); *al plaza está yendo, pan voy comprar* (orden OV); *en lo que estaba jugando se cayó, de lo que faltaste se molestó* (la subordinada precede a la oración principal, con calco semántico de las formas locativas *en lo que* y causal *de lo que*).

Tales rasgos y otros que no mencionamos aquí caracterizan el mesolecto o el habla de los bilingües iniciales o incipientes. Fenómeno semejante se advierte en el Ecuador, tal como ha sido señalado por Moya (1981: IV), Muysken (1985) y Yáñez del Pozo (1986: 45-55), con las especificidades del caso, pues ciertas particularidades estructurales del quichua ecuatoriano condicionan de manera distinta la  $L_2$  local (así, por ejemplo, la frase genitiva del tipo *de mi padrino su casa* no se da, en la medida en que el quichua ha perdido el modelo original *parinuy-pa wasi-n*; cf. Muysken 1984).

Ahora bien, como se ha sugerido en líneas precedentes, las manifestaciones del hablar motoso no sólo caracterizan la performance de los bilingües iniciales. Ocurre que muchos de tales rasgos tipifican el habla de quienes ignoran el quechua o de quienes proceden de zonas en las que esta lengua fue desplazada. Así pues, un proceso estrictamente psicolingüístico —como el de la interferencia— deviene en elemento constitutivo de las formas del castellano local, es decir, adquiere el estatuto de *norma* (social). Es esta realidad la que vendría a constituir, según Escobar (1978: 32), «la primera y más amplia capa horizontal de la dialectología del castellano del Perú, y corresponde a su segmento humano ubicado en los estratos económicos más deprimidos de la estructura social». Su designación como interlecto no deja de ser, sin embargo, algo inapropiada toda vez que se emplea un concepto de naturaleza individual y adquisicional (el paso de  $L_1$  a  $L_2$ ) para caracterizar un horizonte lingüístico socializado y estable (cf. Rivarola 1986, 1987a). Sin embargo, a falta de otra alternativa, y previo reajuste semántico, creemos que no hay razón para abjurar del término. Del mismo modo, también, resulta a estas alturas claro que el concepto tradicional de interferencia se ve desbordado por el fenómeno del *motoseo* tal como lo hemos caracterizado, por lo que, siguiendo a Wölck

(1984), convendría tal vez reemplazarlo por la noción más amplia de *fusión*, entendida ésta como una convergencia de las reglas subyacentes a las lenguas en conflicto.

**5. Grados de connotación sociolingüística.** Conforme lo hemos venido mencionando, no todos los rasgos del hablar motoso «hieren» con igual intensidad la sensibilidad idiomática de los hispanohablantes. Ello quiere decir que aun cuando tales fenómenos tienen un correlato estructural objetivo, y por tanto pueden ser adscritos a determinados sociolectos (= estratificación), sólo algunos de ellos adquieren, desde el punto de vista de las reacciones subjetivas, la connotación sociolingüística de verdaderos estigmas, constituyéndose en una fuente de discriminación y opresión idiomáticas. A falta de un estudio estratificado contra cuyos resultados puedan correlacionarse los rasgos estereotipados a fin de poder establecer una jerarquía de los mismos (*i.e.* su grado de estigmatización), las notas que siguen se basan exclusivamente en nuestras observaciones personales de la actitud de los hablantes de castellano respecto de tales fenómenos, las que podrían ser corroboradas o desconfirmadas en un estudio mucho más detenido. Mientras tanto, el solo repaso de los testimonios literarios presentados da pie como para que se pueda ensayar una jerarquización aproximada de los estereotipos del *motoseo*.

Teniendo en cuenta la tradicional división de la gramática, señalaremos en primer lugar que, desde el punto de vista fonológico, el rasgo que adquiere connotación social es la confusión entre vocales medias y altas así como el tratamiento de las secuencias vocálicas y los diptongos. Los otros fenómenos, sean éstos la simplificación de los haces consonánticos o la rigidización de la acentuación en posición penúltima, así como los de ritmo y entonación, si bien también notorios, reciben una menor carga de rechazo. Por lo demás, como ya se dijo en el segundo ensayo del presente volumen, la confusión vocálica es tal que, habiendo sido interiorizada como fuente de estigma por el propio quechuahablante, produce en él aparentemente fenómenos de hipercorrección del tipo [kočɛlo] ‘cuchillo’, [menoto] ‘minuto’, etc., allí donde, por razones estructurales de su propia lengua deberían esperarse formas aproximadas a la castellana. Bien mirado, sin embargo, lo que el bilingüe incipiente produce es algo como [kučilu] o [minutu], es decir, proyecta sus vocales /i, u/, que fonéticamente se realizan algo más abiertas que las correspondientes españolas, pero lo suficientemente bajas como para que el oído del hispanohablante las interprete como /e, o/, respectivamente. El estereotipo tiene entonces, como es

esperable, una base perceptual logocéntrica. Del mismo modo, cuando el hispanohablante cree que el bilingüe incipiente dice *asuti* o *pirasu*, en realidad estamos frente a formas como [asuti] ‘azote’ o [pirasu] ‘pedazo’, vale decir con vocales «altas» normales, diferentes ciertamente del timbre de las correspondientes castellanas.

Morfosintácticamente, los rasgos más sancionados son la omisión del artículo, o el empleo del mismo en su forma exclusivamente masculina, la discordancia (de género antes que de número), la construcción genitiva, el orden adjetivo-nombre, y finalmente la postposición del verbo. Por lo que toca a los tres últimos fenómenos, Luján, Minaya y Sankoff (1981) encuentran que en los niños quechuahablantes hay la persistencia, durante el aprendizaje del castellano, de unas estructuras más que de otras: mientras que el cambio del orden OV → VO tiene lugar muy pronto, seguido del reacomodo Posesor-Poseído → Poseído-Posesor, la colocación Adj-N sería más reacia al reordenamiento. Nuestras observaciones parecen, sin embargo, contradecir dicha secuencia, pues es común encontrar sociolectos que habiendo conseguido desterrar el orden Adj-N aún mantienen estructuras del tipo *de mi padrino su carro*. Ello puede estar indicándonos que el fenómeno de dequechuización es mucho más complejo. Ahora bien, desde el punto de vista de su persistencia, indudablemente es el fenómeno de la discordancia el que cobra mayor renuencia. Pero aquí también es posible establecer cierta gradación: para referirnos sólo a la concordancia de género en la frase nominal, una construcción como *silla roto* resulta más marcada socialmente que *la silla estaba roto*; aquí indudablemente la «vecindad» del elemento coordinado juega un rol decisivo en la conciencia del problema. Cuanto más alejados están los elementos concordantes es más fácil burlar la atención tanto del oyente como del hablante. Como puede observarse, el grado de abstracción de las relaciones sintácticas parece estar en relación directa con la mayor o menor conciencia metalingüística del problema.

Desde el punto de vista léxico-semántico, el empleo de términos quechuas asume indudablemente una mayor censura; no así los procesos de relexificación determinados por el calco semántico. En efecto, mientras es más fácil ponerse «en guardia» frente al empleo —y su consiguiente sanción— de vocablos nativos (en la historia de la lexicografía peruana los puristas se han empeñado en «limpiar» el léxico del castellano eliminando quechuismos que, sin embargo, adquirieron carta de ciudadanía en otros países donde la copresencia del quechua es escasa o nula, y por consiguiente, no constituye una «amenaza»), la interferencia semántica, por su naturaleza más «abstracta», pasa mu-

chas veces inadvertida. Aún así, en tanto que formas como *estoy sabiendo*, *estoy conociendo* o *hacer morir* ‘matar’, *hacer ver* ‘mostrar’, *hacer seguir* ‘imitar’, *hacer querer* ‘ofrecer’ (que traducen construcciones causativas del quechua), *murió en el domingo* ‘murió el domingo’, etc., pueden adquirir la condición de estigma, expresiones como *había tenido tres hijos* ‘no sabía que tenía tres hijos’, *vino con su hijo más* ‘vino conjuntamente con su hijo’, *¿qué haciendo te caíste?* ‘¿cómo te caíste?, *no viene dice* ‘dice que no viene’ (diferente de la cita directa ‘no viene, dice’), *yo todavía saldré* ‘saldré yo primeramente’, *vine comiendo* ‘vine después de comer’, etc., resultan siendo formas del castellano andino perfectamente aceptables. Se trata, como se ve, de verdaderos fenómenos de convergencia que, completamente mimetizados dentro del castellano general, constituyen lo que podríamos llamar la «venganza» o el desquite del quechua y/o del aimara frente al discrimen diglósico.

Ahora bien, de todos los rasgos enumerados, el tratamiento vocálico es el que adquiere sin duda una mayor carga de estigma social. El castellano hablante muestra a este efecto una mayor intolerancia y cada vez que se busque ridiculizar la performance del bilingüe incipiente se echará mano de dicho rasgo. Se entenderá, entonces, el porqué de la acepción restringida de la *motosidad* para referirse únicamente a la interferencia vocálica.

A decir verdad, sin embargo, el empleo restringido del concepto se da sobre todo entre los bilingües avanzados o entre quienes, desconociendo el quechua o el aimara, hablan un castellano regional con efectos sustratísticos de dichas lenguas. Es normal que para éstos los otros rasgos del *motoseo* pasen más o menos inadvertidos, con tal que se pronuncien bien las vocales. Para tales hablantes, una expresión como *a la panadería nuevo está yendo* por ‘va a la panadería nueva’ puede resultar impecable (cf. con su respectiva forma escarnecida: *al panadirya nuybu istá indu*). Sea como fuere, tanto el hablante de la norma costeña como el usuario de una variedad andina del castellano mostrarán por igual su rechazo al motoseo vocálico y se servirán de él no sólo para mofarse del bilingüe incipiente sino también para humillar a todo hablante de extracción andina, como se vio en el caso del general boliviano Santa Cruz.

Cabe preguntarse entonces a qué obedece la particular connotación sociolingüística de que se tiñe la *motosidad* vocálica. Es decir, siendo igualmente notorias las demás interferencias prosódicas desde el punto de vista perceptual, ¿por qué la hipersensibilidad del oído hispanohablante frente al mencionado fenómeno? El celo que muestra aquél respecto de sus vocales no se debe únicamente al hecho de su eventual

hipodiferenciación (como, por ejemplo, la neutralización entre *misa* y *mesa*, que se da en [misa]; o la de *puro* y *poro*, que se igualan en [puru]), sino más bien al «atropello» de la norma de la pronunciación de las vocales castellanas. Aparte de tratarse de un fenómeno de sistema, aquí se está también frente a un hecho de norma. La razón de tal reacción hay que buscarla, a nuestro modo de ver, en el carácter mismo del sistema vocálico del castellano.

Para comenzar, el hecho de que en el vasto campo de la dialectología hispánica no se registren isoglosas definidas por el tratamiento diferente de las vocales castellanas es seguramente un buen indicio. En efecto, mientras es fácil divisar áreas dialectales circunscritas por la variación consonántica (piénsese, por ejemplo, en los fenómenos del seseo y del yeísmo), no ocurre lo propio en relación con las vocales, que, desde su fijación entre fines del siglo XV y comienzos del XVII, se mantienen estables en todo el ámbito hispánico. A lo sumo se registran casos aislados de variación en el timbre como efecto de una compensación morfológica (recuérdese la apertura de /e/ tras la elisión de la -s en las formas verbales de la segunda persona en algunas variedades del castellano, como el andaluz: [tjéne] ‘tienes’) o de un proceso de polarización (casos como los de *aria*, *tiatro* o *cuete*, etc.), fenómeno éste propio del habla coloquial.

Ahora bien, comparado el sistema vocálico del castellano con el del quechua salta a la vista el carácter «nutrido» de aquél en la escala de abertura; se hace una distinción escalar de tres timbres allí donde el quechua conoce sólo dos niveles. Ello quiere decir que los márgenes de seguridad y los campos de dispersión que guardan entre sí las vocales castellanas son mucho más limitados que los del quechua: entre /i/ - /u/ y /a/ las vocales altas del quechua pueden desplazarse con más libertad que en el caso del castellano, espacio que aparece franqueado por los campos de /e/ y /o/. La relativa libertad de desplazamiento de las vocales quechuas, transferida al castellano, choca necesariamente con la experiencia fónica del hablante de esta lengua, acostumbrado a hacer deslindes nítidos para tres niveles de abertura. Ello explicaría, pues, la hipersensibilidad del oído hispanohablante frente al insensible paso de un campo de dispersión a otro en la performance de los bilingües incipientes.

**6. Tratamientos correctivos.** Como se dijo, el hablar motoso no sólo es propio de los bilingües iniciales sino también de los castellano-hablantes de las zonas rurales así como de los migrantes del campo a la ciudad. Dependiendo del grado de exposición de éstos a los agentes

de cambio que operan en sentido inverso, de la urbe a las zonas rurales, los rasgos del hablar motoso van cediendo gradualmente, remodelándose sobre la base de normas regionales e incluso capitalinas, más cercanas a las del castellano general. Dicho remodelamiento está en relación directa con el grado de conciencia metalingüística que se tiene del fenómeno: los rasgos más estereotipados irán disminuyendo a la par que aquellos que burlan la percepción del castellano hablante común, por ser de naturaleza más abstracta, lograrán filtrarse dentro de la variedad regional adquiriendo carta de ciudadanía. En muchos casos sólo los hablantes de la norma considerada como «cultura» —una minoría privilegiada—, o el especialista, podrán detectar el carácter intruso de tales rasgos.

Así, pues, dentro de dicha escala de percepción desigual el concepto de *motosidad* adquiere los matices relativos que fueron señalados.<sup>2</sup> Esta «conciencia» de unos rasgos y no de otros se advierte claramente también en el discurso de Guaman Poma, pues «el desorden y barbarie [de su] estilo y de [su] sintaxis» —para emplear las frases duras que le endilga el hispanófilo Porrás Barrenechea (1948)— no son obstáculo para que, a su turno, el cronista indio satirice a mestizos y ladinos por decir, por ejemplo, <Obeja chincando, pacat [sic] tuta buscando, mana tarinchos, uira cocha> (cf. Guaman Poma [1615] 1980: 367).<sup>3</sup>

Frente a la situación descrita, interesa ver ahora de qué modo se ha encarado el fenómeno desde el punto de vista educativo, considerado éste en todos sus niveles, es decir, inicial, básico y superior. Al respecto, cabe señalar que los tratamientos correctivos ensayados por la escuela han derivado en una frustración permanente, toda vez que ésta no ha sido capaz (sino tal vez en muy poca escala) de erradicar los rasgos de la *motosidad*. No de otro modo se explica el hecho de que la mayoría del profesorado de extracción andina, en todos los niveles de enseñanza, acuse un hablar motoso, tomado éste en su acepción amplia. A falta de una percepción clara del fenómeno, de las causas que lo motivan y de una metodología adecuada para combatirlo, los cursos de

---

<sup>2</sup> La siguiente anécdota ilustra perfectamente este hecho. Una normalista ordenaba a su hijo que le sacara una herramienta del cuarto de depósito. El niño, al no ubicarla, le pregunta que dónde estaba. La respuesta fue la siguiente: «en el cuarto de acá lao». Sin embargo, al advertir nuestra presencia, se rectificó al instante: «en el cuarto de acá lado». Según esto, para la normalista, lo incorrecto era la pronunciación *lao* en vez de *lado*, pero no advertía el esquema quechua de la frase *acá lado* en lugar de *lado de acá*.

<sup>3</sup> La traducción estándar aproximada del texto sería: «en razón de que se perdieron las ovejas estuvo buscándolas toda la noche, y dicen que no las encontró, señor».

lengua sólo han logrado, en el mejor de los casos, desterrar los rasgos más pronunciados de la *motosidad*. Por el contrario, aquellos que resultan menos «hirientes», consolidados en el habla de los propios maestros, se constituyeron, paradójicamente, en el modelo impartido inconscientemente desde las aulas. De esta manera, los efectos correctivos de la *motosidad* llegaban a un punto muerto: el divorcio entre el castellano académico-literario impartido oficialmente y el de la realidad circundante estaba dado.

Por lo demás, la enseñanza del castellano en dicho contexto no podía sustraerse a la atmósfera de profundo menosprecio por el hablar motoso, del cual profesores y alumnos pugnaban por liberarse las más de las veces sin éxito. Como acontece en situaciones semejantes, las causas del hablar motoso fueron achacadas a la lengua dominada, cuando no a sus propios hablantes. No debe extrañar entonces que la castellanización supuso siempre la erradicación de la lengua ancestral, pues ésta simplemente «malograba» el castellano de los alumnos. Sin embargo, ni la prohibición de su empleo en los centros educativos ni su proscripción en el seno del hogar por padres y alumnos («progresistas»), que racionalizaron para sí el causalismo simplista, fueron suficientes para superar plenamente los rasgos del estigma.

La enseñanza tradicional del castellano, empeñada en impartir una norma ajena a la realidad, divorciada del habla del maestro y «ciega» en relación con las causas específicas que determinan la *motosidad* (ésta es racionalizada a partir de la condición étnica y socioeconómica del hablante quechua o aimara), estaba condenada al fracaso; y no obstante ello sigue siendo la práctica metodológica generalizada. Lo más dramático del asunto radica en que esta misma metodología, enmarcada dentro de los esquemas discriminativos mencionados, es empleada en la castellanización de las poblaciones de habla ancestral.

Desde hace más de un cuarto de siglo, sin embargo, se vienen ensayando en los países andinos programas de educación bilingüe que, no obstante la eficiencia probada de algunos de ellos (descontando a los de tipo transicional, como los que propugnaba embozadamente el ILV), no han logrado superar del todo la fase experimentalista en que se encuentran. Esto último debido, entre otros factores, a la renuencia por parte de las autoridades educativas de hacer de la educación bilingüe —sobre todo intercultural— una modalidad de enseñanza obligatoria en las áreas de conflicto idiomático. Sobra decir que desde el punto de vista estrictamente metodológico, la enseñanza bilingüe, que tiene como punto de partida el contraste sistemático de las dos lenguas que convergen en el aula (es decir  $L_1$  y  $L_2$ ), está en mejores condiciones de

neutralizar la aparición de los rasgos de la *motosidad* entre los aprendices de  $L_2$ . Al detectar los puntos críticos que constituyen fuente de interferencias en  $L_2$  (por ejemplo, el sistema trivocálico, la ausencia del artículo o la falta de concordancia de género, en quechua o aimara), el método contrastivo está en condiciones de priorizar una enseñanza dosificada que tome en cuenta precisamente dichos puntos neurálgicos; por consiguiente, la castellanización deja de ser «ciega» para convertirse en un proceso sensible a tales prioridades. Todo ello, aparte del trato humano justo de los aprendices de  $L_2$ , así como del clima de comprensión y respeto por la lengua y cultura de los mismos.

Una enseñanza concebida en tales términos supera ciertamente los rasgos de la *motosidad* entre los hablantes de vernáculo, como lo han demostrado, por ejemplo, los programas de educación bilingüe conducidos en Ayacucho y Puno en la década del ochenta. Ocurre, sin embargo, que en la mayoría de los núcleos educativos donde se imparte dicha modalidad los alumnos ya traen consigo formas rudimentarias de un castellano motoso adquirido en la interacción diaria con los agentes de cambio extracomunales. El registro de tales manifestaciones, interiorizadas por los educandos, se convierte en un factor perturbador que no deja de entorpecer la enseñanza de castellano como segunda lengua. No es lo mismo, pues, tratar con niños absolutamente monolingües que con bilingües rudimentarios. Y, sin embargo, una enseñanza selectiva para unos y otros resulta no sólo impracticable sino quimérica, puesto que las posibilidades de encontrar comunidades completamente libres de influencia castellana son cada vez más remotas. Si a esto agregamos el hecho de que los maestros —de cuya sagacidad depende en parte la eficacia del modelo— manejan un castellano motoso, entonces resulta comprensible que éste se consolide, aun cuando se puedan superar sus manifestaciones más marcadas. Teóricamente, para estos casos, podría ensayarse una enseñanza bidialectal que repose en el contraste de tales formas vernaculares de castellano con la variedad estándar que se quiere impartir (véase el primer ensayo). Ello, sin embargo, conlleva otros problemas, pues resulta obvio que el fenómeno no es de naturaleza únicamente pedagógica.

Uno de tales problemas —sin trascender el marco estrictamente académico— es evidentemente la selección del tipo de variedad que se busca inculcar tanto en los medios formales como en los programas de alfabetización de adultos. Como se dijo, la enseñanza tradicional ha optado por la norma académico-literaria del castellano general. Esta norma, reñida ya de por sí con los cánones de las variedades propias de las grandes ciudades (Lima, Quito, La Paz), ha servido de modelo

no sólo en zonas de predominio castellano, aunque de sustrato quechua o aimara, sino también en la castellanización propiamente dicha. De esta manera, un modelo inicialmente válido para sociedades de habla exclusivamente castellana ha venido siendo aplicado, indistintamente, a realidades caracterizadas por un secular desencuentro de lenguas y culturas diversas. Ya se sabe, sin embargo, cuál fue el resultado de semejante opción: el castellano de los bilingües, así como el de las áreas dequechuidadas (o deaimarizadas), dista lejos de acercarse a dicha norma.

Siendo así, ¿hasta qué punto puede achacarse a la deficiencia del método el que no se haya tenido éxito en el aprendizaje de un «buen» castellano? ¿Qué ocurriría si en lugar del método tradicional se empleara el contrastivo, a través de una generalización de la enseñanza bilingüe y/o bidialectal? Como se dijo, con esta modalidad bien pueden superarse algunos de los rasgos del hablar motoso, fundamentalmente aquellos que tienen una profunda carga discriminativa y que han captado la atención del hablante común. Sin embargo, aquellos otros fenómenos de naturaleza más sutil subsistirán sin duda en la medida en que tanto el habla de los profesores como el del resto de la comunidad, a la que no le es ajena una forma de castellano adquirida en la interacción diaria, contribuirán a reforzarlos. Después de todo, tales rasgos persistentes constituyen la norma local y regional, contrapuesta con la modalidad académico-literaria asumida por la enseñanza oficial (*cf.*, por ejemplo, Pozzi-Escot 1972).

El fracaso en la imposición de una norma ajena a la local ha llevado al cuestionamiento de la selección en favor de la misma. La alternativa más razonable parecía ser entonces aquella que se inclinaba por la norma local, lo que implicaba en cierta forma una concesión hacia el castellano motoso, para horror de puristas y educadores de extracción capitalina. Como se sabe, uno de los argumentos esgrimidos por los partidarios del uso del «buen» castellano ha sido el temor a la fragmentación de una unidad que, bien mirada, nunca existió. Legitimando normas locales y regionales, se dice, se estaría atentando contra los fines mismos de la enseñanza del castellano, que siempre fue lograr la unidad sobre la base del manejo de una lengua común. Pues bien, no es difícil advertir que una alternativa como ésta, llevada a sus extremos, podría ciertamente alentar el caos, menoscabando cualquier intento de nivelación idiomática. Sin embargo, aparte de que los factores de homogeneización lingüística trascienden el ámbito de la educación formal, deberá recordarse que las normas locales no se dan en comunidades cerradas; todo lo contrario, éstas se muestran permeables a

remodelaciones permanentes inducidas por patrones provenientes de áreas más amplias, que a su vez se cuajan sobre la base de normas irradiadas por las metrópolis. Teniendo en cuenta esta realidad dinámica, Escobar (1972a) proponía una salida al problema, mediante la «adopción de la norma por niveles y áreas». Según esta estrategia, la selección normativa debía ser permeable al nivel educativo —teniendo en cuenta las modalidades elemental, básica y superior— para el que se optaría, respectivamente, por la norma local, pasando luego por la regional, para finalmente llegar a la estándar o general. De esta manera la enseñanza del castellano —así como la castellanización— se haría a través de un proceso de «validación, por fases sucesivas y continuas, de una norma de español o castellano de amplitud nacional, que no sólo se apoye sobre las variantes regionales» (Escobar 1972b).

La propuesta antedicha es seguramente la más realista, al menos desde un punto de vista teórico. Sin embargo, ella no está libre de problemas inmediatos. Para comenzar, hace falta conocer, de manera explícita, los sistemas que subyacen a las normas locales, regionales e incluso generales, pues, como se dijo, ni siquiera estas últimas se ajustan al patrón del castellano académico-normativo. Los estudios dialectológicos llamados a caracterizarlos aún no superan la fase embrionaria, y en la mayoría de los casos apenas se vislumbran, de manera intuitiva, los perfiles sociolingüísticos involucrados. Sobra decir que en tales condiciones las posibilidades de elaborar materiales de enseñanza —que ya suponen cierta codificación— destinados a neutralizar los desajustes normativos resultan muy remotas. Por lo demás, recordemos que los profesores de lengua, en cuyas manos podría estar la iniciativa de efectuar, contrastivamente, los reajustes normativos graduales y concéntricos, son los transmisores inconscientes de formas de habla motosa que escapan a su atención: después de todo, lograr el extrañamiento de la lengua materna para hacer de ésta un objeto de reflexión (= conciencia metalingüística) no es tarea fácil aún entre los especialistas.

**7. El registro escrito como solución coyuntural.** El problema de selección de norma es, como se vio, muy complejo. Mientras tanto la enseñanza del castellano (y los programas de castellanización) sigue operando a partir de la elección tradicional en favor de la variedad académica, con los resultados nada halagadores ya mencionados. En vista de tal situación, se nos ocurre, como una aproximación coyuntural al problema, una posible alternativa que, llevada a la práctica, podría atenuar la gravedad del asunto. La propuesta que sugerimos

tiene que ver con la enseñanza de la lengua en sus modalidades oral y escrita. Se trataría, en este caso, de poner un mayor énfasis en la última modalidad. En la medida en que el dominio escrito de una lengua pone en juego la capacidad reflexiva del escribiente, en dicho nivel debe buscarse el ajuste del habla oral a los cánones de la norma estándar. De esta manera, la expresión oral, sujeta a ciertos automatismos no siempre controlables, al ser proyectada al papel, podría develar sus peculiaridades en contraste con las de la norma general. En una segunda fase, gracias a la influencia del registro escrito sobre la modalidad oral, bien podría darse el caso de que ésta, al menos en su variante formal —que igualmente requiere de cierto control psicomotor—, asuma formas menos estigmatizadas.

Nótese que el énfasis puesto en el «escribir bien» antes que en el «hablar bien» nos coloca ahora en una nueva encrucijada, después de todo no ajena a la que se da en otros ámbitos del mundo hispanohablante, aunque tal vez de manera menos dramática. Nos referimos al carácter diglósico del tipo de enseñanza que podría resultar al ceñirnos a una norma académico-literaria, en su versión escrita, divorciada, sin embargo, de las formas de habla oral-informal. Con ello, en efecto, no se estaría haciendo sino reforzar viejos estereotipos que a la par que privilegian un uso formal y literario de la lengua (variante A), socialmente excluyente, tornen aún más honda la brecha que separa a ésta de las manifestaciones menos formales de habla (variante B). Si bien tal brecha se registra no sólo en el mundo hispanohablante sino que es propia de todas las sociedades de tradición escrita, las consecuencias de poner un mayor énfasis en el dominio escrito antes que en el hablado serían mucho más graves en países como los andinos, profundamente desarticulados en razón de sus diferencias socioeconómicas y lingüístico-culturales internas.

Con todo, no estará de más insistir en que la propuesta que sugerimos es de naturaleza eminentemente coyuntural, la misma que busca matizar la opción por una norma «en retroceso» (Rivarola 1987a). Por lo demás, llegará el momento en que ésta ceda definitivamente, por artificial, para dar cabida a otra que, en el cruce de las grandes metrópolis, viene gestándose al compás de un «desborde» generalizado que se traduce en recomposiciones étnicas y demográficas en el interior de la sociedad global. Como corolario de ello, ciertas formas del hablar motoso, aquellas que el sistema educativo no puede controlar, adquirirán plena legitimidad imprimiéndole al castellano de los países involucrados su sello definitivamente andino. Así, el no saber hablar «bien» ni el castellano ni el quechua (o aimara), según denunciaba

en estilo sincopado el célebre Robinsón de nuestro epígrafe, podría constituirse en aquello que a la larga nos confiera la identidad que anhelamos. En el entretanto, de una cosa podemos estar seguros: que, como señalaba Arguedas (1939), «el castellano puro [léase académico] no puede ser [nuestro] idioma legítimo».

V

**La enseñanza del castellano en el  
Perú: retrospección y prospección**



«Como quiera que sea vos haveis de hablar en lengua de Toledo, y aun francesa, si fuere menester, antes que os dexé de açotar».

Pedro de Quiroga (1562)

0. En lo que sigue nos ocuparemos, a grandes trazos, de la enseñanza y aprendizaje del castellano en el contexto de la sociedad peruana, caracterizada por ser a la vez plurilingüe y heteroglósica. Ofreceremos un recuento de los procesos de castellanización planificada y natural, desde el contacto inicial entre peninsulares e indígenas hasta el presente. Haremos mención a los resultados de tales procesos, marcados muchas veces por la frustración y el desencanto, y sugeriremos alternativas de solución a los problemas que encaran hoy día la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en un país de contactos y conflictos idiomáticos seculares, y habitualmente envuelto en una violencia de profundas raíces estructurales. Por lo demás, debemos advertir que el recuento ofrecido corresponde fundamentalmente a la situación andina, aunque muchas de las observaciones formuladas pueden hacerse extensivas igualmente al área selvática. Pero, a la vez, la caracterización ofrecida puede ser válida también, con pequeños reajustes, para la parte andina de Ecuador y Bolivia.

**1. Contexto general.** El Perú es un país plurilingüe y multicultural en el que coexisten trece grupos idiomáticos de origen nativo. Tomando en cuenta la distinción tradicional del territorio peruano entre costa, sierra y selva, la distribución geográfica de tal conglomerado lingüístico es ciertamente desigual, pues la gran mayoría de los grupos idiomáticos se localiza en la Amazonía. En efecto, once de ellos son exclusivamente selváticos; los dos restantes, el quechua y el aimara, son eminentemente serranos, si bien el primero ha logrado expandirse también a la selva. El castellano tiene así en la costa su mejor bastión, donde ya no se registran lenguas indígenas (la última de ellas se extinguió hacia la primera mitad del siglo XX), pero también, dada su condición de lengua dominante, se encuentra bastante generalizado,

especialmente en las ciudades del interior tanto andino como selvático. La relativa homogeneidad lingüística que presentan actualmente la costa y la sierra peruanas, en contraposición al mosaico idiomático de la selva, es el resultado de diversos procesos de nivelación idiomático-cultural ocurridos en los dos últimos milenios y en los cuales el quechua y el aimara, primeramente, y el castellano, después, jugaron un rol decisivo con avances, retraimientos y extinciones que distan lejos de haber concluido aun en la actualidad.

En el plano institucional, la sociedad peruana se caracteriza por ser marcadamente multiglósica. En efecto, no obstante que la nueva constitución política del estado (1993),<sup>1</sup> en su artículo 48 del capítulo I (título II), contempla finalmente la cooficialidad de las lenguas habladas en el país al señalar que «son idiomas oficiales el castellano, y, en las zonas donde predominan, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes»; lo cierto es que para las autoridades gubernamentales, no sólo al no dictar medidas que lleven a la práctica tales dispositivos sino, peor aún, al desmantelar sistemáticamente todo organismo estatal (como la Dirección General de Educación Bilingüe)<sup>2</sup> que hasta hace poco atendía los servicios educativos relacionados con las poblaciones vernáculas, los nuevos dispositivos legales no pasan de ser «un saludo a la bandera». Así pues, las medidas tendientes a buscar la coigualdad idiomática de las lenguas indígenas respecto del castellano, como aquella de la oficialización del quechua en 1975, se quedan en el terreno de las buenas intenciones, muy distantes de cancelar el régimen establecido. Esto ocurre porque la situación multiglósica responde al carácter de la sociedad peruana, cuyos estratos dominantes, de habla eminentemente castellana, monopolizan el control político y económico del país en desmedro de los segmentos dominados, en cuya base se encuentran, completamente desposeídas, las comunidades indígenas tanto serranas como selváticas.

En términos demográficos, de acuerdo con las proyecciones hechas a partir de los datos del censo de 1981 (*cf.* Pozzi-Escot 1990), de un total de 21'791,200, se calculan 15'824,987 (el 72,62%) de castellanohablantes y 5'966,513 el 27,38%) de hablantes de vernáculo. De éstos, el 16,31% (3'602,006) son monolingües y el 11,30% (2'364,507)

---

<sup>1</sup> Actualmente (2002) en revisión completa, luego de diez años de vigencia, durante el gobierno autoritario y corrupto de Fujimori.

<sup>2</sup> Para ser restituida, hace poco, durante el gobierno transitorio del presidente Paniagua, con el nombre de *Dirección de Educación Bilingüe Intercultural*.

bilingües de lengua indígena y castellano. De esta misma población de habla vernácula, el 88% (5'250,531) es quechuahablante, el 7% (417,656) aimarahablante, y el 5% (289,326) se distribuye entre los habitantes de las diversas lenguas de la Amazonía.<sup>3</sup> Sobra decir que tales cifras deben ser tomadas con mucha cautela, pues, como ya es proverbial en el Perú y en países similares, los censos no acaban de ser insensatos.

Pues bien, es dentro de tal contexto lingüístico, social y geográfico, ofrecido muy someramente, que enfocaremos el problema de la enseñanza y el aprendizaje del castellano en el Perú.

**2. La castellanización.** La preocupación por la enseñanza del castellano en el Perú se remonta a los tiempos iniciales de la colonia, y estuvo estrechamente vinculada a los afanes catequísticos de la iglesia. Desde un primer momento las autoridades civiles y religiosas buscaron reglamentar la castellanización del indígena en un afán por someterlo y asimilarlo a la cultura cristiano-occidental. Los instrumentos ideados para ello fueron las escuelas de curacas, para la nobleza indígena, y las de parroquia, para el indio común. Las primeras estaban en manos de los jesuitas, a la par que las segundas dependían de los encomenderos. En la práctica, el funcionamiento de las escuelas parroquiales estuvo librado al capricho de los encomenderos, muchas veces coludidos con los propios párrocos de indios, porque el indígena, (una vez ladinizado) dejaba de ser víctima fácil de las injusticias derivadas del régimen colonial. Precisamente uno de ellos (Guaman Poma de Ayala) escribirá su carta de mil páginas al rey denunciando los abusos de sus gobernantes, civiles y eclesiásticos. Pero también las escuelas de caciques, a su turno, pronto fueron consideradas «peligrosas» en tanto, contrariamente a lo esperado por las autoridades —la adhesión servil de elites nativas—, podían convertirse en semilleros del descontento y el cuestionamiento del poder instalado. La escuela, y particularmente la conquista del castellano en su forma oral y sobre todo escrita, se convertía de esta manera en una herramienta que po-

---

<sup>3</sup> Compárense tales cifras con las inferencias hechas a partir de los datos del censo de 1993 que sólo preguntó por la lengua materna de los censados. De un total de 19'308,603 de la población de 5 años en adelante, se calculan 15'405,014 (equivalentes al 79.8%) de castellanohablantes y 3'734,226 (o sea, el 19.4%) de hablantes de una lengua indígena. Por lo que respecta a la población quechuahablante, ésta asciende a 3'197,464 (equivalente al 16.6% de la población de 5 años en adelante); y, a su turno, la aimara cuenta con 420,215 (o sea 2.17% del total). Véase Chirinos (2001).

nía en peligro los intereses de los grupos de poder, y se hizo todo lo posible por obstaculizar su funcionamiento, llegándose incluso a clausurarla, como ocurriría después tras el levantamiento de Túpac Amaru.

Al margen de la enseñanza formal de la lengua en las escuelas, el indio fue aprendiendo el castellano en el trato diario con la población hispanohablante: el servicio personal en las ciudades y parroquias, así como en los centros de trabajo (minas, obrajes y tamberías), se constituía de esta manera en mecanismo de aprendizaje compulsivo de la lengua. La situación de dominación como la descrita determinaba que fueran los de abajo quienes se vieran en la necesidad de apoderarse de la lengua dominante. De este modo la castellanización por la vía informal devenía en un proceso gradual y permanente, sin dejar de ser violento, a diferencia de la impuesta a través de la escuela, inevitablemente elitista, y, en la mayoría de los casos, de existencia puramente nominal. En un ambiente hostil y de distancias sociales profundas, el indio fue tornándose bilingüe, y en muchos casos letrado, como nos lo prueban los casos de los ilustres indígenas ladinos Guaman Poma de Ayala, Santa Cruz Pachacuti y Francisco Tito Yupanqui (véase el ensayo 7). El surgimiento del país a la vida independiente no cambió la suerte de los naturales, pues aquélla se había conseguido al margen de los intereses de éstos, prevaleciendo por el contrario los viejos esquemas de dominación y explotación al servicio de las elites criollas gobernantes. En muchos casos la condición del indio, antes protegido aunque fuera nominalmente por la corona, empeoró, encontrándose ahora inerme ante la ambición desmedida de los terratenientes, viejos herederos de los encomenderos, favorecidos por disposiciones legales —como la del decreto bolivariano de la libre enajenación de las tierras comunales— que no hicieron sino estimular su voracidad incontenible. En tal contexto, la escuela estuvo prácticamente ausente en las comunidades de indios o, en el mejor de los casos, funcionaba a iniciativa privada, y, por consiguiente, lejos del alcance del común de los beneficiarios. Siendo limitada la escuela como vehículo de castellanización, el aprendizaje de la lengua dominante seguía su curso a través de la vía informal, en el trato siempre asimétrico con los hispanohablantes.

Con la llegada de las ideas modernistas en las primeras décadas del siglo XX la conciencia ilustrada de la oligarquía gobernante se propone «redimir» al indígena de la «postración» y «barbarie» —según lenguaje de la época—, en que se hallaba sumido. La escuela es vista entonces como el pilar fundamental de la avanzada civilizadora: se

trataba de enseñarle el castellano y hacerle olvidar su lengua, puertas de acceso indispensables hacia la integración social y la modernización. La creación de escuelas a tal efecto en las comunidades indígenas tropezaba, una vez más, con los intereses de gamonales y terratenientes para quienes, como en tiempos de la colonia, «indio leído» era sinónimo de «indio perdido». Gracias a la campaña iniciada por los intelectuales proindigenistas, pero también en virtud de los movimientos campesinos, que conmocionaron las zonas de mayor opresión secular, la escuela, reclamada por los propios indios, una vez asimilada la ideología de la modernización, fue constituyéndose en una realidad más tangible. De esta manera se multiplicaron las escuelas en las comunidades indígenas del ande y de la selva, constituyéndose en focos de castellanización. Las ideas del progreso se tradujeron, en el plano económico, en la modernización de la infraestructura de los medios productivos y su consiguiente capitalización, pero esta vez endeudada de nuevos agentes monopólicos. El desarrollo de la industria principalmente agroexportadora y minera, reclamaba ingente mano de obra, reclutada de las comunidades indígenas, la explotación del caucho y de otras materias primas atrapaba, a su turno, a comunidades selváticas íntegras, devastándolas. Así, pues, al lado de la escuela, los grandes centros de trabajo, las ciudades especialmente costeñas, las nuevas rutas de comunicación, el servicio militar obligatorio y las corrientes migratorias del campo a la ciudad y de la sierra a la costa se constituían en otras tantas vías de castellanización forzosa, aunque de naturaleza informal, aumentando considerablemente el número de bilingües naturales de lengua indígena y castellano.

**3. El castellano de los bilingües.** El aprendizaje del castellano por parte de los monolingües de lengua vernácula, ya sea a través de la escuela o sobre todo por la vía informal, generó diversas manifestaciones de una variedad de castellano fuertemente interferida por las lenguas nativas de los aprendices, y en distinto grado de «fosilización» (Selinker 1972). Tales formas adquirirían mayor presencia en relación directa a la distancia que existía entre las ciudades y las comunidades andinas y selváticas: cuanto más alejadas éstas de las ciudades, las variedades mesolectales o de «entrelengua» mostraban una mayor impronta nativa, ante la ausencia de modelos reguladores y correctivos provenientes de la forma estándar, debido, a su vez, a la escasa presencia de monolingües de habla hispana y a la distancia social existente entre éstos y los hablantes de lengua vernácula. Es más, en algunas ciudades y pueblos con mayor presencia nativa fueron los

hispanohablantes los que «acercaron» su castellano al quechua o al aimara (*cf.*, por ejemplo, de Castro 1978: 43-44). Todo ello respondía, entre otras razones, a la peculiar configuración de la sociedad peruana, desarticulada social y económicamente, en la que los núcleos de habla hispana se concentraban mayoritariamente en las ciudades antes que en el campo, y en la costa antes que en la sierra, con la marginación respectiva de los grupos de habla vernácula.

De esta manera, no solamente el aprendizaje informal del castellano cuajaba en variedades de naturaleza «interlingual», sino que también la escuela propiciaba, cuando no expulsaba, legiones de hablantes de entrelengua, y hasta de «semilingües» (Cummins 1979). Ello, porque los mismos agentes castellanizadores, en este caso los maestros, en su gran mayoría de extracción nativa, habían egresado de esa misma escuela. Ciertamente la enseñanza formal de la lengua oficial en los distintos niveles del sistema educativo le brindaba la oportunidad al bilingüe inicial de poder seguir afianzando su castellano hasta conseguir un manejo más aceptable de él. Por el contrario, quienes no tenían la posibilidad de acceder a la enseñanza formal, o aquellos que no podían cursar sus estudios más allá de la primaria, veían muy limitadas sus esperanzas de poder remodelar su castellano, a no ser que las contingencias de la vida los condujeran a beneficiarse de otros agentes de castellanización: la migración a las ciudades, los centros de trabajo, los sindicatos y organizaciones de base, así como el servicio militar «obligatorio» (para los jóvenes de extracción indígena, aclaremos).

Ahora bien, el castellano forjado en tales condiciones, ya sea en la escuela o en el diario vivir, constituye, dependiendo de la región y de las lenguas vernáculas que actúan como sustrato, una realidad lingüística, si bien heterogénea e inestable —pues los procesos de nivelamiento, reajuste y remodelación operan de modo permanente—, profundamente marcada en términos sociolingüísticos, habiendo llegado a constituirse en estereotipo. En efecto, tales manifestaciones reciben el nombre —por lo menos en el área andina— de castellano *motoso*, y son hábilmente caricaturizados por quienes, amparados por la posesión de la variedad estándar (o incluso de otras variedades menos estigmatizadas), buscan herir la sensibilidad de los grupos sociales emergentes (*cf.* Rivarola 1990; véase también el ensayo 4). Nótese, por lo demás, que el castellano *motoso* no es producto exclusivo de una situación de bilingüismo, pues ocurre que aquél constituye muchas veces el único repertorio verbal de que disponen ciertas comunidades, luego del desplazamiento idiomático que sufrieran sus lenguas ancestrales. La escuela, como se dijo, refuerza y perenniza muchas

veces dichas variedades, apenas remodeladas por acción de los flujos comunicativos extracomunales, provenientes de las ciudades y en virtud de los medios de comunicación masiva, inicialmente la radio y últimamente la televisión.

**4. La enseñanza del castellano.** Tal como se dijo, a partir de la década del 30 del siglo pasado, la escuela comienza a ser una realidad en las comunidades sobre todo andinas. Si bien se preconizaba una enseñanza gratuita y obligatoria en el nivel primario, en la práctica no todos los niños, en especial las mujeres, podían beneficiarse de ellas, pues, como se sabe, la democratización de la escuela no alcanza por igual a todos: de hecho, ayer como hoy, «unos somos más iguales que otros» (cf. López 1990). Con todo, en virtud de la escuela, y con el correr del tiempo, comunidades íntegras del campo andino, principalmente aquellas ubicadas en las cercanías de las capitales de provincia o a la vera de las rutas de comunicación a la costa, fueron castellanizándose gradualmente, con el consiguiente desplazamiento de las lenguas vernáculas. Este proceso fue multiplicándose y reeditándose en las comunidades remotas de la sierra y de la selva, a medida que los organismos del poder central, y entre éstos la escuela, lograban instalarse en ellas. Por consiguiente, no sería exagerado afirmar que en la actualidad es difícil encontrar comunidades serranas de habla únicamente vernácula, pues el bilingüismo, en diverso grado de desarrollo, y dependiendo de las variables de edad, sexo y escolaridad, ha logrado generalizarse por lo menos en el área andina. Tal es, en cierta forma, y desde una perspectiva más bien oficialista, el «triunfo» alcanzado por la escuela como agente castellanizador por excelencia, y que algunos quisieran minimizar. Naturalmente, el costo, en algunos casos irreparables, ha sido la desestructuración de las comunidades indígenas así como la destrucción de sus homólogas selváticas, con la consiguiente suplantación idiomático-cultural, supuestamente en favor de la lengua y cultura occidentales.

Por otro lado, sin embargo, como dijimos, el castellano aprendido en la escuela dista mucho de ajustarse a la variedad estándar de la costa, en especial la capitalina. Cuando sus hablantes, y es el caso de la mayoría, no han logrado remodelarlo en consonancia con otras variedades más cercanas a la estándar, en virtud al acceso a mayores niveles de educación o simplemente a través de una mayor exposición a aquéllas en el trato cotidiano, dicha variedad ha devenido a su vez en *norma*, en especial para quienes no pueden beneficiarse del sistema educativo en sus niveles superiores. Tal es en muchos casos el tipo

de castellano que se ven forzados a aprender los padres de los escolares, abjurando de su lengua materna ante la presión ejercida sobre ellos por sus propios hijos, nuevos voceros del discriminamiento idiomático alentado desde las aulas. De esta manera, la variedad de castellano alcanzada por la vía escolar se nivela y retroalimenta con aquella conseguida por la vía informal, y viceversa.

¿Cómo explicar entonces la poca o nula diferencia entre el castellano conseguido en el aula y el conquistado en la calle? La respuesta es sencilla: tradicionalmente, y acorde con la política idiomática asimilacionista del estado peruano, reflejo a su vez del orden diglósico establecido, la escuela imparte el castellano en forma *directa*, sin atender a la extracción idiomática del alumnado, como si todo él fuera monolingüe castellano. El mismo currículo, ideado para la población escolar de habla no sólo hispana sino capitalina, es empleado en las zonas de lengua vernácula. Peor aún, los programas de lenguaje —entiéndase lengua *oficial*— insisten en impartir nociones de la gramática normativa antes que en la enseñanza de castellano como segunda lengua. Al margen del trauma psicológico y cultural que ello acarrea, no debe extrañar que la enseñanza directa del castellano resulte completamente asistemática, huérfana de toda dosificación, en la que las estructuras de la lengua son introducidas sin tomar en cuenta el diverso grado de dificultad que presentan. Como consecuencia de ello, el alumno repite y lee aquello que no entiende, y las infracciones en que incurre, siempre y cuando el maestro llegue a advertirlas, son corregidas igualmente en forma errática.

Frente a los resultados insatisfactorios de la enseñanza tradicional del castellano —desde un punto de vista normativista—, se han venido ensayando en el país, desde hace algunas décadas, diversos programas de educación bilingüe, los mismos que empleando procedimientos y técnicas metodológicas de enseñanza de segunda lengua, demostrarían las bondades del nuevo enfoque, señalando al mismo tiempo la necesidad de generalizarlo a toda la población de habla vernácula. En virtud de tales programas se llegó a demostrar de qué manera, por ejemplo, un alumno que se sirve de ellos supera en mucho a sus iguales que proceden de las escuelas tradicionales, demostrando mayor dominio del castellano tanto en su forma oral como escrita. Y no sólo eso, sino que los programas bilingües de *mantenimiento*, en los cuales las lenguas vernáculas, lejos de ser vehículos de transición para acceder a la oficial, son empleadas paralelamente con el castellano a lo largo de la formación escolar del alumno, tienen la ventaja adicional, además de no quebrantar la personalidad y la identidad cultural del

educando, de formar individuos letrados en su lengua ancestral. Tales programas, por su misma naturaleza, han venido atendiendo sólo al 4% de la población escolar necesitada de educación bilingüe, pues el estado, que debiera hacer suya esta modalidad educativa, no parece entender el rol que le toca desempeñar y continúa delegando dicha tarea, por desinterés o por simple inercia, a los programas mencionados que, en su mayoría, responden a convenios bilaterales con financiación fundamentalmente extranjera. De este modo la enseñanza bilingüe en el país, lejos de constituirse en parte importante de una política educativa nacional, no puede superar la fase experimentalista en la que se mantiene desde hace varias décadas. Mientras tanto la enseñanza directa del castellano sigue siendo el procedimiento acostumbrado entre la población de habla vernácula, con los resultados ya mencionados. Precisamente, a este respecto conviene observar que si bien los organismos oficiales del estado, apoyados en las cifras globales de los censos, toman como un hecho prácticamente consumado el bilingüismo generalizado de las poblaciones andinas de habla vernácula, la realidad es otra. Porque, por un lado, hay zonas, como las de los departamentos sureños de la sierra, en donde la población monolingüe supera en mucho a la de habla castellana; y, por otro lado, la categoría de los bilingües, como se vio, incluye gruesamente una buena proporción, tal vez mayoritaria, de hablantes de entrelengua. La enseñanza de castellano tiene que atender entonces, con los problemas metodológicos involucrados, no sólo al segmento de habla vernácula sino también a los hablantes de las variedades mesolectales (Pozzi-Escot 1990).

**5. Normas en conflicto.** Como se dijo, en virtud de los procesos de castellanización, tanto formal como informal o inducida, se han venido gestando, por lo menos en el área andina, diversas manifestaciones de castellano que, lingüísticamente, se caracterizan por acusar una fuerte influencia de las lenguas de sustrato —básicamente el quechua y el aimara—, y socialmente, corresponden al habla de las poblaciones rurales o al de los grupos de extracción campesina asentados en las ciudades tanto serranas como costeñas. Mayores niveles de escolaridad y mejores oportunidades de articulación dentro del entramado socioeconómico del país operan como agentes remodeladores de tales hablas, al propiciar un contacto permanente con usuarios de variedades más próximas a la costeña o capitalina. Debido a tales fenómenos correctivos, de carácter gradual o aproximativo, dichas manifestaciones, llamadas *interlenguas* o *interlectos* (Escobar 1989) logran despojarse del lastre nativo, sobre todo aquellos rasgos que adquieren mayor connotación

sociolingüística (como son, por ejemplo, la inseguridad vocálica, la supresión de artículos y preposiciones o la construcción de genitivo), a la par que otros, demasiado «profundos» como para ser advertidos, van sedimentándose y escabulléndose no sólo en las variedades regionales de la sierra sino aun en las de la costa y de la propia capital.

En efecto, a raíz de los procesos migratorios del campo a la ciudad y de la sierra a la costa, que se intensificaron en las últimas décadas debido a la violencia de naturaleza estructural y bélica que la envuelve, la sociedad peruana atraviesa por una profunda transformación social. Particularmente notoria es la andinización de la costa, y especialmente de la capital: son los efectos del «desborde popular» de que nos hablan los sociólogos. Según el censo de 1981, y sin tomar aún en cuenta la agudización de los flujos migratorios debido al fenómeno de Sendero, el 41% (1'901.697) de los habitantes limeños eran migrantes, de los cuales el 54% provenía de la sierra (*cf.* Matos Mar 1984). Dentro de tal atmósfera, en la que la población local se ve asediada por la de procedencia serrana, se advierte cómo los rasgos más persistentes del castellano andino van contaminando la norma capitalina, alguna vez tenida por uno de los exponentes más castizos del castellano de América. Tales rasgos (la discordancia de género, la forma gerundia de los verbos estativos o la resemantización del llamado pluscuamperfecto, por citar unos ejemplos), si bien estigmatizados aún por quienes alcanzan a tener conciencia de su sabor andino, se filtran subrepticamente en el habla de los limeños para instalarse en los registros de comunicación no sólo oral sino también escrita.

En tales condiciones, de profundos y radicales procesos de recomposición social y de remodelamientos idiomáticos, la enseñanza tradicional del castellano sigue aferrada al empleo de la variedad académico-literaria como norma, a despecho de su tremendo desajuste con el habla de los alumnos y con el de los propios maestros, sobre todo en la sierra, y más específicamente en el campo. Ya se vio como dicha norma, reflejada en los textos y materiales de enseñanza, es avasallada por las normas locales en plena gestación: los rasgos atribuibles a las lenguas vernáculas persisten en ellas y son objeto de profunda discriminación por parte de los pocos privilegiados que manejan una variedad más cercana a la estándar. En vista de ello, ¿hasta qué punto resulta aconsejable la insistencia en el empleo de una norma que no alcanza a nivelar las manifestaciones idiomáticas de alumnos y profesores, no ya en el campo únicamente sino incluso en las ciudades tanto serranas como costeñas? Se trata, como se ve, de un problema de *selección*, en función de planeamiento lingüístico-pedagógico.

**6. Posible solución al conflicto.** El problema señalado, que ha sido planteado de manera explícita entre quienes, directa o indirectamente, han estado vinculados con los programas de educación bilingüe, en especial los de mantenimiento (pues los de tipo transicional, como los del ILV, no parecen mostrar tal preocupación), tiene una importancia decisiva para la enseñanza del castellano como segunda lengua. En efecto, ¿con qué variedad *contrastar* no sólo las lenguas indígenas sino incluso la entrelengua de los alumnos, y qué modelo tomar como pauta de la corrección idiomática? Porque en este punto, como es fácil suponer, la elección a favor de la norma académico-literaria resulta inoperante, no importa cuán eficiente sea el método empleado para su transmisión: el alumno difícilmente encontrará, fuera del ambiente escolar, algún modelo que se aproxime a aquélla, y que le pueda servir como elemento de refuerzo. Por último, la escuela misma no es contexto idóneo para dicho modelo ya que, como lo hemos señalado repetidamente, hay un divorcio entre la norma del profesor y la del texto de aula (*cf.* López y Jung 1989).

Siendo así, y en virtud de las experiencias acumuladas en las últimas décadas, lo más aconsejable teóricamente, así como viable en la práctica, parece ser la insistencia en dicha norma —llamada también «cultiva»— más bien en el nivel de lecto-escritura antes que en el oral. De hecho, es en el texto escrito, que no en la emisión oral, en donde profesores y alumnos tienen mejores posibilidades de *contrastar* las peculiaridades de su habla con las que subyacen en los textos normativos y, por consiguiente, una vez elevadas éstas al nivel de la conciencia, de generar mecanismos de autocorrección en favor de su desempeño oral. Ello comporta, al mismo tiempo, superar el discrimen lingüístico dentro de un clima de tolerancia, al menos en el plano oral, hacia las manifestaciones diversas del castellano andino. Por lo demás, en las sociedades de tradición literaria, como es sabido, la lengua escrita actúa como elemento regulador del habla oral, sobre todo en las situaciones formales. Por lo que toca al Perú, no sería de extrañar que a la larga se esté gestando en el país, como resultado de las convulsiones sociales que lo sacuden, una nueva situación diglósica en el interior de ese *continuum* idiomático de bordes imprecisos que se conoce con el nombre de castellano peruano, con un registro altamente elaborado y aprendido fundamentalmente a través de la vía formal: el sistema educativo, en especial en sus niveles más altos.



## **VI**

### **La temprana andinización del castellano: testimonio de Dávalos y Figueroa (1602)**



«[...] es tan codiciosa la española de abraçar las estrañas, o nosotros de valernos dellas, que tenemos ya por inseparables algunos vocablos destas barbaras, y los vsamos como si en la nuestra faltasen mejores terminos para aquello mesmo».

Dávalos y Figueroa (1602: fol. 125)

**0.** Que los fenómenos de contacto entre el castellano y las lenguas indígenas fueran percibidos como algo más que incipientes balbucesos eran de esperarse entre los gramáticos y lexicógrafos muy tempranos, quienes, en efecto, ejercitados en la reflexión metalingüística, llaman la atención, aunque comprensiblemente de manera muy prejuiciada, sobre el habla de los ladinos. Las observaciones formuladas al respecto abarcan los niveles de la pronunciación, del léxico y de la sintaxis. Ahora bien, que la misma percepción la tuvieran personas ajenas al ejercicio lingüístico ya era mucho pedir, y, sin embargo, un caso excepcional en este punto parece ser el de don Diego Dávalos y Figueroa, poeta petrarquista, miembro de la famosa «Academia Antártica». En lo que sigue nos ocuparemos precisamente de los fenómenos de contacto lingüístico castellano-quechua y aimara vistos por dicho autor hacia fines del siglo XVI.

**1. Antecedentes.** Como se adelantó, los primeros gramáticos y lexicógrafos indianos ya nos informan sobre los fenómenos de contacto lingüístico surgidos en el proceso de conquista y colonización del antiguo territorio de los incas. De esta manera, por ejemplo, tenemos las observaciones fonéticas de Ludovico Bertonio en relación con el habla de los bilingües de aimara y castellano; de igual modo, contamos con los comentarios de Domingo de Santo Tomás respecto de los procesos de nativización del léxico «cultural» castellano por parte de los quechua-hablantes; se registran, asimismo, las advertencias que formulara Diego Gonçález Holguín en relación con el orden cambiante de los elementos de la oración entre los bilingües quechua-castellanos.

En efecto, Bertonio ([1612] 1984), tras ofrecernos lo que podríamos llamar un escueto «contraste» entre los sistemas fónicos del aimara y del castellano, formula aquí y allá, comentarios acerca de la pronunciación ladina de sus informantes aimaras. Dice, por ejemplo, que «nos reymos de los indios nosotros quando les oymos que dizen [...] *Caruasara*, en lugar de Caruajal, [...] *Peraço*, por *Pedaço*, *Salo* por jarro, *Cometa*, por Comida, y otros disparates como estos» (cf. *op. cit.*, «Algynas anotaciones»). Y, más concretamente, al referirse a la /f/ nos dice que «si [los indios] no son muy ladinos convierten la F. En P, y assi por dezir Fabian, dizen *Pauian*, y por dezir Confites, dizen *Compitesa*» (*ibidem*, II, 101). Incluso proporciona la entrada <hicusa> 'higos', con el comentario de que se trata de un «vocablo corrupto y tomado de la lengua española» (*ibidem*, II, 129). Es más, el mismo lexicógrafo incorpora, al lado de la entrada para <cédula> la forma nativizada *cetula*, con la siguiente aclaración: «Y es de sauer, que si dezimos *cedula* con *d*, no lo entienden; y assi es bie[n] acomodarnos algunas vezes a pronunciar, aun nuestros vocablos, como ellos pronuncian, como este de que usan los indios de *cedula* que llaman» (*op. cit.*, I, 155). Por su parte, el primer gramático quechua interpretará, con ejemplos que ilustran su empleo, los primeros préstamos del castellano en la lengua como un «barbarismo laudable», puesto que hacen dicho «hurto de nuestra lengua, sin averles nadie impuesto en ello, y hazen estos prouechosos barbarismos, dignos de muy justa excusa y alabança» (cf. Santo Tomás [1560] 1995: fol. 74b).<sup>1</sup> Finalmente, el jesuita cacereño aconseja a sus lectores que, para hablar un quechua sintácticamente correcto, sería necesario huir del habla de los ladinos, pues éstos «por mostrar que lo son dexan el estilo galano de su lengua, y españolizan lo que hablan, y precianse de atraer su lenguaje al castellano, y yerranlo tanto que ni bien hablan su lengua, ni bien ymitan la nuestra, y assi haze[n] a su lengua mezclada y barbara, siendo ella galanissima» (cf. Gonçález Holguín [1607] 1975: IV, fol. 119). Sobra decir que los fenómenos advertidos por tales gramáticos han seguido su curso a lo largo de los siglos, y algunos de ellos han pasado a configurar la fisonomía estructural de las lenguas respectivas. Los casos

---

<sup>1</sup> El mismo fenómeno será considerado como «usurpación» elegante por el Inca Garcilaso, quien observa que los indios echan mano de los préstamos, sobre todo en el ámbito de la prédica religiosa, «modelándol[o]s a su manera de hablar, [y] que hazen esto los indios de hoy elegantísimamente por ayudar a los españoles con los vocablos que les faltan, para que puedan dezir lo que quizieren y ellos entender mejor lo que les predicasen» (cf. Garcilaso Inca [1617] 1944: I, XXIII, 67).

vistos, sin embargo, ilustran la apreciación del fenómeno a partir del castellano. Quien, sin embargo, nos proporcionará el fenómeno inverso, es decir, a partir del quechua y del aimara, es nada menos que Dávalos y Figueroa.

**2. Dávalos y sus observaciones lingüísticas.** Que el autor de la *Miscelánea Austral* poseía un don especial para observar y escudriñar los fenómenos de lengua que se presentaban en el mundo andino de su tiempo nos lo prueban sus ingeniosos comentarios, no exentos de atinadas reflexiones lingüísticas, puestos en labios de sus personajes. Varias de tales observaciones se encuentran dispersas en los 44 diálogos que versan, como el título de la obra anuncia, sobre una miscelánea temática. Donde, sin embargo, los personajes Delio y Cilene se enfrascan en una serie de disquisiciones lingüísticas, sobre todo de tipo lexicográfico y etimológico, es en el Coloquio XXVIII. Como la misma sumilla lo anuncia, en este diálogo, «en que continuando las etimologías de reynos, ciudades y otros nombres, se dan las denominaciones de los elementos y planetas, con algunas que de los indios se hallan de alguna consideración», Dávalos ofrece lo que podríamos llamar una pieza radiográfica de la situación de contacto entre el castellano y las lenguas indígenas, en especial el quechua y el aimara, hacia fines del siglo XVI y comienzos del XVII. Como se hará evidente, es precisamente sobre este aspecto que versan las notas que venimos anunciando. El texto del pasaje en el que basamos nuestros comentarios es el ofrecido por Luis Jaime Cisneros (1952), cotejado con la versión que del mismo ofrece, transcrita y anotada, Paul Firbas, quien gentilmente nos la alcanzó hace algún tiempo.<sup>2</sup>

**3. Cuestiones lingüísticas.** Los aspectos lingüísticos tocados en el diálogo entre Delio y Cilene tienen que ver, como ya lo anuncian las notas recordatorias al margen del texto, con tres tópicos, que agrupamos bajo los rótulos de: (a) etimologías, (b) lexicalización, y (c) préstamos. Seguidamente nos ocuparemos de cada uno de ellos procurando reinterpretarlos a la luz de los conocimientos actuales que poseemos de los mismos. Como se echará de ver, las observaciones de Dávalos y Figueroa tienen la virtud de provenir de alguien que no sólo conocía el

---

<sup>2</sup> Sirva la ocasión para agradecer al colega Firbas por habernos dado la oportunidad de releer los pasajes de Dávalos cuando, en son de consulta de los indigenismos léxicos citados por este autor, nos hizo llegar la versión mencionada.

mundo andino sino que también poseía por lo menos los rudimentos de las dos lenguas mayores del antiguo Perú: el quechua y el aimara.

**3.1. Etimologías.** Preguntado por Cilene si los términos nativos tienen «etimología o razón», Delio responde afirmativamente, y en prueba de ello ofrece una lista, parcialmente explicativa, de doce nombres de aves y mamíferos, todos ellos, según el mismo personaje, de origen onomatopéyico. Tales nombres son: <pisco>, «paxaros pequeños [llamados así] por su delicado canto»; <yuto>, «perdiz»; <cucuri>, «tórtola», «en unas provincias», y <corocuto>, «en otras»; <guacana>, «martinete»; <caquingora>, «bandurria (ave grande)», así llamada en España; <guallata>, «ansar»; <ñuñuma>, «pato»; <urpi>, «paloma»; y <lequeleque>, que «parecen aves frías (al menos en el canto)». Entre los nombres de mamíferos se mencionan tres: <guanaco>, «silvestre carnero» (le «dieron este nombre por un cierto relincho que tienen, que parece que dize su nombre»); <vicuña>, «ligerísimo animal» (por «lo mismo»); y <vizcacha>, «donde esto [es decir lo onomatopéyico] mas se prueba» («por el chillido que tiene, que parece que se nombra a si mesma»). Tras dicha enumeración, generaliza Delio, sosteniendo que «así van [los nombres de todos] los demas animales». Y arguye, adelantándose contra todo prejuicio, que ello no es muestra de «barbaridad», pues también «vemos tales derivaciones en la lengua latina»: por ejemplo, «del retintín de la campana [se vino] en llamarla [ti]ntinabulum».

Pues bien, la pregunta que podemos formularnos es si tales etimologías —que insisten en la *ex causa* de los nombres— son justificadas o no. Al respecto, conviene señalar que, fuera de algunos casos obvios, como los de <yuto>, <cucuri>, <corocuto>, <lequeleque>, que indudablemente son remedos que calcan las emisiones de tales aves,<sup>3</sup> las motivaciones no parecen ser transparentes. En algunos de tales casos, sin embargo, es posible desentrañar la motivación correspondiente. Para ello se requiere indagar no ya solamente por la motivación de los mismos sino por su origen (la explicación *ex origine*), que a su vez reclama el análisis gramatical. De esta manera, habrá que darle la razón a Dávalos cuando señala que <pisco>, <guanaco> y <vizcacha>, que aparentemente no imitan el canto o los ruidos que emiten estos animales, también tienen motivación onomatopéyica. En efecto, cree-

---

<sup>3</sup> Esto resulta mucho más cristalino aún cuando se les restituye su forma fónica más aproximada: /yut(u)/, /kuku-ri/ (lit. 'el que dice *ku-ku*'), /kurukutu/ y /liq(i)liq(i)/ (lit. 'el que dice *liq-liq*').

mos entrever en tales nombres la raíz originaria seguida de elementos morfológicos hoy día completamente congelados: es decir, tales vocablos son formas léxicas ya gramaticalizadas. Así ocurre en <pisco>, analizable como \**piš* ‘pipiar de los pájaros’ seguido del sufijo benefactivo *-ku*, significando literalmente ‘el que dice *piš*’; lo propio ocurre con <guanaco>, donde la raíz sería \**wana* (imitación del relincho) seguida del sufijo ya mencionado, para significar ‘el que dice *wana*’. En el caso de <vizcacha> podemos identificar la raíz originaria \**wiš*, pero esta vez seguida del sufijo *-(y)kača* ‘frecuentativo’, con lo que la palabra significaría literalmente ‘el que suele decir *wiš*’. Asimismo, es posible relacionar <urpi> con el verbo *warpi-*, que en los vocabularios antiguos se define como el dulce trinar de las aves. Como se ve, el análisis léxico-gramatical nos ha permitido, en estos casos, descender a los fondos más prístinos de las palabras mencionadas, para arrancarles su motivación. Quedan, sin embargo, oscuras las etimologías de los nombres de las aves <guacana>,<sup>4</sup> <caquingora>,<sup>5</sup> <guallata><sup>6</sup> y <ñuñu-

<sup>4</sup> El nombre de esta ave, traducida como «martinete» en el texto, no aparece registrado como tal en los vocabularios coloniales. Lo que encontramos en su lugar es <guacar> «garça blanca» (Santo Tomás [1560] 1994: II, f. 131) o <huaccar> «garça blanca cuelli larga pocas carnes» (González Holguín [1612] 1952: I, 166). La etimología podría remontar, con bastante probabilidad, a \**waqa-ri* ‘la que llora’, voz híbrida quechua-aimara. Se trata de la *Nycticorax nycticorax*.

<sup>5</sup> La etimología de este nombre, de posible origen aimara, tampoco es clara. Formalmente, la palabra delata un origen compuesto, pero es difícil dar con los elementos de la composición. Un candidato es el parcial <caque(n)>, que aparece registrado como «paxaro grande y negro» (Bertonio [1612] 1984: II, 37), pero entonces nos quedamos con el remanente <gora>, que seguramente remonta a \**qura*, cuyo significado ya se nos escapa. Aparte de Dávalos, la única otra fuente de documentación del término que conocemos es la «Relación de la provincia de los Pacajes», pues uno de los cinco repartimientos del territorio mencionado era nada menos que <Caquingora>, y que, según su autor, significaba «pájaro bobo» (cf. Mercado de Peñalosa [158?] 1965: I, 335). Ahora bien, no es forzado encontrar en el nombre en cuestión el parcial <caque(n)>, que recoge Bertonio. Por lo demás, según Jiménez de la Espada, en nota al pasaje de Mercado de Peñalosa, tendríamos allí «el nombre indígena del *Ibis melanoptis*, vulgarmente «bandurria» entre los criollos peruanos y chilenos» (op. cit., nota 1, 335). Para una descripción de la misma ave («pájaro bobo»), véase Cobo ([1653] 1964: VIII, II, 315-316), que sin embargo parece considerarla como eminentemente marítima.

<sup>6</sup> Esta voz, de origen aimara (cf. Bertonio, op. cit., II, 145: <huallata> «Ansaron, aunque tambien buela mucho, blanco y negro»), pasó al quechua cuzqueño, en reemplazo de su equivalente /*wachwa/* (pronunciada como [waswa] en algunas variedades cuzqueñoides), de uso corriente en los dialectos centro-norteños. Se trata del ganso altoandino (*Chloephaga melanoptera*) conocido por sus patas coloradas y que, juntamente con el zorro, es uno de los personajes más populares de los relatos tradicionales andinos.

ma>,<sup>7</sup> así como el de la <vicuña>. Para encontrar la motivación de estos nombres no contamos ni siquiera con la ayuda de la experiencia de haber escuchado el cantar de tales aves o el gemido de la vicuña, emisiones con las que seguramente estuvo familiarizado Dávalos tanto en los breñales de Charcas como en la altiplanicie de La Paz, donde le tocó vivir.

Fuera de tales etimologías, cuya explicación, además de ser interna a la lengua, es de naturaleza analogista —para emplear un término acariciado por Cratilo—, hay otras que podemos denominar falsas, pues son producto del puro azar, en las que están ausentes tanto la motivación como el origen de las voces involucradas, pero que llaman la atención de los dialogantes. Así, Delio menciona los casos de la voz aimara <marca> «sitio, provincia, o pueblo» y de la chachapuya <protho> «caudillo o curaca». Lo que llama la atención del personaje es el hecho de que la primera palabra es también «nombre que en lengua Francesa y en otras significa lo mismo», a la par que la segunda, no menos asombrosamente, «en lengua Griega quiere decir el primero». A su turno, Cilene, estimulada por las observaciones de su interlocutor, agrega que lo propio ocurre con ciertas voces quechuas, aunque esta vez el parecido se dé con palabras del castellano: tal los casos de <mama>, con la que «los niños (y aun los grandes) llaman a su madre [...], siendo [...] pronunciación nuestra en la infancia»; <caro> «lo que esta lexos», que bien «mirado no hay cosa mas cara que lo lexos ni mas apartada que lo que en caro precio se estima»; y, de modo más irreverente, <missa>, para designar «la ganancia». Digresiones de este tipo, por lo demás, forman parte de un tópico bastante frecuentado entre nuestros historiadores y cronistas de la colonia, a propósito del debate en torno al origen del indio americano, en su afán, ingenuo diríamos hoy, por querer ver en el mundo nuevo manifestaciones lingüísticas familiares a las lenguas del viejo continente.<sup>8</sup> Al margen de tales curiosidades,

---

<sup>7</sup> Voz de origen probablemente quechua, y así aparece registrada en los vocabularios coloniales (cf. Santo Tomás, *op. cit.*, II, 256; Gonçález Holguín, *op. cit.*, I, 263), aunque está ausente en los dialectos centrales de la lengua. Se trata de la *Anas specularioides*.

<sup>8</sup> Así, Cabello Valboa ([1586] 1951: II, V, 105) muestra su asombro frente a las siguientes similaridades formales: «*Casco* llama el Yndio en su lengua general de el Piru, á el pecho, y en la castellana ya sabemos lo que significa. A la arena llama el Yndio *Tio*, y nosotros al hermano de padre ó madre. Llamamos nosotros *Mayo* al quinto mes de el año, y en lengua de el Ynga quiere decir Rio. A lo que nosotros llamamos olla, llama el Yndio *Manga*, que clara se vee la diferencia: *macho* llamamos nosotros á lo que es de sexso viril, y en lengua de Yndios quiere decir viejo, y de esta manera se

sin embargo, hay que agradecer a Dávalos y Figueroa el que nos haya transmitido la palabra <protho>, voz chachapuya, única en su género, registrada hasta la fecha. Ignoramos cómo es que Dávalos pudo haber tenido conocimiento de dicha palabra. ¿Tal vez gracias a su trato con el colega antártico Cabello Valboa?

Al mismo Delio le debemos también la aguda observación respecto de las motivaciones más socorridas en la formación de los topónimos andinos. Dice, en efecto, el personaje: «A los pueblos dan los nombres conformes a la calidad o señales del sitio que tienen, como sitio de fortaleza, tierra de sal, provincia de piedras, de agua, de oro, de plata, de corales, tierra cenegosa o anegadiza, sitio de quebradas, lugar riscoso, lugar nuevo, lugar viejo, sitio ahumado, y así por este modo van todos los mas sin ethimología que denote mas ingenio». Quienquiera que esté familiarizado con la toponimia andina no puede ver en tales glosas sino las traducciones directas de otros tantos nombres de lugar andinos que Dávalos tenía en mente para formular su observación. Lo curioso es que, a pesar de las motivaciones de carácter descriptivo señaladas —y empíricamente demostrables las más de las veces—, prevalecerá no sólo ya entre los coetáneos del autor sino incluso entre nosotros, a la hora de intentar explicar los topónimos, la vieja práctica de la etimología popular. Basta recordar, en dicho contexto, las etimologías de corte anecdótico de los nombres de las ciudades principales del Perú proporcionadas por Murúa (*cf.* Cerrón-Palomino 2002). En descargo habrá que señalar, sin embargo, que al ofrecer su hipótesis, Dávalos estaba opinando seguramente sobre los nombres fácilmente interpretables tanto formal como semánticamente, lo que no quita la validez de la tesis originaria de la motivación de todo topónimo.

---

podieran acumular infinitos, que aunque suenan á terminos, y vocablos nuestros son muy agenos en el significado de aquello que nosotros entendemos por ellos (énfasis nuestro)». A su turno, fray Gregorio García ([1607] 1981: IV, XIX, 174), embelesado por su aparente similaridad fónica, discurre en términos mucho más ingenuos que Cabello, al decir: «En la Lengua General del Perú, *Cánic*, es participio de este verbo *Canini*, *Caninqui*, que significa morder, i el participio sobredicho *Canic*, el que muerde: el qual podemos barruntar, que es lo mismo que *Canis*, que es el Perro, que de este nombre se derivó el Verbo Piruano *Canini*, *Caninqui*; i asi, *ab effectu*, se llamarà el Perro, *Canic*, pues significa el que muerde. *Mitayoc* significa el que le cabe en suerte de hacer algo, el qual es siempre enviado de su Pueblo, para trabajar, en el de los Españoles; en lo qual es mui parecido, i semejante al Verbo Latino *Mitto*, *mittis*, que significa enviar. *Quiquij* (es decir [kiki-y]), significa, lo mismo, i conforma mucho con *Qui*, relativo, quando hace relacion de primera Persona. *Huac* significa esotra parte. *Vira*, significa la grosura, ò manteca, i tambien cosa gruesa: el qual nombre parece mucho à *Vires*, *virium*, por las fuerças».

**3.2. Lexicalización.** Hay, en el mismo coloquio, esta vez en labios de Cilene, otro tópico interesante, esta vez de naturaleza ideolingüística: el viejo prejuicio glotocéntrico de la supuesta pobreza léxica y gramatical de los idiomas amerindios, «que son faltos de lenguaje [es decir de gramática] y de términos», lo que a su vez estaría reflejando los «oscuros y limitados ingenios» de sus hablantes. Esta apreciación —o mejor, depreciación— generalizada de los idiomas indígenas tendría, sin embargo, dos excepciones: el quechua y el aimara, ya que estas lenguas «tiene[n] sobra de terminos», por ejemplo, con respecto al universo de las relaciones de parentesco. Y así, en el quechua, <guauqui> llama «el hermano a otro varón»; <pana>, dice «el varón a la hermana»; <tora>, invoca «la hermana al hermano»; y <ñana>, llama «una hermana a otra». Tocamos de esta manera un aspecto de lengua y cultura, que en términos del relativismo lingüístico se explica por medio de diversos y variados procesos de lexicalización y gramaticalización específicos a una lengua y sancionados por una tradición idiomática determinada, y que en modo alguno obedecen a las leyes del pensamiento. Por lo demás, las observaciones de Dávalos y Figueroa, tan caras también al Inca Garcilaso, contrastan la relativa «riqueza» del léxico quechua frente a la «pobreza» terminológica del castellano, igualmente relativa, en una dimensión sociocultural específica: la del parentesco (*cf.* Cerrón-Palomino 1993).

**3.3. Préstamos.** El tercer tema tratado en el coloquio examinado es el que trata sobre los préstamos del quechua al castellano y viceversa. Esta vez es Delio quien formula sus observaciones sobre lo que podríamos llamar, por un lado, la andinización léxica del castellano, que el autor, de refinado gusto europeo, ve con algún disgusto, pues reconoce que «tenemos ya por inseparables algunos vocablos de estas bárbaras [lenguas], y los usamos como si en la nuestra faltasen mejores términos para aquello mismo», resignándose a achacar la causa de ello a la propia lengua española, «tan codiciosa [...] de abrazar las [voces] extrañas» o a la inercia de sus propios hablantes, al «valernos dellas». Enumera entonces ocho quechuismos de uso generalizado por entonces: <cocha>, «en lugar de charco, laguna, estanque y alberca», advirtiéndonos que el término «sirve a todos estos nombres referidos, y en algunos es impropio»; <guasca>, «en lo qual se incluyen soga, cordel o qualquiera otra cuerda»; <ysanga>, «en lugar de un cestillo o cesto mal formado»; <mayto>, «qualquiera envuelto de ropa o de otra cosa»; <hámbi>, «qualquiera medicamento»; <chácara> «qualquiera heredad, agora sea guerta, agora tierra de pan, viñas o otra qualquiera»;

<guayco>, «qualquiera quebrada de sierra, cerro o otra alguna»; y <pampa> «campo llano».<sup>9</sup> Y, para frustración nuestra, por la omisión que el autor hace de ellos, agrega que hay «otros muchos verbos y nombres de que siempre usamos, como si fueran naturales nuestros».

Pues bien, no es nuestro intento en estas breves apuntaciones, ofrecer un examen minucioso de tales términos. Basta con observar que, por la época en que el autor escribe —a caballo entre los siglos XVI y XVII—, y según su propio testimonio, tales quechuismos se encontraban completamente enraizados en el castellano manejado por criollos y peruleros. Sin temor a exagerar podemos decir que, en el contexto colonial de entonces, tales términos se introducían en el habla de origen peninsular como se imponían a los ojos y al corazón de sus hablantes el paisaje y la naturaleza andinas. De este modo, el quechua le servía al castellano para describir con mejor precisión la naturaleza y las cosas del mundo andino, como que estaba mejor preparado para responder a su realidad física y cultural. Se ve entonces, claramente, que es el mundo el que fuerza su entrada en la lengua, y en estas circunstancias los hablantes —criollos y españoles, recordémoslo—, paradójicamente, se dejan hablar, como parece aceptarlo resignado nuestro personaje.

Ahora bien, de todos esos préstamos, quedan hoy en el castellano peruano general sólo tres: *chacra*, *huayco*<sup>10</sup> y *pampa*. Y fuera del registro más bien local de *cocha* e *isanga*, los demás parecen haber sucumbido o, en un caso por lo menos, sobrevivido en el léxico especializado o en el de la jerga: nos referimos al de *huasca*.<sup>11</sup> La razón de tal obsolescencia puede estar en los procesos de modernización de las sociedades andinas, particularmente en las esferas de la minería y de la agricultura, iniciados a fines del siglo XIX, hecho que llevó aparejados los fenómenos de urbanización del campo, las migraciones a la costa y

<sup>9</sup> Tales voces, todas de origen quechua, provienen de /qucha/, /waska/, /isanqa/, /mayt'u/, /hampiy/, /chakra/, /wayq'u/ y /panpa/, respectivamente. Las formas <isanga> y <hambi>, como las recoge Dávalos, acusan pronunciación «chinchaisuya» (con sonorización de la oclusiva tras nasal; cf. también el caso de <Caquingora>).

<sup>10</sup> Esta voz con el significado claramente metonímico de 'avalancha'. Observemos que el término, de origen quechua, significaba 'encañada', como se puede constatar actualmente en cualquier dialecto que lo registre. Siguen, pues, vigentes las acepciones proporcionadas por González Holguín (*op. cit.*, I, 191): «quebrada de monte, o hondura entre cerros, y cualquier canal, o, cosa ahondada de auenidas».

<sup>11</sup> En el léxico de la hípica la voz conserva todavía su significado original, pero en el de la jerga equivale a 'borrachera', y es empleada sobre todo en expresiones del tipo «tirarse una *huasca*». Agradecemos a José Luis Rivarola por haber llamado nuestra atención sobre el primer uso.

el centralismo cada vez más creciente en favor de las metrópolis costeñas, particularmente la de la capital, centro regulador de la norma lingüística peruana.

Ahora bien, los fenómenos de contacto lingüístico entrevistados tenían que darse en ambas direcciones: del quechua al castellano y del castellano al quechua, y en mayor medida en esta última, dada la situación de lengua dominante del castellano. Así, pues, ante la pregunta de Cilene sobre «los [términos] que ellos han tomado de nosotros», Delio señala algunos. Los que menciona corresponden a dos tipos de incorporaciones: los que podríamos llamar (a) préstamos léxicos propiamente dichos, y (b) los calcos o adaptaciones semánticas. Entre los primeros menciona *perdón* y *perdonar*, *pedir paga*, *menester*, *casar* y *amancebar*, la mayoría de los cuales, obviamente, respondían, esta vez desde la perspectiva del poblador andino, a una nueva realidad (religiosa, económica y social) generada por el ordenamiento colonial, frente a la cual los recursos propios de la lengua dominada, que respondían a ejes culturales ajenos al mundo occidental, resultaban inapropiados. De allí entonces que, aun cuando, como dice Dávalos, el quechua tuviera términos semánticamente cercanos a los mencionados, los desajustes provocados por la imposición de nuevos patrones de conducta religiosa y social hacían inevitables su incorporación, como a su turno había ocurrido en el caso de los quechuismos vistos.<sup>12</sup> Así, por ejemplo, el nuevo régimen económico impuesto, de carácter mercantil, tornaba arcaica la palabra quechua <randi> (en su versión «chinchaisuya», con sonorización a partir de \*ranti-), «que quiere decir trocar, cambiar y feriar», pero que no podía servir para expresar «comprar ni vender», como en efecto acontece en ciertos dialectos quechuas, incluido el cuzqueño, donde el término *bindiy* es, a despecho de los puristas, irremplazable. De esta manera, como reflejando la situación de dominación impuesta por la sociedad occidental, los hispanismos mencionados por Dávalos, a diferencia de lo que ocurre con sus quechuismos, siguen teniendo vigencia en los dialectos quechuas, incluso en los considerados como puros o conservados. De otro lado, están también presentes los llamados calcos, que constituyen un buen procedimiento — socorrido en los trabajos de codificación léxica— para tomar no la forma sino el significado o el concepto novedoso, pero vertido en materia nativa. Delio, quien llama «metáfora» a dicho procedimiento, señala dos

<sup>12</sup> De hecho, prácticamente todos los dialectos quechuas (y aimaras) han asimilado tales términos, o sus derivados: *pir(d)una-*, *paga-*, *minist-* (de uso generalizado en el quechua ecuatoriano), *casar(a)-* y *mansiba-ku-* 'amancebarse'.

ejemplos concretos: los de <quilca> (proveniente de \**qillqa*), «que quiere decir pintura o cosa rayada o señalada», y <quispi> (es decir /*qispi*/), «que quiere decir cosa transparente o resplandeciente», y que pasan a significar «carta» y «vidrio», respectivamente.

**4. Epílogo.** El examen efectuado sobre el pasaje de Dávalos y Figueroa revela que los fenómenos de contacto idiomático entre el castellano y el quechua y/o aimara fueron percibidos desde muy temprano. En tal sentido, la andinización del castellano es un proceso que tiene larga data y que dista de haber concluido. Por cierto que no todos los niveles gramaticales son afectados por igual dentro de este proceso: dependiendo del grado de percepción del fenómeno, los procesos correctivos inducidos, ya sea en forma deliberada, por medio del sector educativo, o en forma indirecta, a través de los medios de comunicación y de otros mecanismos de urbanización, se encargan de nivelar el castellano andino tornándolo cada vez más cercano a la norma regional. Persisten, sin embargo, poderosas fuerzas de orden cognitivo que, burlando el control correctivo, consiguen filtrarse en el habla de los monolingües hispanos: tal el caso, por ejemplo, de elementos morfológicos y semánticos que indudablemente le van dando un sabor andino al castellano de la región, y de cuya naturaleza advenediza ya no se tiene conciencia (véase el último ensayo).



## **VII**

# **La forja del castellano andino o el penoso camino de la ladinización**



«[...] e trauajado [...], prendiendo las lenguas y ler y escriuir, seruiendo a los dotores y a los que sauen y a los que no sauen [...]. Y e tratado a los padres, corregidores, comenderos, becitadores, ciruiendo de lengua y conuersando, preguntando a los españoles pobres [...]».

Guaman Poma ([1615] 1980: 662)

0. En el presente estudio examinaremos el castellano de un indio ladino del s. XVI tal como aparece registrado en un texto dejado por él. Se trata de la «Relación» escrita por el escultor de la Virgen de Copacabana, Francisco Tito Yupanqui. Luego de intentar situar al autor y su producción dentro del contexto diglósico de la colonia, pasamos a ofrecer el análisis lingüístico propiamente dicho del material. A través de él se verá de qué modo fueron sedimentándose los rasgos de lo que modernamente se conoce como castellano andino, en cuya gestación jugaron un rol decisivo las lenguas quechua y aimara.

1. **Marco diglósico.** Como se sabe, el panorama lingüístico que presentaba el imperio de los incas a la llegada de los españoles (1532) era el de un verdadero mosaico idiomático. Coexistían en él multitud de lenguas en distintos grados de difusión y diversidad dialectal: unas, más o menos fragmentadas, cubrían vastos territorios; otras, a manera de enclaves, constituían pequeñas islas idiomáticas. Todo ello era el resultado de procesos dialécticos de unidad y ruptura político-culturales protagonizados por los pueblos andinos a lo largo de milenios. Precisamente uno de los últimos intentos de unidad político-económica e idiomático-cultural había sido el imperio incaico.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> La lingüística andina carece aún de trabajos que ofrezcan una visión de conjunto de la situación idiomática del imperio incaico a principios del s.XVI. En tal sentido, hacen falta estudios interdisciplinarios en gran escala que combinen los datos, por ahora dispersos, provenientes de la etnohistoria y de la lingüística histórica. Para un

Lingüísticamente, en efecto, la heterogeneidad idiomática venía resolviéndose en favor del uso cada vez más amplio y masivo de una de las variedades del quechua, llamada por los españoles «lengua general». Oficializada por los últimos gobernantes y vehículo obligatorio entre los miembros de la clase dirigente, así central como regional, dicho vehículo era uno de los pilares fundamentales sobre el cual reposaba el aparato administrativo incaico.<sup>2</sup> En virtud de ella, y gracias a una sagaz política idiomática (cf. Cerrón-Palomino, 1987a, 1987b), estaba garantizada la comunicación entre las distintas «nacionalidades» que integraban el vasto imperio. Los propios españoles, maravillados de la eficiencia comunicativa de la lengua, llegarán a sostener que sin ayuda de ella la conquista les habría sido mucho más trabajosa. Un cronista tan ponderado como Cieza de León ([1550] 1985: cap. xxiv, 73) afirma, en efecto, que «fue harto beneficio para los españoles aver esta lengua, pues podían con ella andar por todas partes».

En el terreno de las valoraciones, y como resultado de la función que desempeñaba, la lengua general gozaba de todos los atributos propios de un idioma oficial: estaba rodeada de una aureola de prestigio que infundía orgullo entre sus hablantes, despertando la envidia de quienes o no la manejaban o lo hacían imperfectamente. Como se ve, desde el punto de vista ideolingüístico, el mito de la «lengua superior» tampoco les era ajeno a los quechuahablantes de entonces, pues, según aquél, el sólo empleo de la lengua tornaba a los indios de rústicos y groseros en «agudos de entendimiento» y en «hombres políticos y más urbanos».<sup>3</sup>

La irrupción española y el súbito colapso del imperio significarían la ruptura de la unidad idiomática en ciernes del mundo andino y el comienzo de un nuevo ordenamiento diglósico desde entonces nunca

---

bosquejo del horizonte idiomático andino en tiempos de la conquista española, véase Cerrón-Palomino (1992).

<sup>2</sup> Los incas, en realidad, habían pasado por diversas experiencias lingüísticas previas: de puquinahablantes en un primer momento, se habían aimarizado después, para finalmente quechuizarse ya en tiempos de los últimos gobernantes. Sobre este punto, así como sobre el «idioma secreto» de los incas, véase Cerrón-Palomino (1987b, 1992) y las citas hechas allí. El último tema ha sido abordado de manera más directa en Cerrón-Palomino (1998).

<sup>3</sup> Decía, en efecto, el cronista mestizo Blas Valera que el uso de la lengua general tornaba a los indios de extracción idiomática diferente en «más nobles, más adornados y más capaces en sus entendimientos; y lo que más estiman [quienes la habían aprendido] es que los demás indios de su pueblo los honran y tienen en más, por esta lengua real que aprendieron» (cf. Garcilaso [1609] 1945: Libro VII, cap. IV, 94).

superado. La nueva correlación de fuerzas colocaba ahora al castellano por encima de la lengua general, subordinándola, en el mejor de los casos, a funciones puramente utilitaristas, en la medida en que su empleo, desde la óptica de los dominantes, aseguraba la conquista material y espiritual de la población sojuzgada. De esta manera, la historia parecía probar, una vez más, la suerte pareja de las lenguas y de los imperios a los cuales servían de gonfalon y estandarte. Ciertamente, tampoco el mundo andino era ajeno a ordenamientos diglósicos previos,<sup>4</sup> pero el grado de «violencia idiomática» que ellos engendraban estaba mitigado por el nivel tecnológico relativamente uniforme de los pueblos involucrados y por la política linguo-cultural de respeto y tolerancia instaurada por los incas. Al fin y al cabo, en un mundo ágrafo, las lenguas en contacto y conflicto competían, de manera desigual es cierto, pero la «distancia cultural» que las separaba no era abismal ni infranqueable: una misma «logósfera» era compartida por los pueblos andinos como producto de los milenarios procesos de síntesis cultural a los que hicimos mención.

La presencia del castellano implicaba, por el contrario, una jerarquización idiomática mucho más profunda. No sólo porque la lengua era portadora de una tecnología altamente desarrollada, cuya sola instalación tornaba en súbitamente arcaicas a las sociedades dominadas, sino que, como parte de ella, venía equipada de un instrumento que la hacía más poderosa y eficiente: su sistema escrito. Desprovistas de un aparato semejante, las lenguas indígenas no estaban en condiciones de responder por igual frente a la situación creada por la conquista. Simbólicamente, un texto escrito arrojado al suelo —el brevulario de Valverde— había desencadenado los acontecimientos trágicos aquella tarde de la emboscada de Cajamarca: a partir de entonces la lengua de los invasores, y su sistema escrito, se imponían como el nuevo vehículo indisputable del poder, no importando que, para la percep-

---

<sup>4</sup> De hecho, por lo menos entre las lenguas serranas, se daba una jerarquización valorativa que los españoles harían suya poco después. Según aquélla, el quechua tenía la supremacía, le seguía el aimara, luego venía el puquina (éstas habrían de ser declaradas «lenguas oficiales» por Toledo en 1575), y finalmente, ocupando el nivel más bajo, el uruquilla; todos ellos compitiendo desigualmente en el sureste y el altiplano. De todas estas lenguas, la última, y con ella sus hablantes, se ganarían los más duros epítetos, pudiendo hacerse de ellos una verdadera antología del escarnio (*cf.* Polo 1901), no quedándole a la zaga sino la mentada «lengua pescadora» de la costa norteña peruana, calificada por el agustino de la Calancha ([1632] 1977: Libro III, cap. II, 1235) como «lenguaje [hecho] más [...] para el estómago, que para el entendimiento, [por ser] oscura, gutural i desabrida».

ción de los vencidos, los españoles hablaran «como mudos» ni que el breviario permaneciera en silencio.<sup>5</sup> Así, pues, al impacto de la conquista sobrevinía el trauma idiomático-cultural. El menosprecio de la raza vencida llevaría aparejado el vilipendio de sus dioses y de sus lenguas: aquéllos devendrían en «criaturas infernales» y éstas en meras «xerigonças». Súbitamente el mundo se había tornado «al revés», como se lamentaría el cronista indio Guamán Poma, pero también, incluso antes, el canónigo Pedro de Quiroga. Es en tal contexto que debemos juzgar la hazaña lingüística de Fray Domingo de Santo Tomás ([1560] 1951) al asumir el desafío de demostrar ante los escépticos que la lengua general, «polido y delicada», armonizaba perfectamente con la castellana y la latina; por consiguiente, argumentaba, «la gente que vsa della, no entre barbara, sino cõ la de mucha policia la podemos contar» («Dedicatoria al Rey»).

Como acontece en situaciones coloniales, las reglas de juego idiomáticas estaban dadas. Se había impuesto un «diálogo» interestamental, verticalista y unidireccional: eran los dominados quienes estaban obligados a hablar la lengua dominante y no al revés (cf. Todorov 1989: 230). «Como quiera que sea vos haveis de hablar en lengua de Toledo, y aun francesa, si fuera menester, antes que os dexé de açotar», amenaza el soldado Justino al personaje Tito en los *Colloquios de la verdad*.<sup>6</sup>

Naturalmente, la comunicación asimétrica podrá tener excepciones esporádicas, como las tuvo en efecto durante los primeros años de la conquista ante la escasez de intérpretes o, más tarde, por razones de evangelización. Y, como era de esperarse, el manejo de una de las lenguas por parte del otro no recibía la misma sanción: las reglas del juego diglósico, a la par que garantizaban la impunidad del atropello de la lengua dominada, se mostraban severas frente al castellano quebrado en boca de los indígenas. De esta manera, gramáticos e historiadores se escandalizarán del castellano «lamentable y ridículo» de los in-

---

<sup>5</sup> Es interesante advertir el renovado interés que ha tomado este asunto entre los estudiosos del pasado andino, como producto de la reflexión que viene suscitando la rememoración del V Centenario. Véase, por ejemplo, Glave (1990) y Pease (1990). El tema, por lo demás, siempre estuvo presente en la memoria colectiva de los pueblos andinos manifestándose en la literatura tanto oral como escrita, particularmente en las dramatizaciones de la captura y muerte del inca Atahualpa. Cf. Rivarola (1990b: caps. V y VI).

<sup>6</sup> Véase Quiroga ([1562] 1922: II, 58). Para un comentario inicial sobre la importancia de esta obra desde el punto de vista de la sociología del lenguaje, véase Cerrón-Palomino (1991a).

dios, pero a nadie le repugnaba el quechua de los españoles. Apenas se deslizaría la velada censura de González Holguín ([1607] 1975: Libro II, cap. XLII, 81) cuando alude al habla de los *apamuyes* (de *apamuy* ‘¡trae!’), una suerte de *pidgin* forjado en los contextos de mando y obediencia generados por el régimen estamental. Después de todo, el empleo de la lengua vencida para ordenar y mandar únicamente fue la nota común, importando poco cómo se la empleara: bastaba con decir *ama mancha*, *ñoca Inga*.<sup>7</sup> Como hemos tratado de demostrar en otro sitio, las únicas voces de protesta frente al atropello idiomático del quechua serán las de Guaman Poma y Garcilaso de la Vega, indio el primero y mestizo el segundo (cf. Cerrón-Palomino 1991b).

**2. Política lingüístico-educativa.** Como se sabe, la política idiomática de la corona se caracterizó por una sucesiva marcha y contramarcha de las medidas que se adoptaban, oscilando entre una posición asimilacionista a ultranza, por un lado, y la tolerancia de las lenguas indígenas, por el otro.<sup>8</sup> La etapa que nos interesa (segunda mitad del s. XVI), no obstante corresponder a uno de los períodos más absolutistas de la historia española, se caracteriza, en lo idiomático, por observar una política de corte más bien liberal. En el fondo, sin embargo, al margen de las medidas legales y en el terreno de los hechos, prevalecieron las tendencias asimilacionistas: la castellanización estaba fuera de toda discusión y la preocupación por las lenguas indígenas, y el quechua en particular, respondía a motivaciones más bien pragmáticas.

En efecto, como se sabe, la política idiomática de la corona era tributaria de la conquista espiritual de la población indígena. Ante las barreras comunicativas inevitables, apenas salvadas precariamente por la mediación del intérprete, en un primer momento se había echado mano del castellano, e incluso del latín, como medio de evangelización. Ello resultaba a todas luces contraproducente e ineficaz. Lo denunciaba Quiroga, por boca del indio Tito, en los siguientes términos:

---

<sup>7</sup> La expresión correcta debía ser algo como *ama manchaychu*, *ñuqa Inkam kani*, es decir «no tengas miedo, yo soy el Inca». La frase, consignada por Guaman Poma ([1615] 1980: 367), buscaba ridiculizar el quechua balbuciente de los españoles, que habían ganado la tierra «con sólo quatro palabras». Nótese, en efecto, la mutilación de la lengua en sus recursos gramaticales más elementales, sobre todo los de carácter morfosintáctico. Para el estereotipo de los *apamuyes* y su posible origen, véase Cerrón-Palomino (1991b).

<sup>8</sup> Véase, sobre este punto, los trabajos de Ugarte (1961), Heath y Laprade (1982), Mannheim (1984) y Cerrón-Palomino (1987a). Puede consultarse igualmente, Rivarola (1989, 1990b: cap. VI).

Ni sabeis nuestra lengua ni nosotros entendemos la vuestra, y querriades que os entendiessemos los conceptos y adivinassemos lo que nos quereis decir [...]. No sé cómo quereis vosotros sin hablar la nuestra [lengua] que os entendamos, mayormente en negocio tan grande como es tomar una ley y dexar otra, que aunque traiga consigo toda la verdad del mundo, es necessario que se entienda. (*op. cit.*: 17)

Había, pues, necesidad de hablarle al indio en su propia lengua. Afortunadamente, como lo reconocían las autoridades civiles y eclesiásticas (Toledo, Acosta), el camino estaba allanado para ello en virtud del carácter ecuménico de la lengua general. En tal sentido, ya desde los primeros concilios provinciales (1551, 1567) se habían desplegado esfuerzos en favor de las lenguas nativas como medio de evangelización: única manera segura de penetrar en el alma y pensamiento indígenas. Como es de suponer, no era fácil vencer la resistencia de los partidarios del uso del castellano (o del latín).<sup>9</sup> Quienes se oponían al empleo del vernáculo sostenían, entre otras cosas, que éste, en tanto «idioma salvaje», no estaba preparado para transmitir el mensaje cristiano, y, por el contrario, se prestaba no sólo a su distorsión sino que, de rebote, coadyuvaba al reforzamiento de las creencias ancestrales indígenas. Conforme vimos, sin embargo, ya el primer gramático del quechua se había encargado de demostrar lo infundado de tales argumentos; inclusive, al final de su obra, se había dado el lujo de ofrecer una «Platica para todos los Indios», donde probaba la ductibilidad de

---

<sup>9</sup> Contra quienes cuestionaban el empleo de la lengua general, propugnando la castellanización compulsiva del indígena, se alzan las voces preclaras de los Padres Acosta y Blas Valera. El primero polemizaba ardorosamente en los siguientes términos: «Hay quienes sostienen que hay que obligar a los indios con leyes severas a que aprendan nuestro idioma. Los cuales son liberales de lo ajeno y ruines de lo suyo; a semejanza de la república de Platón, fabrican leyes que son sólo palabras, cosa fácil; mas que si se llevan a la práctica son pura fábula. Porque si unos pocos españoles en tierra extraña no pueden olvidar su lengua y aprender la ajena, siendo de excelentes ingenios y viéndose constreñidos con la necesidad de entenderse, ¿en qué cerebro cabe que gentes innumerables olviden su lengua en su tierra y usen sólo la extraña, que no la oyen sino raras veces y muy a disgusto? Cuando dentro de sus casas tratan de sus asuntos en su lengua materna, ¿quién los sorprenderá? ¿Quién los denunciará? ¿Cómo les obligarán a usar el castellano?» (cf. Acosta [1588] 1954: Libro IV, cap. VIII, 516). El mestizo chachapoyano, a su turno, contrargumentaba vivamente: «Si los españoles, [...], no pueden, como ellos dicen, aprender la lengua general del Cozco ¿cómo se podrá hazer que los indios, no cultivados y enseñados en letras, aprendan la lengua castellana? [...]. Luego no hay por qué impongamos a los indios dos cargas tan pesadas, como mandarles olvidar su lengua y aprender la ajena, por librarnos de una molestia tan pequeña como aprender la lengua cortesana dellos» (cf. Garcilaso, *op. cit.*: Libro VII, cap. III, 178).

la lengua, susceptible de portar contenidos ideológico-religiosos propios de la fe cristiana (*cf. op. cit.*: 188-207). Esta «demostración» se hará mucho más visible a través de las disposiciones tomadas por el Tercer Concilio Limense (1582-1583), materializadas, sobre todo, en la publicación trilingüe (castellano-quechua-aimara) de los instrumentos catequéticos (*cf. Tercer Concilio [1584] 1985*). Como se ve, en medio de esta «guerra de lenguas», había ganado la postura liberal de tolerancia y aun preferencia por el uso del idioma nativo. Pero el triunfo en el plano ideopolítico no era suficiente, pues había que plasmarlo en el terreno de los hechos.

Ahora bien, la prédica en lengua índica constituía un verdadero reto contra los esquemas tradicionales del grupo dominante, particularmente de los encomenderos y doctrineros. De allí que las autoridades, civiles y eclesiásticas, se esmeraran en dictar una serie de medidas que garantizaran el aprendizaje de las lenguas indígenas por parte de los evangelizadores. Por lo pronto, la jerarquía religiosa había dispuesto la creación de cátedras y catedrillas de quechua en las ciudades más importantes (Lima, Cuzco, Quito y Charcas). Pero será el virrey Toledo quien dictará ordenanzas especiales conducentes a tornar más efectivas las disposiciones conciliares. No en vano había constatado, a lo largo de su recorrido por las provincias del antiguo imperio, la total inoperancia de la prédica religiosa debido a la falta de preparación lingüística del doctrinante.<sup>10</sup> Así, pues, Toledo dispondrá, entre otras medidas, la creación de la Cátedra de quechua en la Universidad de San Marcos, de reciente fundación (12 de mayo de 1551), comenzando a funcionar en 1579. Dicta asimismo resoluciones específicas con el objeto de garantizar la obligatoriedad del aprendizaje de la lengua entre los aspirantes a doctrineros,<sup>11</sup> requisito fundamental no sólo para su

---

<sup>10</sup> Observaba el gobernante, en efecto, que en uno de tales viajes, no había hallado sino «sólo un fraile dominico [...] que tuviese la lengua de los incas de estos valles, [pues] todos los mas tienen por “lenguas” a los yanacunas en quien se fían los clerigos que han menester contra lenguas que alguna vez no interpretan fielmente, los que le dicen muéstranle las oraciones en nuestro vulgar, pero no se entiende que queden con más inteligencia que los pájaros que muestran hablar» (*cf. Eguiguren 1951: I, cap. XIII, 80*).

<sup>11</sup> Decía el virrey en 1579, en carta dirigida a la autoridad real, que «la lengua de estos naturales es muy necesaria que la sepan estos sacerdotes y ministros de doctrina para hacer fruto entre ellos; esta no se puede aprender allá sino acá. Y, aunque hallé pocos sacerdotes que la supiesen, he trabajado, para poner medios para el remedio de esto, con aventajar y mejorar a los sacerdotes lenguas en las presentaciones y provisiones de doctrina y en mandar dar menos salario a los que no la sabían y

ordenamiento sino, sobre todo, para hacerse cargo de sus doctrinas y parroquias, o para mantenerse en ellas en el caso de los curas que ya las detentaban.

Por otra parte, tampoco se descuida por cierto la castellanización de los indios. Existían en tal sentido cédulas reales que disponían la creación de escuelas en las parroquias y doctrinas, donde, aparte del catecismo, se impartiera entre los niños indígenas el aprendizaje del castellano hablado y escrito (*cf.* Vargas Ugarte 1953: cap. X). Tales medidas alcanzaban principalmente a los hijos de los descendientes de la nobleza, así imperial como regional; pero también podían beneficiarse de ellas no sólo los mestizos y criollos sino incluso los indios del común. Obviamente era muy importante para el interés de la corona la adhesión incondicional de la elite nativa: a nadie escapaba el rol intermediario de los curacas entre el grupo dominante y la masa tributaria indígena; pero igualmente, a través de ella resultaba más segura la extirpación de las creencias gentílicas: para desarraigar la idolatría, decía Acosta (*op. cit.*: cap. X, 562), había que «quitarla primero de los corazones, sobre todo de los reyes, curacas y principales a cuya autoridad ceden los demás prontamente y con gusto». Era, pues, necesaria la creación de colegios especiales destinados a la «domesticación» de la elite nativa. Toledo dictará ordenanzas disponiendo la creación de ellos bajo la conducción de los jesuitas, aunque comenzaran a funcionar sólo en la segunda década del s. XVII.<sup>12</sup>

**3. Procesos de ladinización.** No hace falta mucha imaginación para darse cuenta que, como todas las medidas bien intencionadas de la corona, las órdenes «se acataban mas no se cumplían». Ni los dispositivos legales que reglaban el aprendizaje y el manejo del quechua

---

militarles [sic] el tiempo en que la aprendiesen, apercibiéndolos que se les quitarían las doctrinas y no se les darían otras y, últimamente, con haber fundado en esta Universidad una cátedra de la lengua y hecho ordenanzas para ella, y haciendo publicar que a ningún sacerdote se le daría presentación sin que supiese las lenguas y hubiese cursado en la dicha cátedra, ni se daría grado de bachiller ni licenciado a quien no hubiese hecho lo mismo, y proveyendo que todos los clérigos proveídos en doctrinas se vengán a examinar a las cabezas de su obispado, en la dicha lengua, dentro de este año, nombrando yo, por mi parte, un examinador de la dicha lengua, que asista con los del Prelado, para que, no sabiendo, se les quiten las doctrinas, con los cuales medios son muchos los que la saben y van sabiendo y se tendrá particular cuidado de ello, como negocio que tanto importa» (*cf.* Eguiguren, *op. cit.*: cap. XIII, 558).

<sup>12</sup>En efecto, el colegio «El Príncipe», del cercado de Lima, inicia sus actividades en enero de 1619; el de «San Francisco de Borja», del Cuzco, lo hará en abril de 1621 (*cf.* Galdo 1982: 42-70).

por parte de los doctrineros se ejecutaban rigurosamente ni los centros de castellanización, que debían ser las escuelas de las doctrinas y parroquias, estaban siempre dotadas de maestros y demás recursos indispensables. La situación diglósica era inapelable: quienes se veían impelidos a aprender la lengua del otro seguían siendo, como siempre, los de la sociedad dominada. Con escuelas, o sin ellas, iban en aumento los indios *ladinos*<sup>13</sup> con mayor o menor fortuna en el dominio del castellano. En muchos casos, sobre todo allí donde la presencia hispana era considerable, la castellanización del indígena estaba librada a la simple exposición de la lengua.

En efecto, el testimonio del Inca Garcilaso es revelador en este punto, y bien vale la pena citarlo *in extenso*. Dice el historiador, a propósito del castellano incipiente de Felipillo, el desdichado faraute en el asalto de Cajamarca: «[...] aun en mis tiempos, con ser veintinueve años más adelante de lo que vamos hablando [1532], y con haver tratado los indios a los españoles y estar más acostumbrados en oír la lengua castellana, tenían la mesma torpeza y dificultad que Felipillo, que nunca hablava con los españoles en lengua española, sino en la suya. En suma, digo que no conocí indio que hablasse español, sino dos muchachos que fueron condiscípulos míos, que dende niños anduvieron al escuela y aprendieron a leer y escreuir. El uno de ellos se llamava Don Carlos, hijo de Paullu Inca. Fuera de estos dos, en todos los demás indios *había tan poca curiosidad en aprender la lengua española, y en los españoles tanto descuido en enseñarla, que nunca jamás se pensó en enseñarla ni aprenderla, sino que cada uno dellos, por la comunicación y por el uso, aprendiese del otro lo que conviniese saber*. Y este descuido de ambas partes era tan grande, que en los muchachos indios que conmigo se criaron, aunque entendían las cosas manuales que en castellano les dezía, en los recaudos de alguna importancia me

---

<sup>13</sup> Covarrubias ([1611] 1984: 747) define *ladino* del siguiente modo: «En rigor vale lo mesmo que latino, mudada la t tenue en la d media. La gente bárbara en España deprendió mal la pureza de la lengua romana, y a los que trabajavan y eran elegantes en ella los llamaron ladinos. Estos eran tenidos por discretos y hombres de mucha razón y cuenta, de donde resultó dar este nombre a los que son diestros y solartes en qualquier negocio; al morisco y al extrangero que aprendió nuestra lengua, con tanto cuidado que apenas le diferenciamos de nosotros, también llamamos ladino». El término adquirió nuevos matices en América, particularmente en el mundo andino, donde *ladino* designará no sólo al indio con dominio (no siempre perfecto) del castellano sino incluso, más allá de la etimología, al indígena quechuzado; es decir, también eran ladinos aquellos que, teniendo una lengua materna diferente, habían aprendido el manejo del quechua.

obligaban a que se los dijese en indio, porque, por no entenderlos en el lenguaje español, no sabían dezirlos en el suyo» (cf. Garcilaso [1617] 1944: Libro I, cap. XXIII, 67; énfasis agregado). El testimonio del Inca debería matizarse, sin embargo, toda vez que la época a la que alude era aún temprana, y, de otro lado, se estaba refiriendo al ámbito cuzqueño, que, a diferencia de otros sitios, ofrecía una resistencia mucho más compacta a la influencia castellana (cf. Lockhart 1982: cap. XI, 266ss).<sup>14</sup>

Con todo, será en la escuela donde, mal que bien, conseguirá el indio apoderarse no solamente del dominio oral —no importa cuán incipiente fuera— sino incluso de la lectoescritura de la lengua. El «arrebato» de esta habilidad le significó al indio la posesión de una verdadera arma de combate, pues le permitió, según expresiones gráficas que comenzaron a circular desde entonces, «abrir los ojos», sumido como estaba en medio de la ceguera que le impedía desenvolverse y defenderse frente a la sociedad dominante (cf. Adorno 1989: cap. I, 35-36, a propósito de Guaman Poma). Pero esta conquista, de carácter verdaderamente prometeica, lo convertirá, al mismo tiempo, en enemigo potencial de quienes controlaban en forma exclusiva el dominio de la letra. Así, pues, encomenderos y doctrineros, temerosos de ser denunciados ante sus superiores, harán todo lo posible porque el poder de la escritura no se volviera contra ellos, oponiéndose a la creación de es-

---

<sup>14</sup> En general, la sierra sur peruana, con mayor concentración de población indígena, será más refractaria a la *aculturación* de que nos habla Lockhart. Allí la situación parecía invertirse, pues eran los españoles, quienes, por razones prácticas de comercio o simple trato con los indios, se verán en la urgencia de quechuízarse (cf. Glave, art. cit.). El panorama que ofrecía el Cuzco al finalizar el s. XVIII, tal como lo describe Ignacio de Castro, es muy ilustrativo al respecto. Dice el mencionado presbítero: «Como es tan numerosa la clase de los Indios de modo que todo el comercio se haze con ellos o por ellos, se haze indispensable que la lengua de estos Indios sea casi la universal de la Ciudad. Todos los nacidos en el país hablan esta lengua que se le ha hecho necesaria para entender y ser entendidos; de modo que aun las Señoras de primera calidad hablan con los Españoles en español, y con los domesticos, criados y gente del Pueblo precisamente en la lengua Indica. En verdad con igual destreza en ambas, [...]. De aquí viene que sea preciso, se predique y enseñe la Doctrina Christiana a la Lengua Indica [sic]; pues a mas de que esta en los Indios, es casi la unica, también la entienden todos los Españoles; y aunque estos suelen tener a poco honor asistir a estos Sermones en aquel idioma, porque los convenceria de que no entienden bien el Español, con todo si alguna vez van, creere que exceptuando a los de mas noble educacion, salvan [sic] mas aprovechados, que quando se les anuncia la palabra de Dios solo en castellano» (cf. de Castro [1795] 1978: 44; énfasis provisto). Ello no alteraría, como se ve, el orden diglósico ni cambiaría las actitudes de discrimin lingüístico emanadas de él. Véase también Rivarola (1989).

cuelas o a la provisión de maestros en las ya existentes. Que el indio letrado, sobre todo metido de escribano, constituía una amenaza contra el poder local, nos lo refiere precisamente uno de sus más ilustres exponentes. Dice, en efecto, Guaman Poma (*op. cit.*: 558), que «los mismos padres empide a que no sepa leer ni escriuir ni gusta que ayga maystro de escuela porque no sepan pleytos y hordenanzas y serbicio de Dios nuestro Señor y de su Majestad. Lo haze para que no lo aciente sus bellaquerías y maldades y rrobos».<sup>15</sup>

De otro lado, nótese que la política idiomática colonial, y la educativa más específicamente, no contemplaba la enseñanza *de* y *en* quechua a sus propios hablantes. De hecho, los colegios de nobles impartían, aparte de la enseñanza de la doctrina, los cursos de castellano, música, canto, y más adelante latín, así como también el adiestramiento en determinados oficios. No hubo en el Perú escuelas de indígenas que formaran escribientes en su propia lengua, como el célebre colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, a cargo del no menos famoso franciscano Bernardino Sahagún (*cf.* Rosenblat 1977, Marzal 1983: cap. VI, 319). Los pocos casos de escribientes indígenas de que se tienen noticias fueron formados gracias a la iniciativa personal de algunos religiosos, como aquellos aimaras asesorados por el P. Bertonio ([1603] 1987: «Alocución»). Es posible también que algunos ladinos, como el propio Guamán Poma o el anónimo recopilador de los mitos de Huarochirí (*cf.* Taylor [1607] 1987), o, en fin, los curacas castellanizados (*cf.* Itier 1991), realizaran una «transferencia» de las habilidades escriturarias logradas en castellano al quechua. De manera que, en general, resultaba justificada la protesta del personaje Tito de los *Colloquios*, cuando enrostra a sus interlocutores diciéndoles: «Y qué poco cuidado haveis tenido de darnos lectura y libros en nuestra lengua y de traducir algunas obras que nos pudiesen aprovechar y enseñar. ¿Vosotros no predicais y no nos lo enseñais que las letras son manjar del anima?» (*cf.* Quiroga, *op. cit.*: 117).

---

<sup>15</sup> El mismo cronista (*cf. op. cit.*: 590) nos refiere la siguiente anécdota: «Pedió escriuanías un padre, entrando luego a la doctrina del pueblo de Uaquirca en la provincia de los Aymarays. Como llegó el dicho padre, pidió al fiscal las escriuanías y dixo el dicho fiscal que lo trayría quanto quiciese de escriuanías y tenteros. Y ancí se la trajo una carga. Como bido esto, el dicho padre, pensando de todo sus males y daños que abía de hazer a los yndios y que los yndios abían de hazer capítulos ciendo escribanos, y ancí dixo: «Hijo, yo no busco que los pueblos ayga tantos escriuanos, que mañana luego me boy». Y ancí se fue luego cin dicille nada, que no buscaua a los yndios ladinos que sepan leer y escriuir. Y ancí los dichos padres deste rreyno no concientan que ayga escuela en este rreyno, cino antes se huelga que sean bozales, ydúlatras por rroballe y quitalle a los pobres y con ello propetario y daño en este rreyno».

**4. El caso de Tito Yupanqui.** Como observa Lockhart (*op. cit.*: cap. XI), la ladinización de los curacas fue un proceso lento y penoso, especialmente en el período de la «conquista» (1532-1560). Gradualmente, algunos de ellos lograrán posesionarse del castellano, incluso podrán hablarlo fluidamente, mas no escribirlo, aunque no faltaran quienes lo intentaran, siquiera para estampar sus firmas con caracteres torpes.<sup>16</sup> Pocas eran las excepciones, como la de Carlos Inca, discípulo de Garcilaso, quien hablaba y escribía perfectamente en castellano, situación privilegiada a la que había contribuido su matrimonio con una dama de ascendencia hispánica. Posteriormente, a mayor trato con los españoles, «seruiendo a los doctores», y, en el mejor de los casos, aprovechando las ventajas que podían ofrecerles las escuelas de parroquias, y más tarde los colegios para los hijos de los nobles, los caciques ladinizados irían en aumento (*cf.* Burga 1988: Parte III, cap. II, 343ss). Ejemplos prototípicos de ladinos, descendientes de la elite local, serían los cronistas Guaman Poma de Ayala y Joan Santa Cruz Pachacuti Salcamayhua, indio lucana el primero y collagua el segundo. Ambos dejaron afortunadamente testimonio escrito del castellano que manejaban. Otro tanto podemos decir de Francisco Tito Yupanqui, escultor de la virgen de Copacabana, y autor de una «Relación». En lo que sigue nos ocuparemos de este ladino igualmente ejemplar.

Los datos de que disponemos acerca del escultor indio son escasos e indirectos. En efecto, algo podemos rescatar de él en las páginas de la historia del santuario de Copacabana escrita por el criollo huamanguino Baltazar Ramos Gavilán ([1621] 1988: Libro II, caps. II-VI), y en menor medida en las de la *Crónica moralizada* del agustino de la Calancha (*op. cit.*: Libro IV, cap. XIV, 1965), pero también de la misma «Relación» que el propio artista nos dejó.<sup>17</sup>

De las referencias proporcionadas se desprende que nuestro personaje descendía de «nobles, y de la casa Real del Inga». Era deudo, por línea paterna, de Apu Inga Sucso, «nieta de Viracocha Inga»,

---

<sup>16</sup> Apunta Lockhart (*op. cit.*: cap. XI, 226) que «los caciques tuvieron poco éxito en el aprendizaje del español. En 1550 ni el cacique de Lima ni el de Huarochirí, en la sierra del valle de Lima, podían hablar bien el español, aun cuando su área había sido el punto de mayor efecto de la cultura española durante veinte años».

<sup>17</sup> Sorprende que el *Diccionario de artífices de la América Meridional*, de Vargas Ugarte (1968), no consigne ni siquiera el nombre del autor. Gisbert (1980: 99), por su parte, apenas lo menciona. Curiosamente, Espinoza Soriano (1972), que ofrece un amplio y documentado estudio sobre Ramos Gavilán y su obra, ignora campantemente la persona de Tito Yupanqui y ni siquiera hace referencia a la «Relación».

abuelo de Tupac Inca Yupanqui y bisabuelo de Huaina Capac. Cuando el padre de éste, Tupac Inca, somete a los aimaras, puquina-collas y uros asentados en las orillas del «lago de Poquina», dispone el repoblamiento de la provincia conquistada, tomando como sede la península de Copacabana. Ella sería destinada exclusivamente a los indios puestos al servicio de la divinidad que, según la tradición, hallábase escondida en la isla que más tarde daría nombre a todo el lago: *Titicaca*. El inca conquistador había ordenado la concentración de «cuarentidós naciones» en la zona, llevando «gente de su parentela, trayendo del Cuzco algunos comúnmente llamados Ingas, o Incas, para que estos tuviessen sujetas las demás naciones, que allí avían de recidir, para guarda del adoratorio» (Ramos, *op. cit.*: Libro II, cap. XII, 85). Uno de tales ingas había sido precisamente Apu Inga Sucso. A este le sucedería Apu Chalco Yupanqui, mandado asesinar por Manco Inca, el soberano en armas, por su colaboracionismo con los españoles. Lo reemplazarían Alonso Viracocha Inga, y más tarde, su hermano Pablo (*ca.* 1600). Tito Yupanqui, que hace mención a estos gobernadores como «sus hermanos», debió tener una relación colateral cercana con ellos. No sabemos la fecha de su nacimiento, pero sí de su muerte, acaecida el 6 de diciembre de 1616, en la iglesia de los encomenderos de Caima en Arequipa (*cf.* Chacón Torres 1973: 66). De manera que su ciclo vital debió haber transcurrido entre mediados del s. XV y el primer quinquenio del siguiente, pero al momento en que Ramos escribía su historia (en la segunda década del XVII) ya era hombre fallecido, sobreviviéndole su hermano Felipe de León.

Siendo miembro de la nobleza local, es de suponer que Tito Yupanqui haya tenido acceso a una educación formal como la que se ofrecía a los de su condición. Allí, en la escuela conventual de Copacabana, aprendería castellano, así como el «artificio» de su lectura y escritura. Pero, además, habría mostrado tener cualidades especiales para ciertos oficios, entre ellos la pintura y particularmente la talladura. Ganado por estas aficiones habría trabajado como ayudante de maestros y artífices españoles siempre atareados en la pintura y escultura de las imágenes que poblarían los templos de los pueblos del altiplano. Sus andanzas de aprendiz lo llevarían por las ciudades de Chuquiypapu (La Paz), Potocchi (Potosí) y Charcas (La Plata). Viendo las vírgenes de los templos que frecuentaba fue concibiendo la idea de tallar una imagen para la iglesia de su aldea natal. Una de ellas le impresionaría particularmente: Santa María de la Peña de Francia, de la iglesia de Santo Domingo (Gisbert, *op. cit.*: 99).

Tras vencer un sinnúmero de dificultades y resistencias no sólo de las autoridades eclesiásticas sino incluso de sus propios compoblanos logra coronar finalmente su anhelo: la imagen tallada por él hacía su ingreso apoteósico al santuario de Copacabana el 2 de febrero de 1583. El acontecimiento era un verdadero prodigio desde el momento en que, por primera vez, un indígena lograba romper el monopolio del arte escultórico hasta entonces en manos exclusivas de los españoles. Significaba la ruptura de la «diglosia» cultural asumida como un hecho establecido tanto por los grupos dominantes como dominados: «los Natorales no se poeden hazer el Imágenes del Vergen, ne voltos», decían los españoles, y los indios, a su turno, «no lo querían recibir el Santa Vergen, e lo dexeron que lo avian di traer otro Emagen bueno di Lima o Castilla».

Luego del triunfo artístico, Tito Yupanqui realizaría otras esculturas no menos importantes, esta vez consideradas como «obra de diestro». Entre ellas figurarían la imagen de la Virgen de Pucarani («Nuestra Señora de la Gracia»), ingresada en el templo en 1589; y la de Guarina.

Tal es lo poco que se conoce de la vida y la obra del insigne escultor, «venturoso indio, que lo escogió Dios para que las imágenes que iziese admiraran con milagros, i fuesen portento de maravillas» (cf. de la Calancha, *op. cit.*: 1965). De sus tribulaciones como escultor debutante, así como de su triunfo apoteósico como artista, nos ha dejado felizmente, de su puño y letra, el texto revelador que examinaremos, y que constituye la única pieza «autobiográfica» escrita por un artista andino (cf. Gisbert, *op. cit.*: 108).

**5. La «Relación».** El documento que nos ocupa es un texto breve redactado en castellano, y dado a conocer por el cronista Ramos Gavilán, quien lo transcribe como uno de los capítulos de su obra (*op. cit.*: Libro II, cap. VI). Según el mismo historiador, indagando sobre «el principio, y origen verdadero» de la imagen de la Virgen de Copacabana, tropezó con el hermano del escultor, Felipe de León, quien le «entregó una relación, que el defunto dexó hecha de su propia mano». De la lectura de los capítulos previos de la crónica se desprende que el autor tejó su narración sobre la base de las informaciones contenidas en la «Relación». No contento con ello, la transcribió «para que se conozca su llaneza [la del escultor], bondad, y santa simplicidad», poniéndola «*por el mismo estilo que él la tenía*, que a de dar gusto a todos los que la leyeren» (*op. cit.*: 234; énfasis agregado). Como ignoramos el paradero del ma-

nuscrito de la obra, publicada en Lima en 1621, no queda sino confiar en la fidelidad tanto de su transcripción original como de su impresión.<sup>18</sup>

Admitido ello, no deja de asombrar que un texto redactado en «media lengua» haya sido preservado en su integridad, posiblemente en aras de la «simplicidad» y «llaneza» de estilo de su autor, palabras condescendientes, por razones obvias a no dudarlo, frente a una típica manifestación de castellano quebrado que, en otras condiciones y tratándose de un escribiente anónimo, no se habría vacilado en tildar de «lamentable y ridícula». El texto, como puede apreciarse (véase el *Apéndice A*), resulta fluido y coherente, una vez reconocidas las «sistematicidades» de sus peculiaridades, conforme se verá.

Antes de ofrecer el análisis respectivo conviene que nos detengamos en la averiguación de la lengua materna del autor. Para comenzar, el asunto no es de fácil dilucidación, pues bien pudo haber sido el quechua como también el aimara, para mencionar sólo a dos de las lenguas mayores, descartando al puquina, ya en franco retroceso por entonces. Fuera de estas lenguas, y aparte de la uruquilla, todavía subsistirían en la península muchas otras hablas propias de las cuarentidós «naciones» que habían sido transplantadas en calidad de *mitmas* por orden de Tupac Yupanqui. Tras siglo y medio de haber sido relocalizadas, por el tiempo que escribía Ramos Gavilán las más de ellas estaban «desmembradas, que apenas se halla alguna que conserve el apellido y la insignia de su nación» (*op. cit.*: Libro I, cap. XII, 85). Aunque cuatro de ellas, según el mismo cronista, estaban «en algun aumento»: los Ingas, lupacas, chinchaisuyos, «y aun también los aymaras, que son los Collas, y Uros». Si asumimos que ingas y chinchaisuyos hablaban diferentes dialectos quechuas, por un lado, del mismo modo que los lupacas y aimaras participaban de una misma lengua aimara, por el otro, entonces los grupos idiomáticos en aumento se reducirían en buena cuenta a tres: quechua, aimara y uruquilla, conforme señalamos al principio. Descartando la última, estigmatizada por quechuas y aimaras, ¿cuál de ellas habría sido la lengua materna del autor?

---

<sup>18</sup> Manejamos la versión preparada por Ignacio Prado Pastor, que reproduce la edición príncipe aparecida en Lima (1621) en los talleres del impresor Gerónimo de Contreras. Por lo que concierne al texto de la «Relación», apenas habría sido alterado ligeramente en la colocación de acentos y en la puntuación (*cf.* «Normas de transcripción»). La otra edición moderna es aquella aparecida en La Paz (1976), a cargo de la Academia Boliviana de la Historia, la misma que no resultó muy cuidada. Sobre otros intentos previos de edición, véase Espinoza Soriano (*art. cit.*).

Al respecto, no creemos aventurado sostener que ella habría sido el quechua, dada la procedencia de sus ascendientes; aunque, nacido en un contexto multiétnico y plurilingüe, bien pudo haberle sido familiar también el aimara. Por lo que toca al quechua, desprovisto ya del aparato administrativo que lo sustentaba, estaría en franco retroceso en favor del aimara. Con el correr del tiempo, en efecto, la lengua de superestrato (el quechua) se replegaría en dirección noroeste, dejándole el espacio libre a aquél. Cualquiera que haya sido el idioma materno de Francisco Tito: quechua o aimara, o ambos a la vez, el hecho es que, en la medida en que las lenguas comparten un extraordinario paralelismo estructural,<sup>19</sup> su castellano debió resentirse por igual de las mismas marcas. Hecha tal salvedad, en lo que sigue nos detendremos en el examen fonético-fonológico y gramatical del texto titoyupanquino.<sup>20</sup>

**5.1. Aspectos fonológicos.** En el *Apéndice C* se listan todos los casos que ilustran los tipos de conflictos fonológicos que presentaba el castellano de Tito Yupanqui, según se echa de ver en el texto (véase *Apéndice A*). Los problemas involucrados afectan, más que al consonantismo, al subsistema vocálico, sea que sus unidades aparezcan solas o formando secuencias y diptongos. Veamos cada uno de los subsistemas por separado.

**5.1.1. Vocalismo.** Se advierte la inestabilidad de las vocales altas y medias debido a la inseguridad en el manejo de las mismas. Dicha confusión se deja sentir en mayor medida entre las anteriores: así, la

---

<sup>19</sup> El asunto de las relaciones, genéticas o no, que guardan entre sí el quechua y el aimara (sureño y central) constituye uno de los problemas aún no resueltos de la lingüística andina. El hecho es que, sincrónicamente, el paralelismo alcanza a todos los niveles de la gramática, desde el fonológico hasta el léxico-semántico. Para un estado de la cuestión, véase ahora Cerrón-Palomino (2000: cap. VIII). Un bosquejo contrastivo de las estructuras básicas del quechua cuzqueño y del aimara es el ofrecido por Cerrón-Palomino (1994b). Como lo hemos señalado en otro lugar (véase, por ejemplo, ensayo 4), por consiguiente, los efectos que tales idiomas ejercen sobre el castellano son idénticos, en la medida en que ambos sistemas poseen estructuras paralelas. Así, por ejemplo, las conclusiones a las que llegan tanto Hosokawa (1981) como Hardman (1982), incidiendo en los aspectos fonológicos el uno y morfosintácticos la otra, pueden aplicarse indistintamente al aimara o al quechua, respectivamente.

<sup>20</sup> Señalemos, de paso, que ya en una oportunidad anterior habíamos llamado la atención sobre la importancia del documento en cuestión (véase ensayo 4). Asimismo, Godenzzi (1991), en una nota sobre la discordancia en el castellano de los escribientes andinos «de ayer y hoy», discute algunos ejemplos entresacados de la «Relación». En dicho trabajo se habla de *Topa* Yupanqui en lugar de *Tito* Yupanqui, por error, como el autor del texto.

/e/ es reemplazada por /i/ (como en *dicir, ondi, pindón*, etc.; cf. BI, 1.1), pero también ésta es sustituida por /e/ (tal los casos de *dormer, obespo, Trenedad*, etc.; cf. BI, 1.2). Lo propio ocurre, aunque en menor medida, con las vocales posteriores. De hecho, a la par que se registra sólo un caso de intercambio de /o/ por /u/ (*poso ~ posu*), el proceso inverso, o sea el cambio de /u/ por /o/, es más recurrente (por ejemplo, *boscar, mocho, ono*, etc.; cf. BI, 1.4).

En relación con el tratamiento de secuencias vocálicas y diptongos, se advierten, en general, dos tendencias. Una es la monoptongación (o contracción, si se trata de una secuencia) en favor del elemento abierto (cf. la vacilación *tempo ~ timpu*). Ello ocurre sobre todo con el diptongo /ie/ (como en *desendo, pedendo*, etc.; cf. BII, 2.1.a) y en menor medida con /ue/ (por ejemplo, *logo, sorte*; cf. BII, 2.2). La otra proclividad consiste en la asimilación del elemento cerrado de la secuencia, que adquiere timbre abierto (como en *tenea, venea*, etc.; cf. BII, 2.3). En el primero de los casos, sobre todo, se advierte una gran variación en el tratamiento respectivo (cf., por ejemplo, BII, 2.1b). Otros fenómenos, más esporádicos (debido también, sin duda, al carácter limitado del corpus), incluyendo algunas formas hipercorrectas, pueden verse en BII, 2.4 (los casos de *afligivamos, sabibamos* responden, obviamente, a la presión analógica ejercida por una forma como *íbamos*).

**5.12. Consonantismo.** Por lo que toca al tratamiento de las consonantes (véase BIII), el corpus apenas registra algunas peculiaridades como, por ejemplo, el ensordecimiento de /d/ y /g/ (*matre, Domenco*, etc.), formando grupo consonántico. No se registran instancias de sustitución de /b/ por /p/. El fenómeno, sin embargo, dista de ser general, pues no solamente se advierte la alternancia *patre ~ padre* sino que se consignan otras secuencias «intactas» (cf. IIIb). Nótese, de paso, el registro de un caso inverso de sonorización por ultracorrección: *defundo*. Otro fenómeno que se insinúa es la metátesis de grupos consonánticos tanto en posición inicial como intermedia (*quelrrigo, pintaldo*, etc.; cf. IIIc); aquí también, por lo menos para el primer caso, encontramos abundantes ejemplos de haces intactos de muda con líquida (*predicar, trabajo*, etc.).

**5.2. Interpretación.** Como es ya sabido,<sup>21</sup> los fenómenos observados en el texto comentado son explicables a partir de la lengua mater-

---

<sup>21</sup> Véanse ensayos 2 y 4; cf. también Rivarola (1990a, 1990b: caps. VIII-X). Señalemos de paso que el fenómeno en su conjunto, es decir tanto en sus manifestaciones

na de su autor, cualquiera que ésta haya sido: quechua, aimara, o ambas a la vez. Se trata de un caso típico de *interferencia* motivado por la acción de los hábitos articulatorios del hablante ajenos a los del castellano. Contrastado, en efecto, el sistema fonológico del quechua (o del aimara) con el del castellano, el primero de ellos acusa algunas restricciones tanto de naturaleza inventarial como distribucional, que explican el surgimiento de los problemas involucrados (para mayores detalles, véase Cerrón-Palomino 1987c: cap. IX, § 9.1).

Así, tanto el quechua como el aimara registran un sistema trivocálico mínimo /i,u,a/, donde las altas poseen una capacidad de desplazamiento, en el plano de su realización, desde el punto más cerrado [i,u] hasta el más abierto [ɛ,ɔ], en este último caso incitadas por la presencia de una articulación postvelar. Esta situación, obviamente, ejerce una influencia negativa de carácter hipodiferenciador en la segunda lengua, en este caso el castellano, que restringe el campo de dispersión de sus vocales tanto anteriores como posteriores al hacer la distinción funcional entre altas y medias. Ello ayudaría a comprender la desorientación del bilingüe imperfecto que no acierta a percibir ni a articular diferencialmente las vocales respectivas, interpretando erráticamente las cerradas como abiertas y éstas como cerradas: en cualquier caso, sin embargo, los matices de apertura o cerrazón no son idénticos en las lenguas contrastadas. El problema se agudiza cuando las vocales castellanas aparecen en secuencia o formando diptongos, pues el canon silábico de la «lengua de entrada» no tolera tales estructuras: a la confusión de los timbres vocálicos se agregan los procesos de monoptongación, asimilación, o simplificación en general, vistos en su oportunidad. Por lo demás, sería infructuoso pretender encontrar reglas sistemáticas de sustitución y/o acomodación en el corpus disponible: por el contrario, el patrón parece ser el de una completa inestabilidad y confusión, fenómeno corriente entre los bilingües intermedios, hecho que además se traduce en las alternancias y las formas ultracorrectas (*cf.*, por ejemplo, *siñor ~ señior, boltos ~ vultos ~ vueltos*).

Los conflictos de naturaleza consonántica pueden explicarse, igualmente, como resultado de la presión de la lengua fuente. Ésta, en efecto, no registra oclusivas sonoras, pudiendo achacarse a dicho factor la tendencia hacia el ensordecimiento, si bien en forma variable, observada en el documento. Lo propio puede decirse de la proclividad hacia la descomposición, vía metátesis, de los grupos consonánticos: la lengua

---

fonológicas como morfosintácticas, recibe en el área andina el nombre de *motosidad* o *motoseo*.

nativa, a la vez que restringe la distribución disilábica de sus consonantes, prohíbe terminantemente todo tipo de hacinamiento consonántico de carácter tautosilábico. En ambos casos, sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con las vocales, los conflictos consignados son menos recurrentes, y los contraejemplos a la tendencia observada forman legión.

**5.2. Aspectos morfosintácticos.** El *Apéndice C* muestra tres rasgos típicos que caracterizan el habla de Tito Yupanqui: (a) el relacionado con la concordancia de género y número; (b) el vinculado con la pronominalización de la frase nominal en función de objeto directo e indirecto; y (c) el relativo a la falsa pronominalización. Dichos fenómenos, lejos de ser esporádicos, constituyen manifestaciones altamente sistemáticas, conforme podrá verificarse a través del corpus extraído. En lo que sigue nos ocuparemos de cada una de tales peculiaridades.

**5.2.1. Discordancia gramatical.** Como puede observarse en el material ofrecido en CI, 1.1 y CI, 1.2, la discordancia de género y número es una constante sistemática en el castellano del escultor indio. En efecto, por lo que toca a la primera propiedad, tanto en la concordancia del artículo —o del determinante en general— con el nombre como en la del adjetivo o modificador con el mismo, el elemento concordante aparece neutralizado en su forma masculina. Así, por ejemplo, *el capilla, on bara, este hechora*, etc., por un lado; y *Emagen bueno, hichora bueno*, etc., por el otro. Esporádicamente se advierten algunas alternancias en favor de la variante correcta: *el imagen ~ la emagen, el licencia ~ la licencia, il Vergen ~ la Vergen*; o también *imagen acabado*, pero *Vergen pentada; hichora bueno*, al lado de *hichora mala*. Los casos de concordancia correcta son muy pocos: *la misa, las casas, esta casa, esa noche, nuestra casa, nuestra Señora, mocha falta*. Y en lo que respecta a la concordancia de número, la «desviación» se manifiesta, igualmente, en la inmovilización en favor del determinante: así, *el imágenes* (pero también *estes obra*), aunque no faltan formas «correctas» como *los gentes, los hechoras*, todo ello en la frase nominal; en cambio la concordancia de sujeto-verbo tiende a observarse de un modo regular, con alguna «infracción» aislada como *parece barbas*.

Como en el caso de los fenómenos de naturaleza fónica observados, aquí también estamos, sin duda alguna, frente a los efectos de la lengua materna del autor: el quechua, al igual que el aimara, no posee la categoría gramatical de género en tanto que la de número —opcional en algunos casos— se rige por reglas diferentes a las del castellano. Se trata, como se ve, de una interferencia de carácter negativo incitada

por los esquemas gramaticales de la lengua de entrada, los que se imponen neutralizando distinciones importantes —aunque no siempre necesarias— hechas por la lengua de llegada. Los casos de vacilación y ultracorrección vistos no hacen sino corroborar la confusión creada por el desconocimiento, de parte del aprendiz, de las reglas que subyacen a los procesos morfosintácticos en consideración. Lo dicho es válido sobre todo para la concordancia de género. Por lo que respecta a la de número, la lengua nativa observa la concordancia de sujeto verbo: (a) en la primera persona (*ñuqa-nchik miku-nchik* ‘nosotros (inclusivo) comemos’); (b) en la segunda, opcional en algunos dialectos (*qam-kuna miku-nkichik* ‘ustedes comen’); en la tercera persona, enteramente opcional (*pay-kuna miku-n* o *pay-kuna miku-n-ku* ‘ellos/ellas comen). Recuérdese que lo dicho para el quechua, cuyos ejemplos son los mostrados, encuentra su paralelo en el aimara.

**5.2.2. Pronominalización objetiva.** En la sección II del apéndice respectivo ofrecemos parte del corpus extraído del texto a los efectos de ilustrar la pronominalización de la frase nominal en función de objeto directo. La subsección IIa ejemplifica el empleo del pronombre redundante cuando la FN precede al verbo en el contexto no necesariamente inmediato,<sup>22</sup> incluyendo casos en los que aquélla aparece relativizada; la IIb, a su turno, muestra procesos de pronominalización redundante cuando la FN se da después del verbo. La sección III proporciona los pocos ejemplos de pronominalización de objeto indirecto que se han podido detectar, y aun algunos de ellos resultan ambiguos, pues podrían estar sustituyendo a un OD. Como puede apreciarse, en todos los casos se advierte la neutralización de las formas pronominales del castellano modélico (*le/les*, para el indirecto; *lo/los* y *la/las*, para el directo) en una sola: *lo*, indistintamente del tipo de objeto, así como del género (*[me hichora] me lo sacaron in el sacristía*) y del número (*anduvimos merándolo los Eclesias*) de la FN pronominalizada. Sin embargo, por lo menos en relación con el marcamiento de género, ello no es de extrañar, toda vez que, tras su indistinción general (cf. 5.21), los ejemplos listados muestran en verdad una *coherencia*, en la medida en que el pronombre armoniza con la FN previamente neutralizada en masculino. En cuanto a la discordancia de número, apenas hemos encontrado un solo ejemplo en el cual el

---

<sup>22</sup> Nótese que las porciones añadidas entre corchetes han sido entresacadas del mismo texto, respetando su posición original, aunque infiriéndolas en algunos casos. Las proporcionadas entre paréntesis, por el contrario, son agregados nuestros.

pronombre aparece pluralizado: [*a los diez hermanos*] *los embió antes de oración*. Nótese, por lo demás, cómo la segunda estrategia —la del pronombre prepuesto (relación catafórica)— es la más recurrente.

Ahora bien, tal como fuera observado (*cf.*, por ejemplo, Kany 1969: cap. V, 148-151), si bien el uso de *lo* redundante, monogénico y polivalente, no es exclusivo del área andina, pues se lo encuentra en zonas ajenas a ella, también es cierto que su empleo es muy compacto, sintomáticamente, en territorios de intenso contacto castellano-quechuaru (véase Escobar Basurto 1990: cap. VI y las referencias citadas allí). Razones de estrategia comunicativa,<sup>23</sup> la indistinción de género en las lenguas nativas, y posibles convergencias morfosemánticas (véase líneas abajo), podrían haber actuado —como parecen estar operando en los bilingües contemporáneos— en el reforzamiento (¿y aun consolidación?) del empleo redundante de *lo*.

**5.2.3. Falsa pronominalización: el otro «lo».** La sección IV del apéndice respectivo ilustra un uso completamente inusitado de *lo* (con una sola excepción: *la fue a la Iglesia*, que parece ultracorrección). En efecto, a diferencia de los casos ya vistos, su presencia no parece responder a ningún proceso de pronominalización. Ello porque, como podrá apreciarse, los verbos de las oraciones respectivas no admiten complemento directo ni indirecto. Así, pues, los verbos involucrados son: (a) *ser/estar* (copulativos); (b) *parecer* (ecuativo); (c) *ir, venir, salir, entrar, llegar, etc.* (de movimiento); y (d) *reír*.

Que se sepa, dicho empleo no ha sido reportado para ninguna zona dialectal del castellano, excepto la andina. Aquí, en cambio, aparece documentado entre los escritores indios. Además de Tito Yupanqui, Santa Cruz Pachacuti ([1613] 1968) es otro de los autores que trae numerosos ejemplos de tal uso.<sup>24</sup> Curiosamente, sin embargo, no parece ocurrir en Guaman Poma. Modernamente, el fenómeno ha sido reportado en el altiplano y en el noroeste argentino.<sup>25</sup> Por nuestra parte,

---

<sup>23</sup> Se trataría, según Kany (*op. cit.*: 148), de «un esfuerzo compensatorio por establecer mayor claridad en un idioma en el que el orden extraordinariamente libre de las palabras y la supresión frecuente del pronombre sujeto podrían provocar cierta oscuridad». Véase también Escobar Basurto (*op. cit.*: 94) para una interpretación similar del doble marcamiento de objeto directo en el habla de los bilingües asentados en Lima.

<sup>24</sup> Citemos al azar algunos: *dicho Tunupa, a la despedida, lo han llegado* (248), y *luego como lo llegó [uno de los hermanos]* (285), *serros nibados, donde jamás los hombres los llegauan* (293), *al fin los había fallecido, siendo ya hombre hecho* (289).

<sup>25</sup> Así, Godenzi (1986), en su estudio sobre el castellano de Puno, encuentra ejemplos como *casi lo he entrado a Bolivia, pero no lo he entrado, medio zonso lo he vuelto,*

observamos que dicho uso es igualmente común en la sierra central peruana, particularmente en el valle del Mantaro: expresiones del tipo *ya lo llegó, ya lo murió, lo durmió rápido, ¿lo voy o no lo voy?*, etc. son propias del castellano rural de la zona. ¿Cómo explicar el surgimiento de semejante fenómeno?

Hace algún tiempo (véase el ensayo 9, nota 2), sugeríamos una hipótesis al respecto. Señalábamos, con datos provenientes del Mantaro, que dicho *lo* podría ser un calco del sufijo aspectual quechua *-rqu*, curiosamente realizado como *-?lu* en el dialecto de la zona. En efecto, expresiones del tipo *li-?lu-n, asi-?lu-n, wañu-?lu-n*, etc. son traducidas espontáneamente como 'lo fue', 'lo rió', 'ya lo murió', respectivamente, por el hablante bilingüe. En las expresiones quechuas, el matiz que *-l?u* le imprime al verbo es el de un proceso realizado en forma rápida, total y definitiva, como si un estado previo de contención encontrara su liberación: precisamente dicho aspecto terminativo parece traducirse con la partícula adverbial *ya* en las correspondientes formas castellanas. La correlación formal y semántica que postulábamos entonces fue observada, en principio correctamente, por Muysken (1984), aduciendo que se trataba de una explicación demasiado localista para un fenómeno de amplia cobertura. Ciertamente, creemos que, sobre todo el parecido formal *-l?u/lo*, es un hecho puramente accidental y específico de la zona. Quisiéramos insistir, no obstante, en que el parecido semántico subsiste.

De otro lado, autores argentinos como Lafone y Quevedo (1898: 152) y Nardi (1976), al llamar la atención sobre el *lo* superfluo en casos como los ilustrados en la subsección IIb, buscaron darle una explicación sustratística a partir del sufijo quechua *-pu*. Decía, en efecto, el segundo de los mencionados:<sup>26</sup> «Otro préstamo del quechua es el uso de *lo* redundante junto a objeto directo expreso y sin concordancia de género. Corresponde al empleo frecuente en quechua del sufijo de flexión verbal */-pu/*, indicador de que la acción no es beneficio del actor y que tiene un objeto directo o indirecto de tercera persona. Por ejemplo: *Te lo vamos a cortar la soga, Tócamelo la chacarera*, etc.». ¿Hasta qué

---

etc., en los que se pone en duda el carácter sustitutorio (de OD u OI) de *lo*, sugiriendo que «podría tratarse simplemente de un refuerzo del verbo o de un recurso estilístico». De igual manera, Rumi Ñawi (1991), en un trabajo por lo demás peligrosamente proclive a las interpretaciones sustratísticas fáciles, proporciona los siguientes ejemplos propios del noroeste argentino: (*ella*) *se me lo larga a llorar, la chiquita no se me lo ha resfriado*.

<sup>26</sup> Las referencias a Lafone y Nardi las tomamos de Rumi Ñawi (*op. cit.*), al no haber podido acceder a las fuentes mencionadas directamente.

punto puede invocarse el calco semántico de dicho sufijo no sólo para los casos de IIb sino para los de IV?

En realidad, el valor que Nardi le asigna a *-pu* es uno de los que tiene, pues aparte del mencionado (que puede llegar a ser perjudicial: *apa-pu-n* 'se lo arrebató'), también posee un matiz benefactivo, es decir, de provecho tanto personal como ajeno. González Holguín (*op. cit.*: Libro III, cap. II, 114v) le asigna, en efecto, tres valores: 'beneficio personal' («por mi amor, o por mi respecto, o en bien mío, o para mi»): 'detrimento' («hazer lo que dize el verbo en daño de otro o cōtra su voluntad o gusto, o por fuerça o por engaño»); y 'repetitivo' («hazer otra vez, o tornar a hazer lo que dize el verbo o repetir la accion otra vez»: *puñu-pu-* 'tornarse a dormir'). Ahora bien, cercano a este matiz está otro, que expresa una acción repentina o inesperada (*wañu-pu-* 'morirse rápidamente, de una vez'), y es en este punto que se intersecta con uno de los valores de *-rqu*, pues este sufijo igualmente «significa que la acción del verbo debe ser ejecutada rápida y repentinamente» (*cf.* Middendorf [1890] 1970: cap. X, 169, 188). Por lo demás, nótese cómo, en esta significación, el huanca (dialecto vallemantarino) hace uso de *-l?u* allí donde los dialectos sureños emplean *-pu*: de esta manera, *lo* habría podido henchirse del mismo significado a partir de formas diferentes.

Pues bien, aun cuando no es fácil entrever una clara correlación semántica entre los morfemas quechuas mencionados y el clítico castellano, creemos que en los ejemplos de IIb, pero sobre todo en los de IV, el último cumple una función aspectual en la variedad andina, por lo que no sería apropiado hablar de *lo* redundante o superfluo, pues aun cuando en el primer caso podría justificarse dicho calificativo (por lo menos desde el punto de vista etimológico), en el segundo la situación es radicalmente diferente: aquí *lo* no redundante sobre nada, y en cambio expresa un matiz aspectual que, si bien parece elusivo, no resulta del todo inasible a partir de las glosas de las expresiones quechuas que conllevan *-pu*.<sup>27</sup> Después de todo, no sería éste el único caso en el que una forma castellana deviene insuflada de una carga semántica

<sup>27</sup> Aunque en el aimara los valores benefactivo y malefactivo se dan desdoblados formalmente en *-rapi* y *-raqa*, respectivamente, el primero puede conllevar también cierto matiz detrimental, como lo señala Bertonio ([1603] 1879: Parte III, 294): «Algunas veces [*-rapi*] también significa como casi en daño de otro». Sin embargo, el significado de acción momentánea y repentina, que es el que nos interesa aquí, nos lo da el sufijo *-t'a*, equivalente del quechua *-rqu*. Nótese, de paso, que el quechua puneño registra el híbrido *-rt'a*, formado por la combinación de *-rqu* y *-t'a* (*cf.* Adelaar 1987).

quechua o aimara. Recordemos únicamente cómo las formas del pluscuamperfecto castellano no son ya tales en la variedad andina, pues aquí significan más bien un pasado sorprendente, de «súbito descubrimiento»: *él había venido* significa en verdad ‘no sabía que iba a venir, y vino’, en claro calco de las formas *-sqa* y *-ta* del quechua y del aimara, respectivamente. No en vano, pues, el castellano coexiste con estas lenguas —en realidad sus hablantes— por espacio de alrededor de cinco centurias.

**6. Apreciación final.** Conforme se habrá notado, aparte de los aspectos fonético-fonológicos tipificadores del habla bilingüe que subyacen al texto titoyupanquino, el examen relativo al nivel morfosintáctico sólo se ha centrado, tal como se vio, en la consideración de dos fenómenos conspicuos: la discordancia de género y número y el empleo de *lo* con valor plurifuncional y polivalente. Hay, sin duda, otras peculiaridades igualmente importantes, si bien menos recurrentes, dada la limitada extensión del texto. Así, por ejemplo, no obstante que, a diferencia de lo que ocurre con otros documentos de su género (*v.gr.* la crónica de Santa Cruz Pachacuti), el empleo del artículo determinado es consistente, aunque neutralizado en *il ~ el* —con esporádicas ocurrencias de *los*—, no dejan de asomar expresiones como *in altar* o *para cofradía*, que delatan la pugna entre los esquemas de la lengua fuente —que desconoce tal categoría— y los del castellano estándar. Más interesante, por su carácter «clandestino», es sin duda el calco semántico, en virtud del cual formas y esquemas de la lengua «de llegada» se reacondicionan, semánticamente, de modo de plasmar la *forma interior* de la lengua de entrada. Un caso excepcional de ello es, conforme vimos, el *lo* aspectual, o el pasado sorprendente, apenas mencionado. Nótese, para abundar sobre esto último, la extrañeza del giro *más que su año con medio* en lugar de *más de un año y medio*: las preposiciones *su* y *con* traducen obviamente el partitivo *-n* de *wata-n* ‘su año’ y el inclusivo *-ntin* de *chawpi mita-ntin* ‘con medio’; o la «traducción» del benefactivo *-ku* —equivalente del *-si* aimara— en la expresión *para que se saliese bueno este hechora* (donde el *se* no es condicional).

Los fenómenos observados, por lo demás, constituyen hechos recurrentes no sólo en la producción crónica india sino también en los documentos de menor envergadura redactados por escribanos y escribientes ladinos que, afortunadamente, están siendo exhumados de los archivos y expedientes judiciales de la colonia (*cf.* Rivarola 1990a, 1990b: caps. VIII-X). Es más, las mismas particularidades fonológicas, morfosintácticas y semánticas asoman, persistentemente, en el habla

de los bilingües tanto iniciales como intermedios de procedencia quechua o aimara. Es decir, en aquellas zonas de fuerte adstrato los fenómenos se reeditan hasta la actualidad. Sería un error creer, sin embargo, que tales rasgos, en la medida en que parecen estar asociados a procesos de aprendizaje de una segunda lengua y en contextos de adstrato diglósico, constituyen manifestaciones transicionales y contingentes, sensibles al grado de dominio de la lengua meta o a los procedimientos correctivos de la escuela. Ocurre que muchos de ellos, particularmente los de carácter morfosintáctico y semántico, se dan tranquilamente, no ya únicamente en zonas de contacto idiomático, sino también en áreas completamente dequechuidas (o deaimarizadas) muy distantes entre sí, como el valle del Mantaro o el noroeste argentino. En tal sentido definen lo que Escobar Sambrano (1978: cap. 2, 32) denominaba «la primera y más amplia capa horizontal de la dialectología del castellano» andino.

El espacio andino se constituye de esta manera, una vez más, en un verdadero *melting pot* idiomático. Para el estudioso de la lingüística del área este hecho no es seguramente ninguna novedad: a lo largo de milenios se han producido interinfluencias, en modo alguno ajenas a las relaciones de poder entre las distintas lenguas que allí se dieron cita, especialmente entre las llamadas «mayores». Naturalmente, en los esfuerzos por deslindar los aportes de una u otra lengua en una doble dirección —de arriba hacia abajo y al revés— habrá que obrar con mucha cautela, de manera de evitar caer en posiciones extremas. Afortunadamente, en el presente caso, el tema no sólo puede ser abordado sincrónicamente, a través de su manifestación actual, sino que podemos sorprender la génesis del mismo en la documentación colonial, sin perder de vista el contexto socioeconómico y cultural que enmarca los conflictos idiomáticos. Después de todo, como decíamos, Guaman Poma, Santa Cruz Pachacuti, o el mismo Tito Yupanqui, parecen reencarnarse constantemente en cada escribiente anónimo de las ciudades y comarcas andinas.

## APÉNDICE A

### Texto de la «Relación»

El primer vez que lo impesábamos, don Felipe de Lión me hirmano con mego, on hechora del Vergen di barro, di on bara di grande, in timpo di on padre quelrriigo, llamado Antonio di Almeda, que mi lo dexó poneldo in altar, in dondi lo estava más que su año con medio, y después lo vino otro padre llamado bachiller Montoro, que me lo vendo esto me hichora que no istá mejor di bueno, que me lo saqué mala mala para voz, y me lo sacaron in el sacristía, y dispués disto nos afligívamos, y lo hablávamos yo con me hirmano, que nos lo fuéramos a Potosí, para que nos posiera con nuestro hirmano don Alonso di Viracocha Inca, in il oficio di intallado para que lo aprendíremos mucho ben, y dispoés di quando que nos fuemos incontramos a don Alonso Viracocha Inca me hirmano, se olgó di merarmi véndome, yo lo dixé cómo lo fue di aque moynado del sorte que echava me obra el padre, y le conté el enojamento lo dixera me lo posiera al oficial di intallado más que bueno milo inseñara para la intalladura, y me lo dixo que mucho in hora di bueno, y nos fuemos andando y melo llevó in la casa di on mastro que lo llamavan dego di ortez, y me lo dixaron para que lo aprendira de aprindés, dispoés di quando lo sabíbamos on poco di algo di intalladura, me lo fui a ondi istava con el mi hirmano don Alonso Viracocha Inca, y dispoés disto lo dixo que lo es oficio fácil, que yo lo entiendo que lo impesaría on hechora del Vergen, y lo dixo me hirmano que mucho in ora di bueno, y que fuéramos todos los Natorales a ver los hechoras del Vergen, para sacallo di allí pareciendo bueno, y lo anduvimos merándolo los Eclesias ono par a ono, y dispués acirtábamos en la Eclesia dil Santo Domenco, y con on hechora dista Vergen dil propia sorte dil ropage, e dil niño, e di so grandura con so candela y di la mesma manera le traemos, y despoés disto nos ponéamos a hazer el molde di barro todos tres, e don Felepe, e don Alonso nos ponemos a hazer il molde, silo acabamos como oy ya por il mañana estava quebrado, e dispoés lo tornamos a hazer otra vez, y se tornava a quebrar, e otra vez lo hazéamos, e assi se hazea más de tres, o quatro vezes, y assi nos pessava mucho yo lo rogava a Dios con el Vergen, y nos encomendávamos para que este hechora se saliesse bueno, lo mandé dezir un missa di Santéssema Tredad, para que se saliesse bueno este hechora, e dispoés disto lo trabajamos con lienço, y dispoés lo sa-

camos, llevé al mastro Dego di Ortiz para que lo mirara si lo iba bueno o malo, para que me lo dexera si lo tenea falta, o mal hechora, y me lo dexó bendo el vulto que lo era bueno, y me lo dexo que lo aprendía mocho di bien, no me lo dexo más, e yo lo llevé en casa de los pentores, para saber que me lo dizen los pentores, y loego me lo dexeron los pentores que está mexorado, e que era mal hecho y otros lo dexeron que era bien hecho, esto me lo dexeron los pentores, e me lo queseron engañar, por que estava el Imagen acabado, e blanqueado que no lo faltaba sino ponerlo con oro, logo fui a Choquisaca a pedir el licencia de il Señor Obispo para cofradía di nuestra Señora, e ser pentor e hazer boltos, e lo llevé un Imagen del Vergen pentada en tabla, para presentarlo a la Señorea que lo presenté, con un petición que lo dezía que quiero ser pentor, e hazer los hechoras dil Vergen, e melo respondió que no lo quiero dar la licencia para que lo seays pentor, ne que lo hagays las hechoras del Vergen, ni vultos y si lo quereys ser pentor pintaldo la mona con so mico, que no os lo quiero dar el licencia para pentor e si vos lo pintays, y lo hazeys vueltos di la Vergen que yo os lo castigaré muy bien, e lo salí deendo JESUS Santa MARIA váleme Dios con el Vergen so madre, que me lo dexeron no estava bien el Imagen, e que lo parece como hombre, y lo está con sus barbas que lo parece barbas, e lo hecharon mocha falta que no es buena, e malo dexeron que no lo haga no lo haga, e dispoés di quando lo avía visto el Imagen la Señoría, lo rieron mocho todos e los dimás echando el falta al pentor, e lo meravan quando lo tenían con sus manos, e me lo tomava cada un Español, e lo reya di merarlo, e me lo dexeron que los Natorales no se poeden hazer el Imágenes del Vergen, ne vultos y luego estove medio desmayado, e lo fue espantado amohenado porque lo troxe el Imagen ante el Obispo, para que lo riera, e luego la fue al Iglesia para pedir la meserecordea di nostro Señor, para acertar el pintadura di la Emagen di nostra Señora y lo dimás, pedendo en me oración licencia para alcançar estes obra, e me lo diesse mano para hazer vultos, e para ser buen pentor, e dispoés nos lo venimos todos a Chuquiabo e traemos el Vergen con dos Natorales, e passamos en todos los tambos, e lo llegamos en el pueblo di Hayohayo al cabeldo de las casas, y lo queremos dormir in ellas, e vino el Corregidor, e me lo querían echar aporreando, para qué lo traeys a esta casa este defundo, e dispoés que lo dexera, que era un echora del Vergen me lo dexaron dormir essa noche allí, por la mañana nos vamos yendo a Chuquiabo, e llegamos a nostra casa, e de allá vamos a boscar on mastro para que lo acabemos, e lo hagamos más mejor di bueno el hechora dil Vergen, y dispoés que fuemos al San Francisco lo topamos con on mastro que lo dezían Vargas, que me lo

dexo, que lo ayude el retablo y me lo ayudará mucho di buenagana hazer el Vergen, y todo lo demás si me lo comprays el oro para el Emagen, de allí lo llevamos al celda del padre predecador, llamado fray de Navarrete, y por el mandado del Corregidor llevamos a Copacabana la Vergen, aunque los Natorales no lo querían recibir el Santa Vergen, e lo dexteron que lo avían di traer otro Emagen bueno di Lima o Castilla, estuvo en Tiquina el Emagen en el capilla de San Petro on poco di tempos, e despoés que llegado el Corregidor don Gerónimo del Marañón lo quería entrar en la capilla y se le alçaron sus cabellos, fue a Copacabana, y lo dexo al Cazique, que troxesse diez hermanos para que trogessen al Vergen y los embió antes de oración, y lo llebaron antes di hora di dormer, y lo adereçaron sos andas y saliron en cantando los gallos e tomaron a costas el Vergen, y lo llegaron a este pueblo assí como el Sol quería yr saliendo, todos los gentes salemos a ver como venea el Vergen, y lo posimos el Vergen al pie dil cerro como lo baxábamos il baxada, lo acodían todos los gentes, y sos trompetas, y traemos in la porcesión, y el patre lo istava aguardando foyra diste pueblo, vistido para decir la misa, y con el josticia el corrigedor que lo llevó el pindón di la Vergen, y ansí lo intró in la Eclesia y lo posu a onde istava il Vergen, y ay lo poso en so dia, y lo dexo so mesa.

## APÉNDICE B

### I. Vocales

#### 1.1. *Cambio de *lel* por *li**

aprindera, aprindés	impesábamos
corrigeedor ~ corregidor	il ~ el
di	in
dicir ~ decir	incontramos
dil ~ del	intallado ~ intalladura
dimás	intró
dispués ~ dispoés	inseñara
disto	istá, istava
dixaron	merarmi
dondi	ondi
hichora ~ hechora	pindón
hirmano ~ hermano	siñor
	vistido

#### 1.2. *Cambio de *li* por *le**

apriéndés	meserecordea
cabeldo	mesma <sup>28</sup>
corrigeedor	neño
defundo	Obespo
dexera ~ dixera, dexeron	Ortez ~ Ortiz
Domenico	pentar, pentores
dormer ~ dormir	predecador
Eclesia	queseron
Emagen ~ Imagen	recebir*
Felepe	salemos
Francesco	Santéssema
me ~ mi (hirmano)	Trenedad
(con)mego	Vergen
merarme, merándolo	
mesa ~ misa	

<sup>28</sup> Las formas con asterisco corresponden, como se sabe, a la pronunciación variable de la época en el propio castellano.

### 1.3. *Cambio de /u/ por /o/*

acodíamos	natorales
boltos ~ vultos	on, ono
boscar	posimos, posiera
echora	so (candela) ~ su (año)
estove	sos (andas) ~ sus (manos)
josticia	troxe
mocha	

## II. Diptongos y secuencias de vocales

### 2.1. *Tratamiento de /ie/*

(a)	aprendera, aprendiremos	enojamento
	ben ~ bien	pedendo
	bendo, véndome	queseron
	Deگو	saliron ~ saliese
	Dezendo	timpo ~ tempos
(b)	entiendo	posiera
	diesse	quiero
	lienço	rieron
	pareciendo	

### 2.2. *Tratamiento de /ue/*

	boena ~ bueno
(a)	costas
	despoés ~ dispoés ~ dispues
	foyra
	logo ~ loego
	poeden
	sorte
	Cf. nuestro, pueblo.

### 2.3. *Tratamiento de /ia/*

hazea, hazeamos  
meserecordea  
poneamos

señorea ~ señoría  
tene**a**  
venea

#### 2.4. *Otros casos aislados*

mastro  
traemos (<trajimos)  
afligívamos, sabíbamos  
Almeda  
vuel**to**s ~ boltos ~ vultos  
señ**o**r, señ**o**ira

### III. Consonantes y grupos consonánticos

- |     |               |     |          |
|-----|---------------|-----|----------|
| (a) | matre         | (b) | grandura |
|     | patre ~ padre |     | hombre   |
|     | Petro         |     | obra     |
|     | Eclesia       |     | pueblo   |
|     | Domenco       |     | quebrar  |
| (c) | quelrrigo     |     | poneldo  |
|     | porcesión     |     | pintaldo |

## APÉNDICE C

### I. Concordancia

#### 1.1. Género

##### (a) Determinante-nombre

il mañana	un petición
el celda	on bara
el falta	on hechora
el capilla	los Eclesias
el josticia	los gentes
el sacristía	los hechoras
el pintadura	este hechora
el primer vez	esto me hichora
el Santa Vergen	estes obra
el Imagen ~ la Emagen	otro Emagen
el licencia ~ la licencia	todos los gentes

##### (b) Nombre-modificador

Imagen bueno

Imagen acabado, blanqueado ~ Vergen pentada

hichora [...] bueno ~ hichora [...] mala

### II. Pronominalización de OD

#### (a) [FN PrV]

[me hichora] me **lo** sacaron in el sacristía

[el Emagen] **lo** llevamos al celda

[al Vergen] el padre **lo** istava aguardando

[el pindón] **lo** posu a onde istava el Vergen

[al Vergen] ay **lo** posu en so día

[oficio de intallado] para que **lo** aprendíremos

[esto me hichora] que me **lo** saqué mala

on mastro que **lo** llamavan dego di ortez

para que [el Imagen] lo acabemos, e lo hagamos

para saber qué me **lo** dizen los pentores

(b) [PrV FN]

**lo** vendo esto me hichora (viendo)  
quando **lo** sabíbamos [on poco di intalladura]  
cuando **lo** avía visto el Imagen la Señoría  
**lo** impesaría [on hechora del Vergen]  
**lo** anduvimos merándolo los Eclesias  
**lo** rogava a Dios con el Vergen  
**lo** llevé un Emagen del Vergen pentada  
**lo** troxe el Imagen ante el Obeso  
para qué **lo** traeys a esta casa este defundo  
si me **lo** comprays el oro para el Emagen  
ni que **lo** hagays los hechoras del Vergen  
**lo** alçaron sos andas  
los Natorales no **lo** querían recibir [al Vergen]  
**lo** avían de traer otro Emagen  
**lo** traxe el Imagen del Vergen  
**lo** llivó el pindón di la Vergen  
**lo** pusimos el Vergen al pie dil cerro  
mi **lo** llivó (a mí) in la casa di on mastro  
mi **lo** dixaron (a mí) para que lo aprindera  
me **lo** dexó (a mí) bendo el volto  
me **lo** dexaron dormir (a mí)  
mi **lo** inseñara (a mí) para la intalladura  
mi **lo** ayudará (a mí) di buenagana  
me **lo** querían echar aporreando (a mí)  
me **lo** dixo que mucho in hora di bueno  
y **lo** dixo me hirmano que mucho in hora di bueno  
no me **lo** dexo más  
un petición que **lo** dezía que quiero ser pentor  
me **lo** dexo, que lo ayude el retablo  
me **lo** respondió (a mí) que no lo quiero dar  
**lo** hablavamos yo con me hirmano

### III. Pronominalización de OI

yo **lo** dixé como lo fue diaque  
no **lo** faltava sino ponerlo con oro  
me lo dexo, que **lo** ayude el retablo  
**lo** llevé un Imagen del Vergen [...] a la Señorea  
**lo** mandé dezir un missa di Santéssema Trenedad

no **lo** quiero dar la licencia  
**lo** dexo so mesa  
*Cf.* se le alzarón los cabellos [al Corregidor]

#### IV. Falsa pronominalización

- (a) altar [...] in dondi **lo** estava  
[la intalladura] **lo** es oficio fácil  
para que **lo** seays pentor  
[el Imagen] **lo** está con sus barbas  
**lo** fue espantado amohenado  
el volto [...] **lo** era bueno  
se **lo** quereys ser pentor
- (b) el Imagen [...] **lo** parece como hombre  
**lo** parece barbas
- (c) **lo** impesábamos [...] on hechora del Vergen  
**lo** impesaría on hechora del Vergen
- (d) nos **lo** fuéramos a Potosí  
me **lo** fui a ondi istava con el mi hirmano  
lo mirara si **lo** iba bueno o malo  
yo lo dixé como **lo** fue diaque  
**lo** vino otro padre  
nos **lo** venimos todos a Chuquiabo  
**lo** salí dizendo J(esús) M(aría)  
así **lo** intró [el Vergen] in la Ecclesia  
[el Corregidor] **lo** quería entrar en la capilla  
**lo** llegaron a este pueblo  
como **lo** baxábamos il baxada  
**lo** acodían todos los gentes  
**lo** topamos con on mastro
- (e) **lo** rieron mocho  
**lo** reya di merarlo [el Imagen]  
lo traxe [el Imagen] para que **lo** riera

## VIII

**Vocales largas y breves en  
castellano a través de los  
préstamos en el quechua huanca**



«La hiperdiferenciación de fonemas consiste en la imposición de distinciones fonémicas del sistema primario sobre los sonidos del sistema secundario, allí donde no se requieren. El proceso puede ser inferido a partir de la comparación de los sistemas de sonidos en contacto aun cuando aquél no siempre sea observable».

Weinreich (1967: 18)

**0.** El componente fonológico de una gramática está formado por un conjunto de reglas que actualiza la representación fonológica subyacente de los elementos formativos en secuencias pronunciables, es decir, en realizaciones fonéticas. Se discute hasta qué punto dichas reglas son detallistas, es decir, hasta qué límite deben conllevar instrucciones articulatorias tales que, al ser ejecutadas, la pronunciación quede libre, en lo posible, de acentos particulares. Es en este nivel donde, al parecer, el sistema de rasgos binarios resulta inapropiado y, en cambio, el valor escalar de los mismos pareciera imponerse.

Como quiera que fuese, el hecho es que las reglas de interpretación fonética deben concebirse como instrucciones que conduzcan a la pronunciación «correcta», i.e., sin «acento» de las emisiones. Reglas de este tipo se conocen con el nombre de reglas de detalle, y aun cuando su *status* dentro del componente fonológico es relativamente vago, su inclusión dentro de una fonología universal y particular es evidentemente inescapable, sobre todo si se quiere describir la competencia lingüística del hablante. En el presente trabajo vamos a tratar de llamar la atención sobre un detalle fonético en las vocales castellanas: la distinción entre vocales largas y breves.

**1. Constatación inicial.** Salvo observaciones generales hechas en el sentido de que las sílabas libres acentuadas son más largas que las inacentuadas, o de que las libres son más largas que las trabadas,

tradicionalmente se ha sostenido que en español la distinción entre vocales largas y breves no se da en un nivel perceptible, aun cuando dicha diferencia exista por debajo del umbral perceptivo humano, como parecen haberlo probado los trabajos tempranos de Navarro Tomás.

**2. Evidencia del huanca.** Los préstamos del castellano en el dialecto huanca del quechua nos proporcionan datos que, tras breve inspección, conducen a una de estas dos hipótesis: (1) la distinción entre vocales breves y largas es un rasgo perceptible del castellano; (2) dicha distinción es el resultado de una adaptación interna dentro del huanca, por tanto, predecible por medio de una regla nativa al sistema. Como se verá, (2) debe descartarse; (1), por lo contrario, es susceptible de ser probada y, por tanto, la hipótesis es pasible de verificación empírica. Es más, la negación de (1) traería como consecuencia el absurdo de sostener que el oído del hablante huanca posee habilidades perceptuales únicas.

**3. El corpus.** El material sobre el que se sustenta nuestra hipótesis ha sido examinado en un estudio más detallado sobre los hispanismos en el quechua huanca (*cf.* Cerrón-Palomino 1975). Tal como se señala allí, una de las reglas de «nativización» que opera en el huanca con respecto a los préstamos castellanos es la del cierre vocálico, en virtud del cual las vocales medias /e, o/ devienen /i, u/, respectivamente. Dicho tratamiento resulta de especial interés en la medida en que no parecen ser muchos los dialectos quechuas con regla categórica semejante. En el trabajo aludido damos algunas razones por las que, creemos, el huanca se comporta de manera singular. Ahora bien, teniendo en mente la regla mencionada, pasemos a examinar algunos ejemplos. Para ello, considérense las siguientes voces:

(1) [mí:nus]	‘menos’
[kí:su]	‘queso’
[mí:sa]	‘mesa’
[kú:pa]	‘copa’
[bú:la]	‘bola’
[tú:ru]	‘toro (buey sin castrar)’
[pá:su]	‘paso’
[pá:tu]	‘pato’
[pá:la]	‘pala’

Conviene ahora preguntarse en virtud de qué principio se alargan las vocales. ¿Habrá alguna regla involucrada que pueda facultarnos la predicción de dicho alargamiento? Antes de tratar de dar respuesta a semejantes preguntas, convendrá que despejemos posibles condicionamientos. Así, pues, considérense los casos de:

(2) [í:ra]	‘era (campo de trilla)’
[í:lu]	‘hilo’
[ú:ra]	‘hora’
[ú:su]	‘oso’
[a:ra-]	‘arar’
[á:waš]	‘habas’

donde vemos que las vocales largas también pueden aparecer en inicial absoluta. De ser así, ¿no será que el entorno propiciador está dado por la consonante que sigue?,<sup>1</sup> en cuyo caso, ¿cómo explicar entonces los ejemplos de (3)?

(3) [ílu]	‘tronco’
[kílu]	‘diente’
[tíla-]	‘arrancar’
[úsu]	‘tos’
[púsu-]	‘florecer’
[uču]	‘ají’
[lásu-]	‘nevar’
[pála-]	‘resondrar’

Nótese ahora que tales formas nativas constituyen pares mínimos con los préstamos que aparecen en (4)

(4) [í:lu]	‘hilo’
[kí:lu]	‘kilo’
[tí:la]	‘tela’
[ú:su]	‘oso’
[pú:su]	‘pozo’
[ú:ču]	‘ocho’

---

<sup>1</sup> Notaremos de paso que en el quechua huanca, como en todos los dialectos de la rama central, hay una regla de estructura morfé mica que prohíbe la aparición de una vocal larga en posición de sílaba trabada.

[ká:ña]	‘caña’
[lá:su]	‘lazo’
[pá:la]	‘pala’

Como resultado de la comparación entre (3) y (4) no parece haber duda de que la cantidad vocálica en los préstamos no constituye el resultado de la acción de algún elemento condicionante; todo lo contrario, si a esto le añadimos que en el huanca la cantidad es fonémicamente relevante. Siendo así entonces, ¿cómo explicamos el hecho de que no todas las vocales en los préstamos son largas? Considérense especialmente los casos de (5):

(5) [mísa]	‘misa’
[lí:či]	‘leche’
[tíxa]	‘teja’
[múla]	‘mula’
[mútu]	‘motocicleta’
[mása]	‘masa’
[pása-]	‘pasar, dejar de existir’

y téngase en cuenta que algunos de ellos nos proporcionan pares mínimos o *cuasi* mínimos como los de (6):

(6) [mí:sa]	‘mesa’
[lí:ču]	‘lecho’
[dí:xa-]	‘dejar’
[pá:sas]	‘pasas’

Por cualquier lado que se mire, no parece haber respuesta satisfactoria al problema en función del condicionamiento fonético. ¿Será entonces producto de un simple azar, un fenómeno arbitrario, imposible de ser sometido a un principio unitario y coherente que dé cuenta razonable de los hechos? Aun cuando no podamos resolver el enigma, creemos que tal principio merece indagarse.

Cabe preguntarse, incidentalmente, si no pudiesen buscarse las causas de dicho alargamiento en las formas latinas mismas o en las del romance occidental común.<sup>2</sup> Sin embargo, no nos parece que dicha

<sup>2</sup> Sugerencia semejante nos la hicieron, al momento de leerse esta ponencia, nuestra colega Aída Mendoza (Universidad Nacional Mayor de San Marcos) y el profesor McQuown (Universidad de Chicago).

vía de indagación pueda sernos de utilidad. En primer lugar, palabras como [tiχa] y [ri:ca] provienen del latín *te:gula* y *re:gula*, respectivamente; como puede verse, no hay correlación entre la cantidad de la primera vocal en las formas-fuente y las derivadas. Por otro lado, el caso del par [liči] y [li:ču] parece ilustrarnos que la diferencia entre las vocales es un hecho propio del español en la medida en que ambas formas apuntan a un estadio anterior del románico occidental \**leyte* <*lacte(m)* y \**leyto* <*lectu(m)*, respectivamente (cf. este último con \**teyto* <*te:ctu(m)*, que dio [ti:ču] a través del español *techo*). Obsérvese igualmente el caso de [pasa-] ‘pasar’ del lat. \**passare* y [pa:sas] que proviene de una forma como \*(*uva*) *passa*. Finalmente, considérense los casos de [misa] proveniente de *missa*, y [mi:sa], procedente de *mensa*, este último a través del español *mesa*. Como se ve, en ambas instancias la vocal frontal está en sílaba trabada (destrabada luego). En este último caso, sin embargo, habría que recordar el hecho de que universalmente las vocales abiertas son relativamente más largas que las cerradas.

Como habrá podido advertirse, hasta ahora hemos ofrecido ejemplos de palabras bisilábicas —como son la mayoría de los lexemas quechuas— que en la lengua-fuente son todas graves o llanas. Es decir, en cada uno de los casos la vocal larga es acentuada. Pero adviértase asimismo que el rol del acento y su efecto concomitante, que consiste en alargar las vocales, no nos ayuda mucho, toda vez que en (5) tenemos igualmente palabras llanas y, sin embargo, éstas no son replicadas con vocal larga. Veamos entonces qué sucede con palabras que poseen más de dos sílabas. Considérense los siguientes préstamos:

(7) [kučíλu]	‘cuchillo’
[mantíka]	‘manteca’
[kuřníta]	‘corneta’
[bulsíku]	‘bolsillo (< <i>bolsico</i> )’
[asúkař]	‘azúcar’
[palúma]	‘paloma’
[adúbi]	‘adobe’
[sapátu]	‘zapato’

Aquí podemos observar que no hay alargamiento vocálico, aun cuando formas como:

(8) [ixá:du]	‘ahijado’
[kuña:du]	‘cuñado’

[φiná:du]	‘finado’
[kundiná:du]	‘condenado’
[bindí:ta]	‘bendita’

llevan normalmente vocal larga. El hecho de que la palabra *bindi:ta* porte alargamiento vocálico descarta la posibilidad de que en (8) sea la *d* siguiente la que provoca dicho alargamiento; por otro lado, allí está el préstamo [kuřníta] que, siendo parecido a aquélla, no lleva sin embargo vocal larga. Nótese asimismo que el sufijo derivacional castellano *-er(-o,-a)* porta alargamiento vocálico; así tenemos:

(9) [kuřnití:ru]	‘cornetero’
[adubí:ru]	‘adobero’
[sapatí:ru]	‘zapatero’

Nuevamente, ¿cuál es la causa de todo esto? Adviértase que no se trata de que las palabras quechuas con vocal larga son siempre llanas bisílabas, puesto que emisiones como las de (10):

(10)[kamaká:ša]	‘terminaré’
[lantí:ka]	‘el que compra’
[tušu:ka]	‘el que baila’
[yalú:maŋ]	‘me salió’
[alφiliřní:ta]	‘a mi alfiler’

son por lo menos fonéticamente legítimas, aun cuando, en un nivel más abstracto, la longura vocálica sólo puede explicarse como un efecto compensatorio. Finalmente, en los ejemplos que aparecen en (11):

(11)[ku:líku]	‘cólico’
[ku:líra]	‘cólera’
[sa:bádu]	‘sábado’
[sa:bána]	‘sábana’
[santi:síma]	‘santísima’

puede apreciarse una vez más el alargamiento vocálico en palabras de más de dos sílabas. Aquí, sin embargo, la cantidad vocálica es predecible: en efecto, notamos que las palabras esdrújulas, tras su reajuste al patrón acentual quechua, mantienen un alargamiento como testimonio de su acentuación en la lengua dadora, y siempre y cuando la sílaba sea libre, pues de otro modo no quedan rastros de cantidad:

así [mirkúlis] ‘miércoles’. Una excepción a esta regla es la voz [urigá:nu] ‘orégano’ que, sin embargo, alterna con la forma regular, es decir [uri:gánu].

**4. ¿Vocales largas en castellano?** Tradicionalmente se ha sostenido que en castellano, a diferencia de otras lenguas románicas, la diferencia entre vocales largas y breves no se da. Y aun cuando no faltaron quienes sostuvieron que dicha diferencia existe,<sup>3</sup> la opinión general ha sido y es que dicha cantidad no juega un rol distintivo, sino que es un rasgo puramente fonético, es decir, superficial. Navarro Tomás (1916) trató de someter a experimento dichas apreciaciones más o menos impresionistas, y llegó a la conclusión de que, en efecto, no todas las vocales, dependiendo del contexto y de otros factores,<sup>4</sup> son igualmente breves. Y así encontró la siguiente jerarquía: (1) las vocales acentuadas en palabras agudas son más largas que en las llanas, y en éstas más largas que en las esdrújulas; (2) las sílabas libres son más largas que las trabadas; (3) tanto en sílaba libre como en trabada, y en las voces llanas, agudas y esdrújulas: (a) la vocal seguida de las vibrantes es más larga que la que aparece ante cualquier otra consonante; (b) ante fricativa sonora más larga que ante fricativa sorda; (c) ante cualquier fricativa más larga que ante cualquier consonante oclusiva; en este último caso, «la vocal ha sido más breve que en ninguna otra posición»; (d) las consonantes [m, n, ñ, l, λ] «hacen sufrir a la vocal precedente casi tanta reducción como las oclusivas sordas; esto mismo ocurre con la palatal africada», es decir [ç] (p. 400).

Ahora bien, dichas diferencias son sensibles casi enteramente al quimógrafo, ya que, como dice Navarro (1916: 397), ellas no ofrecen «al oído contrastes tan perceptibles como los que se advertirían entre cantidades superiores» a los 20 cs. Es decir, dichas diferencias están casi por debajo del umbral de la percepción auditiva humana. Siendo así, ¿hasta qué punto es lícito buscar en dichas duraciones relativas la

---

<sup>3</sup> Navarro (1916: 400-401) hace una breve reseña de las diferentes opiniones que al respecto emitieron lingüistas y gramáticos tradicionales; entre los primeros, la opinión de Diez es a favor de dicha diferencia. En cuanto a los «gramáticos tradicionales», Navarro recoge la opinión en el sentido de que, por ejemplo, las vocales que preceden a las consonantes palatales son largas.

<sup>4</sup> Ya que, como asegura Lehiste (1970: 53), «la duración de los sonidos puede estar condicionada por los siguientes factores: punto y modo de articulación del segmento mismo; sonidos segmentales precedentes o siguientes; factores suprasegmentales (especialmente el acento de intensidad); y la posición del sonido dentro de una unidad fonológica de un nivel más alto».

clave para explicar las vocales largas en los hispanismos que venimos examinando? ¿Será que el oído huanca posee una agudez tal que puede transponer el umbral perceptivo humano? Esto último resulta a no dudar absurdo. ¿Cuál es entonces la razón por la que el oído huanca filtra algunas vocales como largas y otras como breves, aun en contextos similares?

A nuestro modo de entender (o, mejor, de percibir), tales diferencias se dan en la fuente misma, es decir, en el español; y no se crea que para darse cuenta de ellas se requiera de un oído especial, pues creemos que dichos contrastes se manifiestan dentro de los límites de la capacidad auditiva del ser humano. Veamos esto enseguida.

Si comparamos la pronunciación de *cada* versus la de *casa*, resulta obvio que la vocal acentuada en ellas es diferente respecto de su cantidad; así, pues, tendríamos [káða] frente a [ká:sa]. Esto contradice lo afirmado por Navarro, en la medida en que lo esperable sería lo inverso. Lo propio sucede con el par [láka] versus [sá:ña], que vuelve a contradecir la mencionada jerarquía. Otro tanto podemos decir del par [téχo] versus [lé:ño], que nuevamente apunta contra lo esperable según Navarro. Por otro lado, afirma éste (p. 402) que «la vocal precedida de oclusiva resulta un poco más corta que precedida de fricativa o de nasal»; y concluye: «en suma la diferencia entre la duración media de unas y otras formas no llega a un centésimo de segundo». Que esto no es cierto al menos al oído del que escribe, queda demostrado por el hecho de que la vocal acentuada de *mito* es breve en comparación con la de *sito*, y aun con la de *pito*. Y conste que para percibir esta diferencia no necesitamos de ningún aparato facilitador especial. Hasta es posible encontrar «oposiciones» (?) entre «pares mínimos» o cuasi mínimos, como los de:

(12)[múla]		[nú:la]	
[léče]		[lé:čo]	
[síno]	‘conj.’	[sí:no]	‘destino’
[pára]	‘prep.’	[pá:ra]	‘imp. de parar’
[kómo]	‘int.’	[kó:mo]	‘yo como’

Pese a todo ello, ¿cómo explicamos el hecho de que un oído tan entrenado como el de Navarro Tomás haya dejado pasar por alto diferencias tan notorias? Porque cualquiera que fuese el factor condicionante que controle dichas diferencias, lo cierto es que éstas son relativamente notorias tan pronto como uno repara en ellas aguzando el oído.

A nuestro juicio, la inadvertencia del fenómeno por parte del ilustre fonetista se debió quizás, en primer lugar, a un exceso de prurito por el control mecánico de las palabras estudiadas, subestimando de este modo el papel decisivo del oído humano. Pero, se dirá, si el oído humano es capaz de percibir tales diferencias, con mayor razón lo haría un aparato de audición más sensible. Ciertamente, pero el error tal vez radicó en no haberse controlado pares de lexemas como los que figuran en (12). Lejos de hacerlo, Navarro estuvo más preocupado por encontrar el valor cuantitativo de las vocales seguidas (o precedidas) de series de consonantes, llámense oclusivas, fricativas, sordas, sonoras, etc.; pero, que sepamos, en ningún momento se trató de averiguar, por ejemplo, la cantidad de *u* en *mula* comparada con la de *nula*, o entre la *e* de *tejo* versus la de *dejo* (que ante nuestro oído aparecen como [téχo] y [dé:χo], respectivamente). En segundo lugar, y más importantemente, creemos que la causa del error radicó también en la carencia de habilidad de los hispanohablantes para distinguir entre vocales semilargas y breves (por curiosa coincidencia, la mayoría de las personas que según Navarro sostuvieron que tal distinción existía en castellano no fueron de habla española). La hipótesis que queremos apuntar es que las personas que no tienen en su lengua materna distinción entre vocales largas y breves están mal preparadas, salvo entrenamiento previo, para percibir diferencias sutiles en otras lenguas en donde tales distingos pueden ser irrelevantes desde el punto de vista fonémico, pero que no por ello dejan de ser pertinentes en el plano fonético. Una vez más nos sorprende la inadvertencia de Navarro, fonetista de cuya capacidad nadie puede dudar.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> De acuerdo con Malmberg (1971), de las lenguas que pasa revista Marguerite Durand en su libro sobre vocales largas y breves (libro que, lamentablemente, no nos fue posible consultar), dos de ellas —el español y el polaco— se caracterizan por estar desprovistas de cantidades auditivamente perceptibles. Nótese que esta última calificación es necesaria, toda vez que ambos, Malmberg y Durand están acordes en señalar que en español se da la diferencia entre vocales largas y breves, al menos por encima del umbral perceptivo humano. Esta falta de audibilidad podría deberse, según dichos autores, al hecho de que, por lo menos en lo que toca al castellano, esta lengua «no posee las diferencias *musicales* que, en las lenguas llamadas cuantitativas, contribuyen a oponer las largas a las breves»; es más, «las vocales acentuadas en español son de entonación ascendente, las inacentuadas de tono uniforme». Cualquiera que sea la validez de estas observaciones, lo cierto es que de los casos presentados hasta aquí se desprende que la diferencia cuantitativa en castellano es un rasgo fonético perceptible, de tal modo que la «musicalidad» que invocan Malmberg y Durand puede ser un rasgo necesario, pero no suficiente para explicar fenómenos como el que venimos estudiando.

Ahora bien, ¿no se tratará todo esto de la habilidad especial de alguien como el que escribe? ¿O tal vez un rasgo dialectal del castellano de la sierra central del Perú?<sup>6</sup> ¿O yendo más lejos, un rasgo peculiar del castellano peruano? De ser así, estaríamos pecando de injustos, ya que el castellano descrito por Navarro es el peninsular y quizás éste no tiene las diferencias que venimos señalando. Al respecto, diremos que no se trata de ningún fenómeno idiolectal ni tampoco dialectal; se trata de un fenómeno propio del castellano supradialectal, si se quiere estándar. Hemos consultado con personas de diversos países y todas, sin excepción, corroboran lo que postulamos; tras breve incredulidad, algunas de ellas nos han proporcionado ejemplos parecidos a los que dimos en (12). El lector que aún permanezca escéptico frente a lo que decimos no tiene más que hacer un experimento consigo mismo; para ello basta con intercambiar las vocales en cada caso, pronunciando por ejemplo *leche* como si fuera a decir *lecho* y viceversa. Inmediatamente advertirá que dichas pronunciaciones no son «normales»; incluso que por un instante parecerían vaciarse de significado, tornándose sin sentido.

Por todo ello debe concluirse que la diferencia es pandialectal y, por tanto, debe pertenecer a la lengua general; y, por otro lado, dicha discriminación por parte de los hablantes pertenece a su competencia lingüística. Con todo, no queremos implicar que los casos de (12) constituyan evidencia en favor de una diferencia cuantitativa del nivel subyacente en español; sólo quisiéramos apuntar que tales diferencias se dan, aun cuando sólo sea marginalmente (advuértase que en (12) los «pares mínimos» están dados por palabras funcionales en oposición a elementos de orden léxico). En fin, como el propio Navarro lo dice, «no es por esto menos importante [es decir, el estudio de tal detalle] para el conocimiento de la estructura fonética de la lengua española, y sobre todo para el estudio de los principios métricos y rítmicos de este idioma» (p. 400).

**5. Un caso de hiperdiferenciación.** Ahora creemos estar en condiciones de sostener que el hecho de que el oído huanca perciba con

---

<sup>6</sup> Una de las características fonéticas del castellano hablado en la región septentrional del Valle del Mantaro (comenzando, por la margen izquierda, en San Jerónimo) es el alargamiento de las vocales acentuadas en sílaba libre. Así, se tiene: *le:che*, *cap:i:lla*, *mi:sa*, *te:ja*, etc. Cf. con las formas asimiladas al huanca: *lichí*, *capilla*, *misa*, *tija*, respectivamente, donde vemos que no hay correlación alguna entre cada uno de los pares de ejemplos, lo que demuestra que el fenómeno aludido no tiene ninguna ligazón con la distinción entre vocales largas y breves hecha por el hablante de huanca.

nitidez las diferencias cuantitativas de las vocales en castellano se debe a un caso típico de «hiperdiferenciación».

Con Weinreich (1967:18) definimos este fenómeno como la «imposición de distinciones fonémicas del sistema primario [en este caso el huanca] sobre los sonidos del sistema secundario [i.e. el castellano], en el que no se requiere de tal distinción». Un ejemplo nos ayudará a comprender mejor esto. Un hablante de árabe, por ejemplo, al escuchar las palabras españolas *queso* y *coso* tenderá a identificar, la primera velar como miembro de su fonema /k/, a la par que la segunda será identificada como elemento de /q/, ya que para él /k/ y /k̤/ son fonemas diferentes, mientras que en castellano ambos fonos —[k] y [k̤]— son miembros del mismo fonema /k/. Ello quiere decir que la diferencia entre estos alófonos es irrelevante para el oído español (tanto que el lego nunca repara en lo diferentes que son), mientras que ella es crucial para el hablante árabe. De lo que no parece haber duda es que la diferencia respectiva *existe*.

Resulta ahora claro que la diferenciación entre vocales largas y breves que hace el huanca en los préstamos se debe a un caso de hiperdiferenciación. Es en este sentido que podemos decir que el huanca percibe contrastes allí donde el nativo hablante de español normalmente no los percibe. Esto prueba dos cosas, en términos de realidad psicológica: en primer lugar, que la duración es un rasgo redundante en la fonología del español; en segundo lugar, que en la medida en que el hablante huanca —perito en la discriminación de vocales de diferente duración— percibe diferencias cuantitativas, éstas deben existir necesariamente en castellano, y, por implicancia, ellas debieran ser perfectamente distinguibles, ya que se dan por encima del umbral perceptivo del oído humano. No será ciertamente un azar el que en otras variedades quechuas donde existe distinción vocálica cuantitativa, suelen igualmente hacerse semejantes réplicas. Así, en el ancashino se encuentran hispanismos como *tri:gu*, *to:ru*, etc. Contrástese esta situación con la que se da entre los hablantes quechuas del sur (desde Huancavelica en adelante); para el oído huanca, ellos pronuncian como «atropellando» las vocales: así, por ejemplo, [rúxo], frente al huanca [rú:xu], [řixa] al lado de [ří:xa], etc.

Lo dicho hasta aquí nos faculta para sugerir que las vocales largas que aparecen en los hispanismos deben ser fiel réplica de sus correspondientes modelos, a través del filtro del oído huanca.<sup>7</sup> Tanto es así

<sup>7</sup> Adviértase que de no ser posible la determinación del condicionante del alargamiento en término de reglas, queda la alternativa obvia de seguir las huellas de Nava-

que podemos incluso hacer predicciones. Supongamos que las palabras *foto* y *loto* fueran candidatas a ser incorporadas como hispanismos; pues bien, la primera entraría como *futu* y la segunda como *lu:tu*. Por lo mismo, la palabra *išu* ‘hijo ilegítimo de mujer’, que alguna vez supusimos podría provenir del español medieval \*(h)išo, debe ser descartada como posible préstamo, ya que de haberlo sido debería llevar vocal larga, es decir debíamos tener \*i:šu.<sup>8</sup>

Ahora bien, lo que acabamos de decir se contradice con los ejemplos listados en (7), pues aquí claramente la penúltima vocal es larga en la lengua modelo; en (8)-(9), por el contrario, encontramos la réplica esperada. ¿Cómo explicar esta contradicción? Al momento debemos confesar que no tenemos ninguna explicación a la mano; pero estamos seguros de que ella existe, y que tal vez una manera de encontrarla sería mediante experimentos con palabras semejantes —incluyendo algunas sin sentido, a falta de reales—, las que les serían presentadas al nativo hablante para que las tratara de naturalizar.

Finalmente, resta referirnos al status de la vocal larga en los hispanismos de (8), (9) y (11). A diferencia de las de (1), (2), (4) y (6), que indudablemente entran en un juego de oposiciones —manifiestas o potenciales— ya sea con palabras nativas o con otros hispanismos asimilados con vocales breves, en los otros casos no hay contrastes tan obvios. Así, pues, las oposiciones sólo se presentan en palabras bisilábicas. ¿A qué obedece esta restricción? Se debe, a nuestro entender, a que en el quechua, como lo señalamos anteriormente, la mayoría de las raíces son bisilábicas. Es ésta entonces una restricción estructural de la lengua, y, por consiguiente, no sería arbitrario el hecho de que la mayoría o casi la totalidad de los nuevos pares mínimos se den en lexemas de dos sílabas. Asumiendo entonces la rectitud del

---

rro Tomás, debiendo en este caso tomarse en cuenta los reparos señalados en líneas anteriores. En efecto, no se debe descartar la posibilidad de que la distinción antedicha esté regida por las propiedades intrínsecas de las vocales y de los segmentos circundantes. En este sentido, los procesos involucrados estarían determinados por las limitaciones de nuestra «capacidad lingüística» de articulación, es decir, estarían bordeando los límites de lo pronunciable y audible. Por otro lado, bien pudiera tratarse de una distinción tensa/no tensa hecha en español con valor puramente fonético, y que las vocales tensas son interpretadas por el hablante de huanca como largas. Sin embargo, debemos confesar nuestra completa ignorancia respecto del carácter [± tenso] de las vocales del español.

<sup>8</sup> Con posterioridad pudimos constatar que dicha voz aparece en el *Lexicón* de Fray Domingo de Santo Tomás ([1560] 1995) como *yçu* ‘bastardo, no legítimo’, corroborando de esta manera su procedencia nativa.

presente análisis, nos preguntamos ahora qué status tienen las vocales largas en los otros casos, es decir en los préstamos de más de dos sílabas, o sea en (8), (9) y (11). Ante todo, adviértase que en el nivel de la estructura puramente fonética, una articulación que tornara las vocales largas en breves sería considerada chocante, no así, sin embargo, en (7). Ante esta situación, la solución menos comprometedora aconseja por cierto una representación fonémica idéntica a su respectiva forma fonética superficial. Esto, porque de otro modo, si es que quisiéramos anular dicha cantidad (en virtud de la ausencia de pares mínimos) como redundante, entonces no sabríamos cómo derivar las largas a partir de las breves, puesto que desconoceríamos las reglas involucradas. Compárese esta situación con la de ciertas vocales largas derivadas de la lengua nativa que, como producto de la elisión de la glotal /ʔ/, aparecen en el nivel de superficie (del tipo /čʉʔλu/ → [čú:λu] 'choclo'). Aquí la cantidad vocálica es «controlada» por una regla (o secuencia de reglas) que proyecta una *V* en [V:] de acuerdo con ciertas condiciones estipuladas en la descripción estructural de aquélla (cf. Cerrón-Palomino 1973). Por esta razón la decisión que se tome —en función de reglas o de representación léxica subyacente— es importante en lo que toca a la situación descrita arriba, especialmente a la hora de discutir la normalización ortográfica de los préstamos: estamos convencidos de que el éxito de ésta sólo se lograría a partir de un mejor conocimiento de las reglas de naturalización que una lengua posee como requisito de entrada para todo préstamo, sea éste espontáneo o inducido.



## **IX**

### **Calcos sintácticos en el castellano andino**



«[...] por que ya los Yndios ladinos por mostrar que lo son dejan el estilo galano de su lengua, y españolizan lo que hablan, y precianse de atraer su lenguaje al castellano, y yerranlo tanto que ni bien hablan su lengua, ni bien ymitan la nuestra, y assi haze[n] a su lengua mezclada y barbara, siendo ella galanissima [...]».

González Holguín ([1607] 1975: IV, fol.119)

0. Durante los últimos años los estudios dialectológicos acerca del español andino hablado en el Perú han venido incrementándose considerablemente, superando de esta manera una primera etapa en la que la atención de los pocos estudiosos estuvo centrada únicamente en la elaboración de glosarios y listas de quechuismos. La exploración en otros niveles de organización, especialmente fonológico y sintáctico, va cobrando ahora un interés alentador, estimulado por el empleo, de parte de los estudiosos, de nuevas y más afinadas técnicas del análisis lingüístico.

Por otro lado, dentro de la reforma educativa peruana, la consideración de la lengua como un elemento fundamental de identidad y autoafirmación, constituye uno de sus pilares conceptuales importantes; de allí que los programas de enseñanza de lenguaje, antes de corte eminentemente dogmático y elitista, tratan ahora de reorientarse hacia la revaloración de las formas dialectales, propiciando de este modo su estudio y, si es posible, su codificación. Tal interés parte del reconocimiento fundamental de que toda aproximación a la dialectología del área andina debe tener como punto de partida la situación de lenguas en contacto dada por la coexistencia del español con el quechua, y en menor escala —aunque no menos importante— con el aimara.

No estará de más recordar en este punto que uno de los graves defectos de la dialectología incipiente del español peruano ha sido la prescindencia total de las lenguas nativas como configuradoras de aquél, práctica que posteriormente se vio fortalecida por la corriente antisustratística desatada, con efectos negativos, y sin proponérselo,

por Amado Alonso y sus epígonos. El ideal por explicar los rasgos diferenciadores intrasistemáticamente hasta agotar toda posibilidad de influencias externas, en principio válido, conllevó a la subestimación de todo aporte de carácter sustratístico. No dudamos que, como procedimiento heurístico, la explicación interna es legítima y necesaria; pero interpretada en un contexto en el que lo «hispanico» y lo «indígena» tienen connotaciones sociales muy marcadas, tal principio conlleva consciente o inconscientemente a la minusvaloración de toda impronta nativa.<sup>1</sup> Esta situación lamentable está siendo afortunadamente superada en el Perú.

Es dentro de esta nueva orientación, si se quiere «reivindicacionista», que el presente trabajo desearía llamar la atención sobre un aspecto de la influencia tipológica que, a nuestro modo de ver, ejerce el quechua sobre el español regional andino peruano. Concretamente, presentaremos una clase de oraciones subordinadas: la de las tradicionalmente llamadas adverbiales. Trataremos de demostrar que en el español rural andino, en particular de la región central, la estructura de las oraciones subordinadas está moldeada de acuerdo con una forma eminentemente quechua. Este tipo de construcción, comparado con el de otras estructuras sintácticas más chocantes (como la frase genitiva o la falta de concordancia), ha sido hasta ahora el más ignorado, tal vez por la ausencia de un contraste obvio entre la forma estándar y la vernácula. Los ejemplos que se discuten a lo largo del texto corresponden al habla rural del Valle del Mantaro.

**1. Estabilidad y transitoriedad.** Antes de abordar el tema que nos concierne debe señalarse que el material elegido corresponde al habla de personas cuyo único vehículo de expresión es el español rural, y que, a lo sumo, poseen un conocimiento pasivo del quechua. No se trata entonces de formas de expresión típicas que sólo corran en boca de los bilingües, especialmente en la de los subordinados. Dependiendo de lo que se suele llamar «dominio contextual» (la lengua del oyente, el lugar, y el tópico de la conversación, etc.), el habla de los bilingües se resiente de un mayor o menor grado de interferencias determinadas por la presión que ejerce sobre ellos la estructura de la lengua materna. Por otro lado, no es difícil advertir que la performance de los bilingües varía de persona a persona; y, de acuerdo con el grado de dominio de la segunda lengua, ésta aparecerá en mayor o

---

<sup>1</sup> Véase, ahora, el esclarecedor ensayo de De Granda (1995), en el que se hace un balance de la situación descrita (cf. esp. pp. 176-178).

menor medida impregnada de interferencias. De esta manera, ejemplos como los siguientes:

(1) ¿Pelota *awsamos*?

No te vaya *waqlarte* el vaca.

A *kuchur* alfa mi mamá está yendo.

Bastante está *qasamundo* por las noches.

corresponden sin duda alguna al habla de un bilingüe incipiente. Expresiones como éstas constituyen, a nuestro modo de ver, manifestaciones transitorias en el aprendizaje de la segunda lengua, y, por ende, fluctúan considerablemente en los niveles tanto intra como interindividual.

En contraposición a lo anterior, las formas que caracterizan el habla de los monolingües de español rural andino constituyen expresiones más estables y duraderas, y, lejos de ser fenómenos individuales, son recursos de los que participa la comunidad de hablantes y, por tanto, se transmiten de manera espontánea. De este modo, pues, mientras que el «castellano» de los bilingües incipientes es fluctuante, el de los monolingües goza de relativa estabilidad. Y en lo que respecta a la percepción diferencial de las dos formas de expresión — la del monolingüe castellano y la del bilingüe incipiente— debe señalarse que el monolingüe de español rural impugna oraciones como las de (1) por quechuizadas, propias de las personas que «no saben hablar el castellano».

Ahora bien, la conciencia de estar frente a dos sistemas diferentes asume caracteres nítidos en los niveles fonético y léxico (excepción hecha en este caso de algunos quechuismos que han sido totalmente incorporados al español regional, y que, por lo mismo, pasan fácilmente por voces «castellanas»); pero la percepción se entorpece frente a niveles más abstractos de organización gramatical, concretamente el sintáctico-semántico. De allí que, para la persona que juzga que (1) corresponde al habla de un sujeto que desconoce el castellano, bastaría con reemplazar los lexemas quechuas registrados en dichas oraciones por sus equivalentes castellanos para admitir, tras la «purga», que tales oraciones constituyen formas castellanas perfectas. Es decir, según esto, las variantes que aparecen en (1a):

(1a) ¿Pelota jugamos?

No te vaya cornearte el vaca.

A cortar alfa mi mamá está yendo.

Por las noches está helando bastante.

serían formas felices del castellano rural andino, con excepción quizás de la anomalía de la frase «el vaca» (nótese, sin embargo, que la expresión *la vaca está echado* pasaría por buen castellano).

De lo dicho anteriormente se desprende entonces que el orden de los constituyentes es un aspecto gramatical que burla fácilmente la atención del hablante de español rural, hecho que por otra parte se ve reforzado por la aparente libertad de co-ocurrencia de los elementos de una oración observada por el español general. Sin embargo, aun aquí, si bien el *sistema* de la lengua se muestra más tolerante, la *norma* sanciona una secuenciación determinada, la misma que constituye el orden favorito en las construcciones. De allí que la noción de *aceptabilidad* en lo que respecta al orden de los constituyentes debe juzgarse, a nuestro modo de ver, en el plano de la *norma*. Es aquí donde podemos decir que las oraciones de (1a) no son normales en español estándar.

Surge entonces la pregunta: ¿cómo explicar dicha «anormalidad»? A nuestro entender, ella debe explicarse como el resultado de la influencia que el quechua ejerce sobre las variedades del castellano rural andino. Puesto que, según vimos, tal influencia es la menos perceptible, su estabilización —es decir, su «normalización» en el habla rural— deviene garantizada. Esto es cierto sobre todo cuando observamos que la escuela (preocupada tradicionalmente por ajustar el habla «vulgar» dentro de cánones propios de una variedad exonormativa) no advierte fácilmente que, por debajo de las «palabras» de oraciones como las de (1a), se esconde el esquema gramatical quechua que las organiza. Por otro lado, ciertamente, la fijación sugerida no puede ser ajena a las relaciones socioculturales de dominación imperantes en el medio, las mismas que inducen la cristalización de formas de habla semicriollizadas. De este modo, ante la pérdida del poder regional tradicional, secularmente en manos de los criollos y mestizos de habla «castiza», se afianza el control político, social y económico regionales por parte de los sectores emergentes cuyo castellano, por lo general propio de bilingües subordinados, se consolida. Creemos que estos dos factores han contribuido decididamente a la gestación del español rural andino, otorgándole una relativa estabilidad. A continuación, pasamos a ilustrar uno de los rasgos más conspicuos que caracterizan dicha forma de habla.

**2. El orden de las oraciones subordinadas.** Los siguientes ejemplos ilustran el tipo frecuente de subordinación que corre en boca de los hablantes de castellano rural:

- (2) Como gente nomás lloraba.  
 No queriendo tomar se fue.  
 La puerta sin cerrar nomás me había dormido.

Como puede observarse, si bien superficialmente estos ejemplos están formados por elementos léxicos propios del castellano, el ordenamiento de sus componentes mayores responde a una estructuración extraña. En efecto, para que las oraciones de (2) sean consideradas normales en español requieren aproximadamente de la siguiente paráfrasis:

- (2a) Lloraba (ni más ni menos) como gente.  
 Se fue al no querer tomar.  
 Me dormí sin (siquiera) cerrar la puerta.

es decir, aparte de la «traducción» parcial de los quechuismos semánticos como *nomás* y *no queriendo* —que son calcos quechuas del enclítico *-lla* y de la construcción subordinada con *-l* respectivamente—, la paráfrasis involucra el reordenamiento de la secuencia *OS* (= oración subordinada) + *OP* (= oración principal) en *OP* + *OS*.

Ahora bien, como se sabe, en español —al igual que en la mayoría de las lenguas del tipo *SVO*— el orden de los constituyentes en las oraciones subordinadas es siempre *OP* + *OS* (excepción hecha de las condicionales que, casi siempre, se presentan en el orden inverso). ¿Cómo explicar entonces el orden *OS* + *OP* que subyace en (2)? Como dijimos, todo parece indicar que se trata de una influencia quechua. Para comprender mejor esto, compárense las oraciones de (2) con las de (3):

- (3) *Nuna-naw-llam* waqaq kalqa  
 gente-cómo-nomás llorador era  
*Mana upyayta muna-l-mi* likulqa  
 no tomar queriendo se fue  
*Punku-kaqta mana witrqalkulla-l-mi* puñukuñaq kaa  
 puerta-la no cerrando nomás me había dormido

Aquí, como se ve, las oraciones subordinadas (que aparecen en cursivas) preceden a sus respectivas principales. Este hecho está de acuerdo con las características tipológicas del quechua. En efecto, siendo esta lengua del tipo *SOV*, implicacionalmente le corresponde un orden *OS* + *OP* en las oraciones subordinadas. Adviértase, sin embargo, que, como se adelantó en la primera sección, aquí se está hablando de un

orden favorito; con ello queremos decir que el orden inverso, es decir, *OP + OS*, puede también darse en el quechua, pero debe quedar bien claro que tal secuencia resulta extraña o, si se quiere, forzada, aunque no del todo imposible, sobre todo teniendo en cuenta factores pragmáticos de comunicación.

La influencia que venimos señalando se manifiesta de manera más transparente en los ejemplos que siguen:

- (4) De lo que estaba comiendo se molestó.  
 De lo que estaba durmiendo se levantó.  
 En lo que estaba jugando se cayó.  
 En lo que estaba hablando se atoró.

En estas oraciones subordinadas circunstanciales, como se puede apreciar, el verbo principal aparece al final. Para que éstas sean aceptables al oído del hablante de español estándar se necesita hacer la siguiente paráfrasis:

- (4a) Se molestó cuando estaba comiendo.  
 Se levantó tras estar durmiendo.  
 Se cayó mientras jugaba.  
 Se atoró mientras hablaba.

refraseo que involucra, como en el caso de (2a), el reordenamiento de los constituyentes de la oración compleja, por un lado, y la traducción de las subestructuras *de lo que* y *en lo que*, por el otro. Ahora bien, si comparamos las oraciones de (4) con las de (5):

- (5) Mikuykaashqan-piqta-m piñakuqlun  
 estaba comiendo de lo que se molestó  
 Puñuykaashqan-piqta-m shalkuqlun  
 estaba durmiendo de lo que se levantó  
 Tushuykaashqan-traw-mi hitalaqlun  
 estaba bailando en lo que se cayó  
 Limashqan-traw-mi kaksuqlun  
 estaba hablando en lo que se atoró

se advierte claramente el calco sintáctico de (4) tomando como base (5). Esto se hace más evidente aún cuando constatamos la traducción del ablativo *-piqta* y del locativo *-traw*. La réplica de estos sufijos es general en el castellano rural, como se deduce de los siguientes ejemplos:

- (6) *De la lampa* vas preguntar.  
*De tu perro* más grande es mi perro.  
*En allí* está la sogá.  
*En el lunes* ha llegado mi hermano.

los mismos que encuentran eco en las correspondientes oraciones quechuas que siguen:

- (7) Lampakaaq-piqta tapunki  
 de la lampa vas a preguntar  
 Allquyki-piqta ashwan hatunmi allqukaqnii  
 de tu perro más grande es mi perro  
 Chay-traw-mi kaykan waskakaq  
 allí en está la sogá  
 Luuniskaq-traw-mi tulii traqlamulqa  
 el lunes en mi hermano llegó

Resulta entonces obvio que las oraciones de (4), además del orden *OS + OP*, denuncian una influencia en el plano de la estructura frasal-preposicional. Considérense, sin embargo, los ejemplos de (8):

- (8) De lo bien que estaba comiendo se molestó.  
 De lo bien que estaba durmiendo se despertó.

Comparadas estas oraciones con las dos primeras de (4), ¿hasta qué punto podemos decir que el modelo de éstas sigue el que se da en (8)? Si (8) fuera la pauta de (4), entonces aparentemente sólo quedaría por explicar la elisión del ponderativo *bien*. Sin embargo, creemos que esta observación carece de todo fundamento, por dos razones básicas. En primer lugar, que se sepa, expresiones castellanas del tipo *lo bien que duerme*, *lo limpio que quedó*, *lo hermoso de su rostro*, etc., jamás admiten elisión del adjetivo bajo pena de adulterarse el significado de las mismas o de alterarse por completo semánticamente. En segundo lugar, el valor ponderativo de *lo* en (8) no tiene nada que ver con el *lo* «superfluo» o «expletivo» de las oraciones de (4), que constituye uno de los problemas de análisis en el castellano rural.<sup>2</sup> De este modo, semánticamente, se descarta la posibilidad de que la réplica de (8) sea (4).

---

<sup>2</sup> Al lado de este *lo* superfluo, que actúa como un relativizador, hay, semánticamente, otro *lo*: el que se encuentra en oraciones como *lo durmió* 'acabó de dormir', *lo iré* 'iré

Lo que acabamos de decir es suficiente para responder en forma negativa la pregunta que se formuló líneas arriba; sin embargo, aún queda por descartar la posibilidad de que el ordenamiento de las oraciones de (4) sea el mismo que se encuentra en (8). Al respecto, hay que notar que los ejemplos de (8) son ambiguos, pues significan por lo menos dos cosas, de tal manera que el primero de ellos puede ser parafraseado del modo que sigue:

- (9) Cuando estaba comiendo bien ocurrió algo que hizo que se molestara.  
Se molestó a causa de lo bien que estaba comiendo.

Como se advertirá, el significado de la segunda lectura es semánticamente anómalo, pues, a menos que se fuerce el contexto, nadie se molesta por estar comiendo bien. Esta lectura anómala surge precisamente debido al orden *OS + OP* que aparece en (8), puesto que para la primera interpretación —que es la que corresponde exactamente a la que se da en (4)—, el orden normal en español general es:

- (10) Se molestó cuando estaba comiendo.

Para que la primera oración de (8) recobre su aceptabilidad, en ese orden, hay que imaginarse que la causa de la molestia pudo haberse mencionado en un momento anterior a su enunciado. Pero como quiera que tal significado es diferente del que encontramos en (4), se debe concluir que el ordenamiento de (8) no pudo haber sido tomado como esquema para la formación de oraciones como las de (4). Por estas razones creemos que el orden *OS + OP* encontrado en (4) obedece a una influencia de la sintaxis quechua, hecho que descubre, por debajo de su apariencia castellana, la presión tipológica que dicha lengua ejerce sobre el castellano rural de los Andes del Perú.

**3. Implicancias para una política educativa.** A lo largo de la sección precedente se ha buscado demostrar que el español rural andino tiene peculiaridades sintácticas determinadas por la acción sustratística del quechua. Desde el punto de vista de la enseñanza del castellano

---

ahora mismo<sup>3</sup>, etc., donde *lo* parece «traducir» al eductivo *-rqu* (*-lqu*, en el quechua huanca) y cuyo significado de inmediatez e inminencia es claro (véase el ensayo 7 para una reinterpretación del mismo).

debe quedar bien claro que tales rasgos identificadores no constituyen «corrupciones» o desfiguraciones de la norma castellana; son, por el contrario, innovaciones que ocurren en el seno del sistema debido al contacto prolongado entre las dos lenguas. Como ya se ha mencionado, dichos rasgos han ido cristalizándose debido a las relaciones socioeconómicas que han pautado la conducta de los pueblos del Ande. Frente a esta realidad, una política educativa racional, lejos de condenar tales innovaciones, debe respetarlas puesto que constituyen manifestaciones de una alternativa lingüística concreta que surge debido a los conflictos de lenguas y de culturas creados por una situación de dominación. Después de todo, sólo una transformación radical y profunda de la estructura social del país podría determinar si las formas de habla peculiares, como las presentadas aquí, logran consolidarse o, de lo contrario, se remodelan de acuerdo con el principio nivelador que unas variedades lingüísticas ejercen sobre otras. Pero, aparte de esta eventualidad, debe insistirse en que, desde el punto de vista de la enseñanza, el tratar de erradicarlas, desconociéndoles su legitimidad como formas de expresar y concebir la realidad, no refleja otra cosa que la discriminación social llevada a un grado extremo de sutil violencia. Si la intención es erradicar este tipo de opresión, admitamos que, si de opciones se trata, sean los hablantes mismos los que, confrontados de modo consciente ante maneras diferentes de decir un mismo pensamiento —a través, por un lado, de la forma estándar, y de la variedad local, por el otro— elijan los tipos de expresión que ellos consideran más funcionales, según los casos. Bien pudiera ser entonces que el bidialectalismo funcional sea, en efecto, una alternativa real, antes que una mera conceptualización elaborada en el escritorio del lingüista.



**X**

**Guaman Poma redivivo o  
el castellano rural andino**



«Y algunos indios se hacían ladinos, los *yanaconas* deizían: “Obeja *chincando pacar tuta* buscando, *mana tarinchos, uira cocha*”. Como los mestisos del Cuzco y de Xacxauana y de Cochacalla decía: “Ya, señor, *sara paruyando*, capon asando, todo comiendo, mi madre pariua, yo agora mirando chapín de la mula”. Y ancí los unos como los otros pasaron grandes traujos, los yndios como los cristianos [ ... ]».

Guaman Poma ([1615]1980: 367)

**0. Introducción.** En el presente trabajo daremos a conocer la experiencia lingüística de TALPUY, institución de carácter privado, tal como se trasunta en *Minka*, revista que fue concebida como órgano de difusión y consulta para las poblaciones rurales del Valle del Mantaro, en la sierra central del Perú. La labor de la institución mencionada está orientada, fundamentalmente, hacia el rescate y la revaloración de la ciencia y tecnología ancestrales andinas, como un esfuerzo por contrarrestar los efectos devastadores de las tendencias modernizantes y desarrollistas propiciadas por la sociedad dominante que, a la par que subestima y silencia dicho saber ancestral, agrava las condiciones de explotación y marginación en las que se encuentra sumido el campesino. Dentro de tal contexto, la revista *Minka*, en su afán por llegar a la población rural, se ha visto en la necesidad de buscar una mejor sintonización con el destinatario, hallándose de pronto involucrada en medio de los conflictos idiomáticos propios de la región. En lo que sigue, luego de ofrecer el contexto general dentro del cual se efectúa la experiencia mencionada, se verá de qué manera fue perfilándose, a lo largo del trabajo directo con las comunidades, la urgencia de revalorar no sólo los aspectos materiales de la cultura, sino también los espirituales, en este caso las lenguas, tanto en su manifestación vernacular como en su ahormación con el castellano de la zona. Sobre la base de los materiales publicados por la revista se podrán apreciar algunas de las particularidades más saltantes del castellano rural forjado en el terreno de los conflictos idiomáticos generados por la situación de do-

minación secular. En la proximidad de los cuatrocientos años de escritas las mil páginas dirigidas al rey por el cronista indio Guaman Poma de Ayala puede advertirse de qué modo la prosa difícil y escabrosa, traspasada de quechuismos de todo orden, continúa reeditándose en el castellano de los escribientes rurales del área andina.

**1. Diglosia y glotofagia.** Quienquiera que recorra turísticamente los pueblos de la parte baja del valle del Mantaro se llevaría la impresión de estar frente a comunidades monolingües de habla castellana. En verdad, casi igual percepción podría obtenerse de una rápida excursión por los pueblos altoandinos, a una y otra banda del río Mantaro. Es más, no dudamos que dicha impresión podría fácilmente «confirmarse» mediante estadísticas censales que, en materia lingüística, siempre han sido defectuosas, por lo menos en relación con la población vallemantarina. Sin embargo, un recorrido más detenido por los mismos pueblos, y sobre todo empleando como lengua de relación el huanca, podrá convencer hasta al más escéptico que la lengua ancestral sigue vigente, aunque practicada en el fuero interno del hogar y a espaldas del ciudadano. Pero incluso sin necesidad de hacer tal excursión, bastará con que el visitante se asome a los alrededores del mercado central de Huancayo, durante la feria dominical, para asistir a un espectáculo asombroso de interacción lingüística en el más puro y castizo quechua huanca.

Lo dicho, sin embargo, tampoco quita que reconozcamos que la supervivencia de la lengua se distribuya desigualmente en las tres provincias del valle. Así, en líneas generales, el quechua persiste mayormente en la provincia de Huancayo antes que en la de Jauja, y en ésta antes que en la de Concepción. En efecto, es en los distritos concepcioninos de la parte baja del valle donde la lengua ancestral parece estar —si ya no lo está— en virtual proceso de extinción, pudiendo hablarse entonces de una verdadera mudanza idiomática en favor del castellano. Un proceso semejante, aunque en ciernes, parece afectar igualmente al resto de las comunidades ribereñas tanto huancaínas como jaujinas. En ellas, especialmente en la población adulta y anciana de las áreas rurales, y entre las mujeres predominantemente, la lengua es manejada aún, casi clandestinamente, en el contexto cerrado del hogar y en la privacidad de la interacción intracomunitaria. Dicho uso se hace ligeramente extensivo a los pueblos altoandinos de las tres provincias. En todos los casos, salvo quizás entre la población eminentemente rural y anciana, el empleo del quechua se ve avasallado por el del castellano, que constituye la len-

gua dominante en todo el valle. En efecto, tendremos que admitir que, en el estado de cosas actual, es difícil que haya en todo él un hogar donde se practique un monolingüismo quechua absoluto: hasta en las chozas más humildes e inaccesibles de las estancias —y en el peor de los casos— por lo menos se entiende el castellano. De manera que, en líneas generales, podemos afirmar que las comunidades vallemantarinas presentan una situación típica de bilingüismo con diglosia.

Ahora bien, decir que las comunidades del valle son castellano-hablantes predominantemente requiere de una precisión. Porque ciertamente el tipo de castellano que corre en boca de los pobladores —exceptuando entre éstos a los ciudadanos de procedencia, por lo general, foránea— dista mucho de aproximarse al normativo. Se trata, en efecto, del llamado castellano motoso, que acusa una fuerte influencia quechua. Dicha impronta no sólo se manifiesta en la pronunciación y en el manejo frecuente de términos quechuas o quechuizados —aspectos fácilmente perceptibles incluso por el propio motoso— sino también, de manera más sutil, en los niveles sintáctico-semánticos. Se da, pues, el caso frecuente de motosos que se mofan de otros motosos: quienes se expresan diciendo, por ejemplo, *a cortar alfa está yendo o silencio estaba la plaza* se burlan de los que dicen *a cuchur alfa istá indu o silinciu istaba il plaza*, respectivamente. Nótese que, para las dos expresiones, las alternativas correctas, desde el punto de vista normativo, serían *va a cortar alfalfa y la plaza estaba silenciosa*. Estas últimas no son, sin embargo, las modalidades expresivas comunes del castellano vallemantariniano —y andino en general (véase el ensayo 4)—, aprendido dentro de un contexto diglósico, muchas veces por razones de supervivencia, o a través de la escuela que, tradicionalmente, jamás tomó en serio la extracción lingüística de los alumnos: indistintamente se enseñó en castellano cual si todos ellos fueran de habla castellana. Como era de esperarse, los rasgos de la motosidad prevalecieron a despecho, muchas veces, del grado de instrucción superior y de la profesionalización de los hablantes (véase, por ejemplo, las anécdotas y los comentarios proporcionados al respecto por Arauco Aliaga 1984). Tenemos aquí, como se ve, una nueva situación diglósica, esta vez en el interior del castellano peruano: los usuarios de la variante A (castellano normativo) oprimen y discriminan a los hablantes de B (castellano andino-motoso).

**2. El reto de la autoafirmación linguo-cultural.** En el contexto caracterizado en las secciones precedentes, el proyecto de *Minca* se propone la recuperación del saber andino mediante el trabajo sistemá-

tico y coordinado entre el técnico y el campesino. Se trata de un intento por redescubrir los valores ancestrales, en materia de ciencia y tecnología, menospreciados —cuando no suplantados— por la ideología del «progreso» y del «desarrollo» de corte capitalista. Ello significaba, de entrada, enfrentarse con una actitud hostil no sólo de los miembros de la sociedad dominante sino incluso de los propios campesinos que interiorizaron para sí, el mito de la modernización.

Como lo hemos señalado en otra parte (*cf.* Cerrón-Palomino 1989: cap. VI), en el valle del Mantaro, como en ningún otro sitio tal vez, tuvo tanto éxito el mito del «progreso». Y el vehículo más eficaz de éste ha sido la escuela. El rol deculturizador de ésta fue corroborado por los investigadores de *Minka* en sus repetidas salidas al campo, como lo prueban los diversos testimonios recogidos de boca de los propios campesinos: hijos enfrentados a sus padres, enrostrándoles el seguir afeerrados a técnicas agrícolas «atrasadas» y burlándose de sus conocimientos y creencias ancestrales. Véase, por ejemplo, la siguiente muestra. Una madre campesina esperaba que la luna «madurase» a fin de disponerse a sembrar. Le dijo entonces a su hijo mayor: «Allí vamos a sembrar todavía, falta que la luna madure». «¡Cojudezas!», exclamó el hijo, y agregó: «Ahora mismo voy a sembrar yo; siembra y verás que no faltará, yo no soy como tú, que creen en esas cosas» (*Minka* 13: 16). De esta manera, el saber andino, producto de una experiencia milenaria, según el cual no es recomendable sembrar en época de luna nueva era desbaratado de manera insolente por el campesino moderno «progresista», entrenado dentro de los cánones de la ciencia occidental. Véase igualmente el siguiente juicio: «El *guano* de corral es pura tontería, mejor es de la tienda». Con lo que queda asegurada la dependencia de la economía mercantil y el abandono de los recursos autárquicos tradicionales, con la consiguiente ruptura del equilibrio ecológico debido al empleo masivo de los fertilizantes de naturaleza química.

Frente a la situación de autodespojo cultural dictado por el mito del progreso la labor de TALPUY resultaba ciertamente una verdadera empresa de «rescate» y «redescubrimiento». Esta se haría a través del diálogo, horizontal y no vertical (paternalista), especialmente con las generaciones ancianas de campesinos, verdaderos depositarios del saber ancestral, a quienes felizmente no alcanzó el mensaje deculturizador de la escuela. Gracias a ello, al relato de abuelos y abuelas, fue resurgiendo el auténtico saber andino reflejado en las distintas técnicas de la ciencia agrícola, ganadera, alimentaria, médica, astronómica y humana en general, muchas de ellas no sólo compatibles con las de

la cultura occidental sino incluso superiores y menos dañinas en cuanto a sus efectos y secuelas ulteriores. Pero no solamente se trataba de la recuperación de tales conocimientos (tarea, al fin, propia de los antigualleros): también era forzoso incentivar la retransmisión de dichos valores entre las generaciones jóvenes, especialmente entre los niños, de modo de contrarrestar los efectos nocivos y alienantes de la escuela en materia de cultura andina. De allí que otra de las tareas que se impuso la mencionada institución fue la organización de concursos, en convenio con la Dirección Departamental de Educación, entre los escolares. Teniendo como objetivo fundamental el «rescate y revaloración del conocimiento andino», tales concursos fomentaban el conocimiento de aspectos tanto prácticos e inmediatos como propiamente teóricos y humanísticos. Así, por un lado, se les pedía la confección de muestras de herbolarios (medicinales y dañinos), semillas, insectos maléficos y benéficos, y tipos de tierras; de otro lado, se les pedía también la redacción de testimonios sobre diversas actividades, ocupaciones y recreos, como el ciclo agrícola, las fiestas y costumbres, el manejo de suelos, aguas y fertilizantes, la elaboración de instrumentos, etc. Obviamente, Como señalan sus patrocinadores, «más que ubicar a los mejores alumnos, el objetivo principal de [los concursos era] continuar con la reflexión e identificación campesina entre escolares y pueblo en general» (*Minika* 18-19:38). De esta manera, los concursos tuvieron la virtud de romper la barrera de la transmisión cultural impuesta entre padres e hijos, incrementándose el diálogo entre abuelos y nietos, ante el estupor de los propios padres, que no podían entender la revaloración de aquellos conocimientos que la escuela les había hecho abjurar. Así, pues, la autenticidad de la ciencia campesina había que redescubrirla de entre los ancianos para ponerla al servicio de las nuevas generaciones.

**3. La lengua: entrada y receptáculo.** Siendo bilingües diglósicas las comunidades del valle, no existía, aparentemente, ningún problema de comunicación entre los investigadores del grupo TALPUY y los campesinos. Cualquier barrera comunicativa achacable al manejo de distintas variedades de castellano quedaba descartada toda vez que el equipo de técnicos incluía en su seno a profesionales de la región. Pero, además, la revista constituye un esfuerzo por conseguir la mayor accesibilidad posible, valiéndose para ello de un registro que reduce al máximo todo metalenguaje técnico y cientificista, y, de otro lado, haciendo uso regular del castellano rural, tal como corre en boca de los campesinos. No es difícil advertir que esta solución al problema de la

comunicación no sólo escrita, por medio de la revista, sino también oral, en el trato con los campesinos, fue surgiendo gradualmente, a través del trabajo constante con los comuneros, recogiendo sus críticas e incorporando sus sugerencias.

De esa manera, en el esmero por entablar un diálogo fluido, los mencionados investigadores cayeron muy pronto en la cuenta de que la tarea de recuperación de la ciencia y cultura andinas no sería plena si no se las abordaba no ya solamente a través del castellano rural sino por su vía genuina de acceso: el quechua. Como lo señalan acertadamente, dicho «conocimiento se comunica y entiende mejor en la lengua materna o sea el quechua o en su dialecto (wanka). Esta [sic] pierde esencia cuando se convalida con el castellano» (*Minka* 15:4). No es, pues, suficiente contentarse con una información «traducida» al castellano; hay que aprehenderla, en lo posible, en su propia lengua. «Nuestras abuelas («chacuash-mama») son las que más han acumulado anécdotas, mitos, leyendas, cuentos y narraciones relacionados con la actividad agrícola. Ellas son uno de los soportes más importantes de la cultura andina» (*Minka* 15: 4). La lengua aparece entonces no sólo como la puerta de acceso obligada, y a veces insustituible, para redescubrir y revalorar la cultura andina sino que ésta misma se sustenta y preserva por medio de ella: es su vehículo natural. La restauración del saber andino, por consiguiente, implica la revaloración de la lengua: ésta es la garantía de su supervivencia frente a los mecanismos desestructuradores de la sociedad glotofágica. Así lo entienden los del grupo TALPUY cuando apuntan que «[las] alternativas de desarrollo sólo serán posibles si los comuneros del Valle del Mantaro seguimos firmes en nuestras costumbres, fiestas y tradiciones. Si seguimos hablando nuestro idioma huanca, si creemos en nuestras propias fuerzas y trabajamos con toda la comunidad en la solución de nuestros problemas» (*Minka* 14: 2, énfasis agregado).

Así, pues, la revista asume la defensa de la lengua como elemento consustancial de la cultura. En las secciones siguientes nos ocuparemos de este esfuerzo por reivindicar la lengua ancestral.

### **3.1. Quechuismos inevitables: el desquite léxico-semántico.**

Salvo raras ocasiones, los textos de *Minka* constituyen comentarios o acotaciones, cuando no parafraseos, de las versiones recogidas de los propios campesinos; pero también son frecuentes los relatos y testimonios directamente transcritos o redactados por los colaboradores. En el primer caso estamos frente a textos que, expresados en un estilo sencillo e informal y usando el castellano regional, se refuerzan y apo-

yan con citas directas y espontáneas entresacadas de los testimonios recopilados; en el segundo caso, que constituye un discurso eminentemente coloquial, estamos frente al empleo del más puro y fresco castellano rural de la zona. Un tercer tipo de texto lo forman las composiciones, relatos y resúmenes en quechua, frecuentes en los últimos números de la revista. Dejando de lado dicho corpus, los demás textos aparecen saturados de términos quechuas correspondientes a los campos semánticos tratados en cada uno de los números de la publicación. Sin pretender agotar la lista, allí están los léxicos pertenecientes a las calidades de tierra, las etapas de cultivo, los ciclos de producción agrícola, su almacenamiento, los sistemas de trabajo, la elaboración de productos, las herramientas, la alimentación, las enfermedades y su cura, las fiestas y los juegos, para no hablar de las plantas, hierbas, animales e insectos, etc. Tales vocablos aparecen a menudo con su traducción respectiva al lado (y entre paréntesis o entre comillas) y en otras ocasiones, cuando ello no es suficiente, se recurre a la definición. De otro lado, los quechuismos sirven para sintetizar o resumir las descripciones hechas en castellano. En ambos casos se busca garantizar la comprensión del texto por parte de los que no se sienten muy cómodos con el castellano regional como por quienes ignoran su variedad rural.

Como prueba de lo señalado citamos el siguiente pasaje del texto «Jala talpuy» (siembra de maíz), que constituye una descripción hecha por el dibujante Mario Villalba, del distrito de Huancán (la cita se ajusta al original en forma fidedigna, respetando incluso los deslices ortográficos; salvo aclaración previa, la misma observación deberá tenerse en cuenta en las demás acotaciones):

El hára, su esposa, sus hijos y sus peones mincados, ya en la chacra, haciendo un pequeño descanso con el chaccheo de la coca, el hára pone 'la pichana' (barredor de terroncito que abre bien la apertura de zurco), en el arado en la parte que abre el zurco, y empieza a abrir el 'srhúka' (zurco) y su esposa la 'Mujuika' (sembradora), sigue el srhúka recién abierto tras del 'srhúkador' (abridor de zurco) haciendo el 'piwan' (hechadora de maíz en el srhúka abierto), o sea el jala talpuy.

Los srhúkas hechados de maíz es tapado a que se llama el 'jala pampay' (tapar con los pies el srhúka de maíz) hecho por los peones minkados, y los hijos de los mismos agricultores, que ellos, en la hora del jala pampay, de paso antes de tapar el 'srhúka' de maíz; van haciendo el 'Mulupay' (echando habas en el zurco de maíz hechado). El jala talpuy con el mulupay

es tapado por los pies los *srhúkas* de maíz. El hijo mayor del *srhúkador* o un *minkado*, hace el ‘*Manyanchay*’ que consiste en complementar el *srhúkay* con el *allachu grande*, por los lados de los bordes de la chacra.

Este es el *jala talpuy*, que a la vez ha sido terminado como cinco o seis terrenos de maíz en todo el día. Con tres buenas descansadas. Luego descansan y vuelven todos a la casa del ‘*talpuchigu*’ (el que se hizo sembrar maíz en su chacra), llegado a la casa guardan las herramientas en su sitio de donde cogió, ya llegado a la casa meriendan el rico *patachi*». (*Minka* 12: 16)

Como puede advertirse, a excepción del quechuismo *mincado* (de *minkay* ‘contratar los servicios de una persona’), los demás aparecen o traducidos mediante sus heterónimos castellanos (tal los casos de *shuka* ‘surco’ y de *muhuqkaq* ‘la que siembra’, de *muhu* ‘semilla’ y *-q* ‘agentivo’ más el artículo *-kaq*, lit. ‘la que echa semilla’ o, definidos mediante una explicación. De esta manera se sabe que la *pichana* (de *pichay* ‘barrer’) es el «barredor de terroncito que abre bien ancho la apertura del zurco». Definido así es muy poco lo que se puede entender ciertamente, pero por fortuna en un pasaje previo del texto se nos da la siguiente definición: «palitos chicos amarrados en conjunto para abrir amplio el surco», que se colocan «por la parte de su reja [del arado]». Esta definición, con la ayuda del dibujo ofrecido en la misma página, nos permite la comprensión del objeto descrito: se trata, pues, de un dispositivo consistente en un haz de palitos que se atan sobre la reja del arado de modo que ésta pueda abrir los surcos más o menos anchos dependiendo del largo de los palitos. De otro lado, la *piwaq* (en el texto aparece por errata como *piwan*) es definida como la «hechadora de maíz en el *srhúka* abierto», es decir es la persona (mujer en este caso) que se encarga de colocar las semillas de maíz en los surcos. Asimismo, el *hala-pampay*, definido como «tapar con los pies el *srhúka* de maíz», alude a la acción de cubrir la semilla de maíz enterrándola en el surco con la ayuda de los pies. Del mismo modo se explica la acción del *mulupay* (de *mulu* ‘semilla’ y del repetitivo *-pa*) como «[echar] las habas en el zurco de maíz hechado», que, aunque tautológicamente definido, consiste en intercalar la siembra de habas en los surcos previamente sembrados de maíz (lo que se conoce con el nombre técnico de “siembra intercalada”). Ahora bien, *manyanchay* (de *manya* ‘orilla’ y *-ncha* ‘verbalizador’) se nos dice que consiste en «complementar el *srhúkay* con el *allachu grande*, por los lados de los bordes de la cha-

cra». Según ello, la operación consiste en «redondear» el sembrío de todo el perímetro de la chacra, en cuyos bordes no pueden abrirse surcos con la yunta sino con la ayuda de un pico (tal el *allachu*). Finalmente, el *talpuchigu* (es decir, *talpuchikuq*; de *talpu-* ‘sembrar’, *-chi* ‘causativo’ y *-ku* ‘benefactivo’, con sonorización propia de la zona, y *-q* ‘agentivo’, cuya realización en la forma de una oclusión glotal ha sido pasada por alto por el narrador) viene a ser «el que se hizo sembrar maíz en su chacra», es decir la persona que hace sembrar en general, pero que en el relato aparece como haciendo que le siembren maíz.

El texto demuestra así que el relato sobre una actividad típica como la siembra de maíz —o cualquier otra actividad en el mundo rural—, cuando es ofrecido en castellano, no puede prescindir del quechua que, como dijimos, es el vehículo natural de tales contenidos: de allí la naturaleza ineludible del préstamo léxico que, una vez introducido, se emplea libremente, incluso castellanizándolo, como en los casos de *shukador*, *minkado*, etc. Como bien lo advierten los investigadores mencionados, los términos quechuas traducidos pierden su fuerza denotativa y connotativa y se descontextualizan. Tal ocurre, por citar un ejemplo, con el paralexema luna nueva, para traducir *mushu-quilla* (es decir, *mushuq-killla*), pero al hacerlo pierde toda su connotación, pues en quechua «tiene un mensaje más rico, que quiere decir: luna convaleciente, recién nacido [sic], débil, inconsistente, etc., lo cual posibilita una mejor explicación» (*Minka* 15: 4). Sólo así entendemos por qué el campesino evita la siembra cuando hay luna nueva: los sembríos resultarán estériles; de allí que haya que esperar que se torne llena, es decir *pula*: entonces los sembríos tendrán vigor y producirán al máximo.

De esta manera, los textos de *Minka* constituyen un rico arsenal lexicográfico. En efecto, no sólo aparece allí un enorme caudal léxico no registrado hasta la fecha sino que, en muchos casos, conforme vimos, se ofrecen definiciones que responden a un control semántico hecho «desde dentro», es decir a partir del conocimiento y la experiencia vital de los hablantes.

En prueba de lo último, quisiéramos citar la definición detallada, casi enciclopédica, del término *mallichiy*, ofrecida en la contratapa posterior del N.º 23 de la revista, y con ilustraciones, para una mejor y total comprensión. Para ello, comencemos señalando que, tal como aparece en los vocabularios mencionados, *malliy* y su derivado *mallichiy* se traducen simplemente como ‘probar o gustar algo’ y ‘hacer que alguien pruebe algo’, o más precisamente ‘convidar’. Veamos ahora la definición que trae la revista, gracias al aporte de uno de sus colaboradores. Se dice allí:

El ‘mallichy’ es una costumbre que consiste en ‘hacer probar alimentos cocinados o crudos’. En ocasiones como: [a] nacimiento de la cría de la vaca, con la leche ‘corta’ o ‘kuñun’; [b] preparación de la chicha de jora (el upi); [c] la pachamanca o ‘watya’; y [d] matar el chancho o carnero (‘kuchi’ o ‘uwish-tripi’). Se lleva la ración de casa en casa: para evitar el ‘munapay’ (antojo) de las gestantes y no provocar el ‘shullo’ o aborto. Los ‘mitrash’ (tacaños) viven marginados por la comunidad en toda ayuda colectiva.

La voz *mallichy* resulta siendo así toda una institución andina cuyo rol fundamental consiste en garantizar y reforzar los vínculos sociales y la reciprocidad entre los miembros de la comunidad. Nótese, de paso, cómo la definición del término exige simultáneamente el recurso a nuevos conceptos —como el del *munapay* o ‘mal de antojo’ y el consiguiente *shully* o ‘aborto’—, que a su vez tienen que ser explicados o precisados mediante la traducción o la heteronimia (proporcionada entre paréntesis). Salvando las imprecisiones y suprimiendo algunos detalles irrelevantes, he aquí una hermosa definición del concepto del *mallichy*, que ya quisiéramos encontrar en cualesquiera de los diccionarios quechuas existentes. De manera puramente intuitiva, y sin proponérselo, *Minka* nos ofrece una buena pauta de cómo deberían elaborarse los futuros diccionarios quechuas.

**3.2. De la traducción a la cita directa.** A partir del N.º10 de la revista se advierte un cambio en los textos, sobre todo en aquellos en los cuales se ofrecen estampas de la actividad agrícola, o se relatan costumbres y creencias relacionadas con la vida campesina. El discurso, que antes se vehiculizaba a través del castellano rural, taraceado de quechuismos inevitables, ahora aparece por momentos entrettejido por el quechua: se trata de lo que se conoce con el nombre de «cambio de código», sólo que esta vez se da en el registro escrito y no en el oral, que suele ser su canal ordinario (pero no se olvide, por otro lado, que los textos buscan calcar la performance oral). El paso de una lengua a otra es entonces un nuevo recurso empleado para conseguir una mayor naturalidad en el relato: se busca reproducir la realidad, para reflejar precisamente la situación diglósica descrita. En una situación tal, el cambio de código —el apearse de una lengua para cabalgar en otra— está dictado por una serie de factores, entre los que destacan el tema de la narración y, naturalmente, los interlocutores. De esta manera, la lengua quechua, frenada e impedida —salvo en el nivel léxi-

co— en un principio, logra romper la barrera diglósica para alternar con el castellano, consiguiéndose un vehículo lingüístico entrelazado, muy similar al discurso guamanpomiano. Asombra constatar, así, la reiteración de un estilo discursivo, luego de más de 350 años de empleo por el ilustre «motoso» de la historiografía peruana. Además, debe observarse que también en la revista *Minka* el texto escrito y el visual se dan la mano, enriqueciéndose mutuamente, en verdad constituyéndose en lecturas paralelas.

Obsérvense, en prueba de lo dicho, los siguientes pasajes del relato titulado «Acshu talpuyninchik», cuya traducción ofrecida debajo es «Nuestra siembra de papa» (cf. *Minka* 17: 27). En pleno preparativo para trasladarse al campo, la anciana Delfina, que «está incapacitada para realizar trabajos físicos, [...] en cambio tiene mente ágil, *imactapis yalpalayan*. Va haciéndoles recordar [a sus hijos y nietos] *jamam uhuanquichu milcapayquicunacta, jay Eliasca manam cuca tratrayta ni upyayta munanchu!* (¡no se olviden de llevar fiambre; al Elías no le gusta chacchar coca ni tomar!)» (el énfasis es nuestro). Ya en la chacra, los bueyes aradores (el «Chivillo» y el «Bayo») se ponen ariscos y amenazan pelearse. Teodora advierte entonces: «¡*Pilli, jaycunacta chapiluy!*» (¡Feliciano, sepáralo a pedradas!); pero don Elías da una contraorden: «¡*Ama manchachicho, jina pishipacuchun!*» (¡No lo asustes, que se cansen así!). Luego comenta: «Es bueno hacerlo jugar antes, porque ya cansaditos se les puede amarrar al yugo fácilmente. Además no van a estar jaloneando cuando se está arando. ¡Mansitos van a estar!» (el énfasis es nuestro).

Como se ve, los pasajes en quechua son citas directas, tomadas de labios de los personajes, y cuyo parafraseo (no traducción) se ofrece de inmediato. En un caso, sin embargo, el narrador cambia de código, y comenta directamente en quechua: ello ocurre cuando nos dice que la anciana Delfina, aunque débil ya para las faenas del campo, no olvida las cosas que deben alistarse para el laboreo: *imaktapis yalpalaykan*. En este caso no se ofrece traducción alguna, pero la oración, que significa «anda acordándose de todo», no hace sino recapitular y resumir lo dicho previamente en relación con la habilidad de la anciana.

Como muestras de citas directas, pero igualmente insertas dentro de un texto castellano comentaremos dos pasajes, muy interesantes no sólo desde el punto de vista formal-estilístico sino sobre todo por el significado de los mismos dentro de lo que suele llamarse «religiosidad andina». El primero corresponde al distrito de Marco (valle de Yanamarca, Jauja) y el segundo al de Pucará (Huancayo): se trata, por consiguiente, de dos realidades dialectales diferentes, aunque perfec-

tamente inteligibles entre sí (cf. *Minka* 12:18 y *Minka* 18-19:27, respectivamente).

En Marco, como en todos los pueblos del valle, se profesa una veneración profunda a la tierra: «hay que pisar su suelo con respeto, persignándose, mirando hacia el cielo y la tierra. El más anciano de la familia, con reverencia dice: *Pacha-mama jamllam yapan-familiatam mantianinqui, chaymicanan, ñoja upiashata chaqjchashrata muqashrata, convidata siempre, huatam-huatam allimmicuy jumanayquipaj* (La tierra es quien da los frutos para toda mi generación y que año tras año debo brindarte siempre igual, lo que bebo, lo que mastico y fumo en señal de agradecimiento, porque tú mantienes a toda mi familia, recibe lo bueno como ofrenda que te doy)».

El pasaje en quechua adolece de una serie de erratas y posiblemente también de algunas inexactitudes en la transcripción, amén del caos ortográfico reinante. El texto, reinterpretado y normalizado es el siguiente (aquí, y en citas semejantes, los préstamos del castellano irán en cursivas):

Pacha mama, qamllam llapan *familyaata mantiniykanki*; chaymi kanan ñuqa upyashqaata, traqtrashqaata, mukashqaata, *kumbidak* simpri, watan-watan alli mikuy qumaanaykipaq.

En Pucará, así como en los demás pueblos, se venera al insecto conocido como mariquita, y que en el quechua local recibe los nombres de *mama-chucha*, *puqutinway* o *puqu-tinkuy*. Se le considera como la mensajera de la buena cosecha: de allí su nombre, que significa literalmente «el punto (el ‘encuentro’) de la maduración». En el relato, dos niños van a la sembrera, enviados por la madre, a coger las mariquitas que ella vio el día anterior para llevarlas a los sembríos de modo que trasmitan su bendición. Dice el pasaje, que esta vez ofrecemos en versión normalizada, siguiendo los cánones del alfabeto oficial válido para el huanca:

¡Mama puqu-tinkuy! Qammaa *siilupi taytacha* katramushunki, mikuykunakta puquchinaykipaq. *Partikuyari bindisyunniykita* llapa-llapa mikuykuna qishpinanpaq. ¡Halallaa kachun ari, akshullaa kachun ari! *Taytacha* allin allinta puquchillay talpuykunakta, ayllullaakunapta, malka-masillaakunapta. ¡*Ruygullaata* traskikullay, *taytay!* *Misirikurdyaktam* mañakullak, *al fin* huchayuqpis, mana huchayuqpis lliwmi chuliyki kanchik. Manamaa *wardakuyta* atipapaakuuchu,

*simprimaa* huchaman palpuykalkaa. Imanaw kalpis, qampa lulashqaykitr kapaakuu: *furti*, *diibil*, wañurinku *kurasunniyuqkunakta*. Ama ari qunqapaakamaychu, ama ari katrayka-paakamaychu *distiinuuman*.

Asombrosamente, los textos citados parecen entresacados directamente de los expedientes sobre juicios de idolatrías, como los publicados por Duviols. Compárense, por ejemplo, con el siguiente pasaje (cf. Duviols [16561 1986: 66], aunque aquí se habla más bien de «hechicerías» y «embustes», vocabulario propio de los fanáticos extirpadores:

Y asimesmo a bisto [el testigo] que esta Carua Francisca Cocha Domingo China Chaupis Pedro Rimay Malqui Juan Malqui Yanac Francisca Poma Carua Xptoual Runto Isabel Muchuy todos son echizeras enbusteras y echan suertes con arañas y son quando uno esta muy al cabo para sauer si a de morir o no quando no lluebe si a de llober o no y los puquios an de tener agua o no. Los susodhos cogen unas arañas pequeñas y las ponen en la mano y hacen conjuro adoran a Libiac al sol y le disen estas palabras: *Yaya Punchao yaya Libiac puchayquita comay orcoyquita comay ca[n]mi puchaiyoc canquin orcoyoc canqui maquiqui[c]ta comay Señor Libiac señor Sol da a estas uestras criaturas. Y diciendo estas palabras las arañas leban tan todos los pies o manillas y entonces el dho echizero be si le falta algun pie o mano que leban tan y si es el derecho es mal aguero y dize que morira el enfermo y secan los puquios y si es de pie o mano izquierdo el sucesso sera bueno, el enfermo no morira los puquios tendran agua [...].*

Como en los viejos expedientes de Cajatambo, los campesinos del valle no han olvidado sus plegarias a la madre-tierra y a sus mensajes benéficos, pues de ellos depende su propia existencia. Dichas invocaciones persisten, a no dudarlo, en la medida en que se transmiten en la lengua ancestral. Una vez más: lengua y cultura como las dos caras de una misma medalla.

#### **4. Entre el quechua y el castellano: la angustia del mestizo.**

Así rezaba un pequeño artículo de Arguedas (1939), en el que describía sus propias vivencias de escritor mestizo ante el conflicto que significaba expresar su mundo interior a través de una lengua que no era sentida como propia, y, sobre todo, que «no [decía nada] del paisaje». Dicho conflicto expresivo se resolvería, según el autor, mediante, la forja de un

castellano híbrido, cuyas primeras manifestaciones las veía él entre sus alumnos mestizos del colegio Mateo Pumacahua de Canchis (Cuzco). De esta manera, Arguedas entreveía la formación del castellano andino, que se gestaba sin embargo desde los primeros años de la colonia, teniendo en Guaman Poma, Santa Cruz Pachacuti y Francisco Tito Yupanqui a tres ilustres paradigmas del hablar motoso (véase el ensayo 7).

Pues bien, la gran mayoría de los textos de *Minka* constituyen precisamente magníficos ejemplos del conflicto lingüístico señalado. Como se dijo en §3, para entablar una comunicación fluida con el campesino del valle era necesario sintonizar su propio registro dialectal: en el mejor de los casos, y donde el quechua sigue vigente, en esta misma lengua; y donde aquél ha dejado de emplearse, a través del castellano rural. Descartado el quechua, sin embargo, como vehículo único de expresión escrita —aspecto que también fue puesto en tela de juicio acertadamente en la revista—, quedaba el castellano rural, reñido con la norma de la modalidad urbana, y, por consiguiente, desterrado del uso formal escrito (a menos que pasara por la purga previa del normativista). Dicha variedad, estigmatizada en los textos profilácticos (*cf.*, por ejemplo, Arauco Aliaga 1984) aparece, sin embargo, reivindicada: se trata de la *chaupi-lengua* o «media lengua», común entre los campesinos de los valles interandinos del Ecuador y de las zonas quechuas de Bolivia. Esta media lengua, que la escuela busca erradicar las más de las veces infructuosamente, constituye no obstante, por decirlo así, la materia prima que nutre y ahorma al castellano andino que, ante el desborde popular y la recomposición social de las urbes, va arrinconando al castellano académico-normativo peruano, en franco proceso de retirada (Rivarola 1990: cap.VII). Nótese, por lo demás, que esta misma interlengua, pero añejada por el paso de los siglos, constituye hoy día el deliquio y reguste de los estudiosos de la cultura andina: nos referimos a la prosa del cronista indio Felipe Guaman Poma, considerada como una muestra de «behetría mental» por algunos hispanófilos como Porras Barrenechea (1948).

Como ilustración del castellano rural ofreceremos aquí algunos pasajes seleccionados arbitrariamente (pues, en verdad, lo mejor habría sido transcribir íntegramente los textos involucrados, pero confróntese con nuestra cita y los comentarios respectivos proporcionados ya en §3.1) pertenecientes, respectivamente, a las zonas sur (Pucará) y noroeste (Huarisca) de Huancayo. Los ejemplos del primer punto han sido entresacados del relato «Una banda de músicos con la papa corneta», de Juan Rojas Medrano (*cf. Minka* 17: 32). Así tenemos:

- (1) «Al verse descubierto [el maestro de música jugando con los muchachos] se *piñacuba* (molestaba) un poco y se iba, murmurando».
- (2) «Todas las veces que íbamos [al sembrío de papas] *llusrcábam* [tanteábamos] con ambas manos, despacito, con cuidado, para saber si nuestra corneta estaba grande».
- (3) «Otras veces yo era paciencioso, él [su hermano] hacía *pasalichir* (se sobrepasaba). Entonces se armaba el lío».
- (4) «[ ... ] los mayores trataban de agarrar nuestra papacorneta con la intención de *llaquichirnos* (entristecernos) y hacernos llorar, pero después de un rato nos la devolvían».

Nótese que, con excepción del ejemplo (2), los quechuismos insertados aparecen con su traducción al lado. En tal sentido, uno se pregunta qué razón hay para no evitarlos —conste que el texto ha sido «normalizado» ya, en parte al menos, por los redactores, a juzgar por la restitución de algunas concordancias—, de manera de ofrecer un texto castellano más «limpio». La respuesta tiene que ver, indudablemente, con la fuerza expresiva que conllevan los vocablos quechuas en comparación con sus versiones castellanas, que además no traducen fielmente en cada caso los matices semántico, de aquéllos. Para conseguir esto habría sido necesario un esfuerzo descriptivo de naturaleza perifrástica que hubiera desembocado en un fraseo sobrecargado e inexpressivo. De hecho, por ejemplo, en (2) la expresión *llushcábamos* (del quechua *llushkay* ‘tentar con las manos algo encubierto’) quiere expresar la acción consistente en «introducir o deslizar las manos bajo las matas de papa para palpar el estado de madurez de los tubérculos», en este caso de aquellos que tienen la forma de una corneta.

Los ejemplos correspondientes al segundo punto —el de Huarisca— corresponden a los pasajes «Trabajando el ulay con los niños» (*Minka* 18-19: 14) y «Gastos de la cosecha [de papas]» (*Minka* 20: 11), de Jesús Lindo Revilla. En ellos se leen:

- (1) «La familia, sobre todo con los *chiuches* (niños) de 5 a 10 años, salen con sus animales a las partes altas donde existen *muchaas* (espacios libres en la pateadera de sus parcelas), para *verdepachir* (darles pasto fresco) a sus burros y vacas»
- (2) «La cosecha ha sido más trabajosa. No hemos necesitado buscar gente ya que vinieron todos los que tenían señalado sus *shuñay* o *kurmaychakuy* (buscar papas grandes). Para *tiklar*

(voltear) la papa, llegaron [los] compadres con sus toros para pagarles en papa».

Como habrá podido advertirse, las glosas ofrecidas al lado de los quechuismos no son de gran ayuda para comprender a cabalidad el contenido de los pasajes citados. En efecto, en (1), comenzando por el título del pasaje, cuya palabra *ulay* requiere de una aclaración (en este caso, *qulay* significa ‘trabajo de deshierbe’, consistente en limpiar los sembríos de malezas), las expresiones *muchaa* y *verdepachir*, pese a sus glosas, aparecen imprecisas.

De hecho, la definición del primer término (en verdad *muchaq*) aparece oscurecida al mismo tiempo por la palabra *pateadera*, que en castellano general podría interpretarse a lo sumo como ‘lugar donde se patea’, y que, por consiguiente, requeriría a su turno de una glosa especial. El segundo término, por su parte, si bien porta una raíz de origen castellano —verde—, aparece tematizado con los sufijos verbales derivativos *-pa* ‘repetitivo’ y *-chi* ‘causativo’: como se ve, un híbrido perfecto. Nótese, pues, que, para entender plenamente el pasaje comentado, es necesario parafrasear dichos conceptos (además de señalar que *chiwchi* significa originariamente ‘pollito’): *muchaq* o, mejor, *muchaqkuna* (de allí la pluralización castellana de la voz quechua en el ejemplo) son los linderos que separan unas chacras de otras, lo suficientemente amplios como para poder caminar por ellos y donde crece el pasto libremente de modo que pueda apacentarse en él. Tales bordes no sólo corresponden, como dice el relator, a la parte posterior de los terrenos (*pateadera* alude en principio a la parte posterior de una cama, es decir la opuesta a la cabecera) sino a cualquiera de los contornos. La acción de *verdepachir* consiste en hacer que los animales coman de los follajes tiernos que crecen en los linderos, generalmente luego de haberse alimentado de otras cosas, a manera de relleno fresco.

Cuanto al segundo pasaje, los conceptos quechuas de *shuñay*, *kurmaychakuy* y *tiklay*, no obstante la glosa respectiva para los dos últimos, aparecen igualmente vagos e incompletos. En efecto, los dos primeros aluden a formas de recompensa en el trabajo agrícola: uno de contenido genérico y otro, de alcance más específico. Así, el *shuñay*, en el laboreo especial de la cosecha, consiste en la separación que hace el dueño de chacra de alguna porción del sembrío (destinando algunos surcos, por ejemplo, o, cuando se tiene toda la papa cosechada, reservando cierta cantidad de ella) como recompensa por el trabajo (no asalariado) de una persona. El *kurmaychakuy* (de *kurmay* ‘papa que sobresale por su tamaño’, más el verbalizador *-cha* y el benefactivo *-ku*),

por su parte, consiste en la licencia que obtiene el trabajador (el no asalariado) de poder separar para sí los tubérculos más grandes que encuentre durante la faena: el *kurmay* es, pues, como un premio o galardón del más empeñoso en el trabajo; es decir, hace las veces de un sueldo. Finalmente, la acción de *tiklar* (nótese el reemplazo del infinitivo *-y* por el correspondiente *-r* del castellano), que aparece glosada como 'voltear' permanece igualmente confusa, puesto que la glosa no alcanza a aclarar nada: 'voltear la papa' puede hasta interpretarse como cambiarla de posición simplemente. La acción aludida en el pasaje consiste en la propia cosecha de papas con la ayuda de una yunta: el arado penetra bajo las matas removiéndolas de raíz, de forma que éstas y los tubérculos quedan expuestos hacia arriba a la par que las matas aparecen enterradas: tal el «volteo», que no es sino una de las modalidades de la cosecha de tubérculos.

Como puede apreciarse, el castellano rural andino surge del empleo paralelo, «en yunta» —como dirían los campesinos chuquisaqueños, según testimonio de nuestro amigo Pedro Plaza—, de las dos lenguas en conflicto. La norma urbana del castellano lo dequechuará en parte, por acción de la escuela y de otros agentes de cambio como los medios masivos de comunicación; pero dicha nivelación en favor de formas dialectales más generales sólo se hará en relación con las manifestaciones sociolingüísticamente más marcadas, como suele ocurrir, no pudiendo eliminarse otros rasgos de naturaleza más abstracta y fundamentalmente semánticos: es por esta vía que el castellano peruano va andinizándose sensiblemente (véase el ensayo 12).

Ahora bien, tampoco el quechua se libra de influencias castellanizas, aunque éstas sean de menor cuantía, más allá del léxico, sobre todo del llamado «cultural». En este caso también, sin embargo, es el bilingüe con mayor exposición al castellano quien suele saturar su quechua de castellanismos muchas veces completamente innecesarios. Tal es el empleo de voces como *similla*, *surku*, *timpu* (temporada), *pariia*, *gustu*, *balur* (fuerza), etc., para las cuales no faltan términos quechuas de abolengo: *muhu*, *shuka*, *mita*, *masa*, *munay* y *kallpa*, respectivamente. Pero no sólo eso, pues, tal como sucede en el castellano rural, aquí también nos topamos con casos interesantes de hibridación del tipo *taklliiru*, *chakmiyay*, *waniyay*, *wapiyay*, etc. La primera voz puede pasar por castellanismo, sin embargo, toda vez que *taklla* no es propia del quechua huanca (aquí el término equivalente es *shuki*), habiendo ingresado a él a través del castellano; pero la derivación normal en quechua sería en todo caso *takllaq* y no con el derivativo castellano *-ero*. Los tres términos restantes provienen del quechua local,

pero previo reajuste derivacional en el castellano lugareño: en efecto, los verbos *chakmay* ‘preparar el terreno, barbechar’, *wanuchay* ‘echar abono, abonar’ y *wapyay* ‘alardear dando voces’ fueron incorporados al castellano como *chacmear*, *guanear* y *guapear*, que luego reingresan al habla quechua de los bilingües como *chakmiyay*, *waniyay* y *wapiyay*.

Debe señalarse, finalmente, que la naturaleza de los ejemplos ofrecidos constituye de por sí un buen índice de las relaciones asimétricas que guardan entre sí el castellano y el quechua (y, dentro de éste, entre el sureño y el huanca) en el contexto diglósico. En efecto, en tanto que los hispanismos del quechua (en este caso los ejemplos citados específicamente) son prácticamente superfluos (no enriquecen sino más bien empobrecen al quechua), no puede decirse lo mismo de los quechuismos del castellano: aquí se está frente a un verdadero enriquecimiento léxico-cultural del habla castellana local, y, por consiguiente, de ninguna manera pueden ser considerados superfluos (ya se vio la insuficiencia de las glosas ofrecidas). En el primer caso estamos indudablemente ante los efectos de la relación de subordinación que el quechua guarda respecto del castellano. Dicha subordinación se compensa, sin embargo, en el «desquite» con los quechuismos del castellano en tanto el tópico de los textos gire en torno a la cultura andina. Porque, como se dijo, en las esferas culturales propias del mundo occidental el avasallamiento léxico del castellano no tiene límite, sobre todo cuando los hablantes de la lengua dominada no toman conciencia de la necesidad de asumir una postura, de defensa idiomática, y, más bien, sucumben ante la vergüenza cultural y lingüística, estimulada y alentada por la escuela tradicional.

**5. Conclusión.** Para terminar con esta presentación, séanos permitido destacar, a manera de conclusión, algunos de los puntos más significativos que se desprenden de la lectura de las páginas de la revista *Minka*, especialmente en relación con su esfuerzo por tratar de tender un puente comunicativo más fluido entre los promotores del cambio, provenientes de la ciudad, y los miembros de la sociedad tradicional campesina.

En primer lugar, debemos mencionar la constatación del hecho de que todo intento serio por revalorar la cultura andina ancestral pasa por la reivindicación idiomática. La revaloración de una cultura «traducida» en lengua oficial constituye, en verdad, una deculturación. Creemos que los científicos sociales, que a menudo se desentienden de la lengua, debieran reflexionar más seriamente sobre ello. En segundo término, debe destacarse la defensa lingüística asumida, gradualmen-

te, en favor del quechua, casi siempre soslayada por los investigadores (que, siendo extraños a la lengua, no se identifican con ella). La lealtad idiomática se manifiesta no solamente formulando discursos en torno a la lengua sino, sobre todo, escribiéndola, es decir haciendo de ella un vehículo formal de comunicación. En tercer lugar, importa asimismo constatar el esfuerzo desinhibido por reivindicar el castellano regional, y, más específicamente, el rural. Lejos de «blanquear» dicha variedad —aunque fuera inevitable en algunos casos—, traduciéndola en un castellano más castizo y académico, los redactores de la revista la emplean, por lo general, en toda su genuina y espontánea manifestación, para horror de los puristas. Lo que nunca comprenderán los normativistas a rajatabla es que tal castellano es apenas diferente del que manejaron los ilustres cronistas indios Felipe Guaman Poma y Joan de Santa Cruz Pachacuti, cuya lectura resulta no sólo gratificante sino también atractiva (¿como producto de su venerable antigüedad únicamente?). Finalmente, en el aspecto puramente lingüístico, las páginas de *Minka* constituyen un precioso arsenal de materiales para el estudio no sólo del castellano andino sino también del propio quechua, en este último caso, sobre todo en el campo léxico-semántico, parcela muy pobremente comprendida aún dentro de la quechuística.



## **XI**

# **Un antiguo sustrato aimara en el castellano andino**



«Cuando tratemos de establecer la acción lingüística del sustrato, será preciso que consideremos, mientras sea posible, qué dirección fonética lleva en su propio desarrollo la lengua sustrato, para no incurrir en los errores de principios y de método que supone el atribuir a su influjo una evolución que a ella misma le es extraña».

Alonso (1961b)

**0. Cuestiones previas.** Hacia fines de la década del sesenta, e incluso bien entrada la del setenta del siglo pasado, no podían resultar sino precisas las conclusiones a las que llegaba Lope Blanch (1968), luego de un breve balance respecto de los estudios sustratísticos del castellano americano. Observaba, en efecto, el lingüista hispano-mexicano, que «el estudio de la influencia de las lenguas indígenas sobre el castellano de América está apenas iniciado». A renglón seguido, el mismo estudioso, recordando el «grave divorcio» que existía entre hispanistas e indigenistas, quienes para defender su punto de vista, ignoraban el trabajo del otro, manifestaba, muy justificadamente, que se hacía urgente «que los investigadores del español americano tuviesen un conocimiento relativamente profundo de las lenguas de sustrato o que los especialistas en lenguas indígenas se interesasen más en analizar las peculiaridades del español de América» (*cf.* Lope Blanch 1968: cap. IV: 37). Todo ello, naturalmente con el objeto de superar viejos errores de método que, lindando en lo ideológico, nublaban cualquier discernimiento objetivo en relación con los fenómenos estudiados.

Ahora bien, creemos que en la década del ochenta, y sobre todo en la del noventa, se ha conseguido, al menos en parte, superar aquella brecha que separaba a hispanistas e indigenistas, gracias a un esfuerzo de aproximación y/o colaboración entre unos y otros, inclusive a un lado y otro del Atlántico. Como consecuencia de ello, son cada vez más frecuentes los trabajos, especialmente provenientes de algunos estudiosos del castellano de América, que, a partir de un conocimiento más

riguroso y sistemático de las lenguas indígenas, vienen reconsiderando o, también, desechando de manera definitiva, fenómenos atribuidos a la acción sustratística y/o de contacto entre el castellano y las lenguas indígenas (*cf.*, por ejemplo, los trabajos de De Granda 1994; *cf.* también el volumen editado por Zimmerman 1995).<sup>1</sup> Contribuye a ello, con toda seguridad, el nivel de madurez al que han llegado los estudios referidos a las lenguas indígenas, hecho particularmente notorio en relación con las del área andina.

En el presente trabajo, que parte de las observaciones de un especialista en lenguas andinas, quisiéramos llamar la atención, como una modesta contribución a los estudios sobre el castellano de América, concretamente en su manifestación andina, sobre un fenómeno de naturaleza fonético-fonológica propia del castellano de la región sureña del Perú y del altiplano peruano-boliviano no reportado hasta ahora en trabajos anteriores (*cf.*, por ejemplo, Escobar 1978). Se trata de la espirantización de las consonantes /p, t, k/ y de sus correspondientes sonoras, en posición final de sílaba o implosiva. Como trataremos de demostrarlo, todo parece indicar que aquí estaríamos frente a un caso inambiguo de efecto sustratístico proveniente del quechumara<sup>2</sup> sobre el castellano de la región. Debemos confesar, sin embargo, una limitación de carácter metodológico, la misma que está dada por el hecho de que, para ser más exactos en la determinación de la cobertura, actuación y frecuencia del fenómeno, éste debería ser estudiado a partir de una matriz sociolingüística que respondiera a ciertas variables mínimas como son edad, sexo, escolaridad y clase social o procedencia étnica. Nuestras observaciones, en tal sentido, son apenas meras indicadoras de la existencia de un fenómeno que requiere de un estudio mucho más minucioso, contextualizado sociolingüísticamente, el mismo que debería ser acometido por los especialistas del área. Con todo, nos asiste la profunda convicción de que tales estudios, de emprenderse, no harán sino confirmar nuestra hipótesis inicial, cual es la de tener a la vista un claro ejemplo de acción sustratística.

---

<sup>1</sup> Lo que no impide, ciertamente, el que subsistan, por un lado, viejas reticencias, sobre todo en las tiendas de los hispanistas, como las señaladas por Zimmerman (1995); pero, sobre todo, posiciones añejas lindantes en el folklorismo (*cf.* Rumi Nāwi 1994), para referirnos únicamente al área andina.

<sup>2</sup> Término creado en la década del cincuenta por John Alden Mason para nombrar a la lengua matriz de la cual habríanse derivado el quechua y el aimara (véase Cerrón-Palomino 1994b).

**1. El fenómeno.** Como lo observó certeramente Amado Alonso (1961a), en su célebre artículo sobre «una ley fonológica del español» (que hoy preferiríamos designar más bien como «regla»), la oposición [± sorda] de las consonantes /p, t, k/ versus /b, d, g/, en posición implosiva, deja de tener relevancia, ya que se neutraliza en una articulación en la que lo único que cuenta es su localización. Señala así que «en la pronunciación correcta, sin pensar en vulgarismos ni regionalismos, se articula *inepcia* o *inebcia*, *cápsula* o *cábsula*, *adopción* o *adobción*, *obtener* u *optener*, *subterráneo* o *supterráneo*, *obsesión* u *opsesión*, *absurdo* o *apsurdo*; se pronuncian *atlas* o *adlas*, *ritmo* o *ridmo*, *atmósfera* o *admósfera*, *adquirir* o *atquirir*, *adjetivo* o *atjetivo*; se dice *aktor* o *agtor*, *frak* o *frag*, *téknica* o *tégnica*, *akción* o *agción*, *eksigir* o *egsigir*, *mágsima* o *máksima*, etc.» (cf. también, a este respecto, Navarro Tomás 1963: §§ 71, 98, 125, 127 y 128). Se trata, como se sabe, de una vieja tendencia en el castellano, consistente en el «debilitamiento y la confusión de las articulaciones, y por consiguiente, de las distinciones fonemáticas en fin de sílaba» (cf. Malmberg 1965). Sobra decir que dicho proceso de neutralización, localizable en los haces consonánticos de los llamados «grupos cultos», se observa igualmente en el castellano andino, con excepción de la parte serrana del cono sur peruano y del altiplano boliviano.

En dicho espacio geográfico, concretamente en el territorio que comprenden los departamentos peruanos de Cuzco, Arequipa, Puno y serranías de Moquegua, por un lado; y, por el otro, en los departamentos del altiplano boliviano, en particular en los de La Paz, Oruro, Cochabamba, Chuquisaca y Potosí, la articulación de los mencionados segmentos en posición implosiva adquiere otra modalidad, que sepamos, ajena al resto del ámbito no sólo hispanoamericano sino también peninsular. En efecto, en las variedades del castellano que se circunscriben al área delimitada, la neutralización de las consonantes en posición implosiva se resuelve en una espirante sorda correspondiente al punto de articulación del segmento involucrado. De esta manera, encontramos las siguientes realizaciones:

(a) /p, b/ → [ɸ]

[áɸto]	apto	[oɸtenér]	obtener
[oɸsyón]	opción	[oɸxéto]	objeto
[óɸtika]	óptica	[oɸserβár]	observar
[aðoɸtár]	adoptar	[aɸsúrdo]	absurdo

(b)/t, d/ → [θ] ~ [s]

[ríθmo]	ritmo	[aθkirír]	adquirir
[áθlas]	atlas	[aθχetíβo]	adjetivo
[φúθbol]	fútbol	[aθβertír]	advertir
[amáθ]	Amat <sup>3</sup>	[aθβyénto]	adviento

(c) /k, g/ → [x]

[axtór]	actor	[síxno]	signo
[dirextór]	director	[máxno]	magno
[téxnika]	técnica	[dóxma]	dogma
[máxsimo]	máximo	[ixnoránte]	ignorante

Ahora bien, el fenómeno en cuestión no tiene la misma generalización en términos diatópicos ni diastráticos, y quizás tampoco en el espectro diafásico, aspecto éste que debería ser controlado de manera sistemática. Es nuestra impresión, sin embargo, que dicho proceso afecta en mayor medida a las consonantes graves antes que a las coronales, y entre aquéllas más a las velares antes que a las bilabiales, y ello tanto en términos de cobertura regional cuanto en su adscripción diastrática. Así, por lo que toca al lado peruano, las velares se espirantizan en todo el territorio señalado y en todas las capas sociales; las labiales, a su turno, sufren el mismo proceso igualmente en toda el área delimitada; pero, a diferencia de lo que ocurre con las velares, esta vez no alcanza a las capas altas de la ciudad de Arequipa, donde el fenómeno es claramente propio de los estratos medios y sobre todo bajos. Por lo que toca a las consonantes coronales, la espirantización de las mismas es exclusiva de las capas más populares, en especial de aquellas de extracción étnica indígena. Y en lo referente al lado boliviano, tal parece que lo observado en los departamentos peruanos de Cuzco y Puno —es decir descontando Arequipa— puede hacerse extensivo a él, aunque siempre exceptuando a las capas sociales más altas de las ciudades, particularmente las de La Paz y Sucre. De esta manera, el fenómeno estudiado parece guardar, entre sus componentes afectados, la siguiente relación implicacional de naturaleza tanto geográfica como social: [θ] > [φ] > [x], es decir la presencia del primer segmento implica la de los siguientes, mas no al revés.

<sup>3</sup> Este apellido, de obvio origen catalán, es bastante común en los pueblos lacustres del altiplano peruano.

Caracterizado el fenómeno en los términos descritos, conviene ahora preguntarse respecto de su génesis: ¿estamos aquí frente a un proceso de naturaleza interna o el mismo debe achacarse a un agente de causación externa, en este caso atribuible a las lenguas indígenas cotérminas (el quechua y el aimara)? En vista de que, hasta donde sabemos, no se registra un fenómeno similar de conjunto —es decir, que afecte a todas las consonantes en cuestión en tanto forman una *clase natural*— en todo el ámbito hispanoamericano, y menos en el peninsular, fuerza será tornar la mirada (una vez cumplido el requisito metodológico de agotar las posibilidades de una solución *interna* al problema) hacia las lenguas indígenas circundantes en busca de una explicación coherente que dé cuenta de los hechos observados. Un buen comienzo para ello será indagar por el tratamiento de las consonantes oclusivas del quechua cuzqueño-boliviano o *inca*,<sup>4</sup> lengua con la cual, sobre todo en el campo, alterna el castellano desde los tiempos iniciales de la colonia.

**2. ¿Sustrato quechua?** Una de las isoglosas de carácter fonológico que separa al quechua de tipo ayacuchano, llamado *chanca*, del cuzqueño-boliviano o *inca*, es el registro, por parte de este último, de una regla de espirantización en virtud de la cual las consonantes /p, t, č, k, q/ (donde la africada /č/ se comporta *como si fuera* una oclusiva) devienen [ɸ, s, š, x, χ], respectivamente, tal como se ejemplifica a continuación (*cf.* Cerrón-Palomino 1987c: cap. VI, § 6.1.43.33, 1994b: 14):

[čáɸra]	chapra	‘rama de árbol’
[usq <sup>h</sup> a]	utq <sup>h</sup> a	‘rápido’
[q <sup>h</sup> ešwa]	q <sup>h</sup> ichwa	‘quechua’
[čixči]	chikchi	‘granizo’
[č'exta-]	ch'iqta-	‘partir’

El fenómeno, que a no dudarlo tuvo como centro de innovación el Cuzco mismo, parece remontarse ya, en vista de algunos indicios, a los comienzos del siglo XVII,<sup>5</sup> y lejos de ser un proceso acabado, todavía

<sup>4</sup> Designamos así a la variedad del quechua sureño que comprende los departamentos peruanos de Apurímac (en su porción sureste), Cuzco, Arequipa, Puno y Moquegua, así como a la hablada en los departamentos altiplánicos de Bolivia: históricamente, se trata de una variedad apuntalada por los incas, luego de su propia quechuización.

<sup>5</sup> *Cf.*, por ejemplo, González Holguín ([1608] 1952: 86), que recoge <cispa> al lado de <cichpa> ‘cercano, próximo’.

no ha alcanzado —no al menos en forma categórica— a ciertas zonas periféricas, como el norte de La Paz y algunos lugares de Arequipa y Moquegua. De todas maneras, por lo que toca al Cuzco y lugares contiguos, de acuerdo con la documentación escrita colonial, el fenómeno parece haberse generalizado hacia fines del siglo XVII y principios del XVIII (*cf.* para un intento de cronologización del fenómeno, Mannheim 1991: cap. 9).

Conviene ahora preguntarse si no podría verse en dicho fenómeno al causante de la espirantización de las consonantes castellanas. Como se habrá podido apreciar, el tratamiento de éstas en el territorio previamente delimitado (ver § 1) es, *mutatis mutandis*, exactamente igual al registrado por el quechua inca: en ambos casos, el resultado del proceso es prácticamente el mismo (con excepción del educto de /t/, que en el quechua pasa a [s], y que en el castellano lo hace previa [θ]). Sin embargo, en términos de cobertura territorial, surge un problema: el área donde se registra el fenómeno de espirantización que afecta al castellano no coincide con la distribución territorial del quechua. En efecto, no sólo en los departamentos bolivianos de La Paz, Oruro y Potosí se habla predominantemente el aimara sureño (históricamente el quechua es una lengua intrusa en aquellos territorios) sino también en los departamentos peruanos de Puno, y Moquegua —y hasta el siglo XVIII por lo menos en el de Arequipa— ocurre lo mismo, aunque compitiendo con el quechua. Por lo que, al no coincidir los territorios donde se registran ambos fenómenos —en el castellano y en el quechua—, la tesis de la *transferencia* lingüística queda en serios aprietos. Por otro lado, la misma ocurrencia del desgaste en el quechua no parece del todo clara en cuanto a su causación.

En efecto, dentro de la tradición de los estudios quechuísticos, dicho fenómeno fue tratado, implícitamente al menos, como un proceso interno de erosión. Parecía coadyuvar a dicha interpretación tanto la constatación de que algunos de tales segmentos corrían la misma suerte en variedades completamente ajenas al dialecto inca o alejadas de él<sup>6</sup> como el hecho, igualmente notorio, de que en muchas lenguas la posición final de sílaba resulta particularmente crítica como elemento

---

<sup>6</sup> Tal ocurre, por ejemplo, con las consonantes /č, k, q/ del quechua argentino; con los reflejos de la oposición /k/ y /q/ en los dialectos de Amazonas (Perú), y de Chimborazo y Saraguro (Ecuador); pero también en la variedad chinchana descrita por fray Domingo de Santo Tomás ([1560] 1994), en la que se advierte la espirantización de /č/, y también, a lo que parece, de /p, t/. Ver Cerrón-Palomino (1987c: cap. VI, § 6.1.43.1), y, para la variedad chinchana, Cerrón-Palomino (1990).

condicionante de erosión y hasta de supresión consonánticas (recuérdese el caso del propio castellano; *cf.* Malmberg 1965). Una explicación de naturaleza interna es igualmente la que intentó esbozar Mannheim (1991: cap. 2) al asociar, teleológicamente, el fenómeno de desgaste mencionado con la adquisición, por parte de la misma variedad inca del quechua de la serie de aspiradas y glotalizadas:<sup>7</sup> el incremento de la carga opositiva motivado por los nuevos segmentos en posición inicial de sílaba —contexto privativo de su ocurrencia— habría tornado hasta cierto punto redundantes las distinciones en posición implosiva vía la neutralización de las mismas. Conforme lo observamos en su momento (*cf.* Cerrón-Palomino 1987c: cap. XI, § 6.1.2), dicha explicación resultaba altamente cuestionable, en parte debido a la recurrencia del fenómeno —o un aspecto de él— en otras áreas quechuas, y se torna aun más endeble una vez que se pone en duda el origen sustratístico de las consonantes laringalizadas (aspiradas y glotalizadas) del quechua inca (véase la nota 7).

Pues bien, admitiendo el carácter recurrente del fenómeno estudiado en otras áreas dialectales del quechua, ¿en qué medida puede seguir manteniéndose la hipótesis de la motivación interna del mismo? Al respecto, quisiéramos señalar que la presencia del fenómeno en áreas ajenas a las del cuzqueño-boliviano (véase la nota 6) difiere del registrado en este último al presentar la espirantización no sólo de /č, k, q/ sino, de manera *sui generis*, la de /p, t/, completamente desconocida en otras zonas.<sup>8</sup> Siendo así, como ya lo sugeríamos en otro lugar (*cf.* Cerrón-Palomino 1986, 1994b: cap. 3, § 3.4), preferimos indagar por otra vía, esta vez de naturaleza externa: ¿no será que tenemos al frente un fenómeno de sustrato aimara en el quechua inca? Nuestro paso siguiente consistirá en abordar dicha posibilidad.

---

<sup>7</sup> Según la teoría sustratística del origen aimara de tales modalidades dentro de la variedad inca que nosotros mismos suscribíamos en un principio (*cf.* Cerrón-Palomino 1987c: cap. VI, § 6.21.1). Incidentalmente, hoy pensamos que tales series formaban parte del sistema fonológico del protoquechua, según lo sugerimos en Cerrón-Palomino (1995a). Sobre lo último, véase ahora Cerrón-Palomino (2000: cap. VIII).

<sup>8</sup> En nuestro análisis del quechua descrito por Domingo de Santo Tomás (*cf.* Cerrón-Palomino 1990), decíamos, en vista de algunos ejemplos, que probablemente tales consonantes estaban sufriendo también un proceso semejante de espirantización. Sin embargo, creemos que dicha opinión debe ser revisada a la luz del carácter polidialectal del material léxico registrado por el primer gramático quechua: es posible entonces que los ejemplos esporádicos que parecen mostrar indicios de tal fenómeno (por ejemplo, <guabci> 'vaho', <pathpa> 'plumaje') sean indicadores de la inyección del mismo en el propio cuzqueño, de cuyos hablantes habría recogido el dominico parte de sus datos (véase la nota 5).

**3. ¿Sustrato aimara?** Una de las restricciones de la estructura silábica del aimara sureño<sup>9</sup> consiste en la prohibición de la ocurrencia de un segmento [+ interrupto] en posición final de sílaba o preconsonántica (cf. Cerrón-Palomino 1994b: cap. 3, § 3.4), contexto en el que sólo puede aparecer un segmento [+ continuo]. Ahora bien, para ser más precisos, dicha restricción sólo opera en el nivel de *raíz*, mas no en el de palabra, unidad en la que pueden coaparecer tranquilamente consonantes oclusivas como producto del fenómeno de elisión vocálica tan frecuente en toda la familia lingüística. Así, es posible obtener las siguientes formas:

[ap.t <sup>h</sup> wa]	‘yo llevo’
[yat.ma]	‘¡aprende!’
[ya.tič.ta]	‘tú enseñas’
[p’ak.t’a-]	‘romper algo súbitamente’
[maŋq’.ta]	‘tú comes’

donde se aprecian secuencias consonánticas intervocálicas (las que incluso pueden llegar a siete!), aunque de carácter «superficial», ya que dichas emisiones provienen, respectivamente, de /apa-t<sup>h</sup>a-wa/, /yati-ma/, /yati-cha-ta/, /p’aki-t’a-/ y maŋq’a-ta/. Incidentalmente, la diferencia en la operabilidad de la regla va resolviéndose en favor de su generalización en el nivel de la palabra (raíz más sufijos), tal como lo revelan los estudios dialectológicos (cf. Briggs 1993, Cerrón-Palomino 1995b): en este caso las consonantes en posición implosiva se espirantizan (así, [kix.pa] o [paš.pa], ambas significando ‘mismo’, provenientes de /kiki-pa/ y /pacha-pa/, respectivamente).

Ahora bien, ¿cuán antiguo es el fenómeno restrictivo mencionado? Aunque no es fácil precisarlo, gracias a los quechuismos registrados por la lengua, según aparecen ya en Bertonio ([1612] 1984), podemos suponer que la restricción operaba como «filtro» en relación con los préstamos que contenían secuencias de consonantes oclusivas, señalándonos de paso que, al tiempo que ingresaban tales vocablos, el quechua aún no conocía —no, al menos, en forma generalizada— el fenómeno de espirantización. En prueba de ello pueden citarse algunos ejemplos tomados al azar del mencionado *Vocabulario* bertoniano. Un buen caso ilustrativo es la entrada para *quechua*, que el jesuita

---

<sup>9</sup> No entra aquí en consideración el aimara central o *tupino* (véase Cerrón-Palomino 1994a, para el empleo del término *aimara*, que cubre a toda la familia del mismo nombre), pues la restricción que se verá en seguida no cuenta en aquella variedad.

italiano ingresa como <quesua aro> (es decir, 'lengua quechua', donde *aru* significa 'lengua'), con la glosa de: «Lengua quichua, o del inga: Eiusdem pronuntiationis» (cf. Bertonio [1612] 1984: II, 291), donde vemos cómo la /č/ ha sido «filtrada» como /s/. Lo propio puede decirse de tantos otros ejemplos, entre ellos <hakhllla> 'escoger', <ttakhsa-> 'lavar', etc. donde la grafía <kh> busca representar tanto a la velar como a la postvelar (cf. quechua *aklla-* y *t'aqsa-*, respectivamente). De manera que la restricción de estructura morfé mica en el aimara sureño es de antiquísima data, y es probablemente el resultado de una de sus innovaciones locales —¿motivada sustratísticamente también?— luego de su asentamiento en la región sureste andina,<sup>10</sup> pues dicha propiedad no es compartida por la rama central.<sup>11</sup>

Comparando ahora el registro del fenómeno por parte del quechua y del aimara, resulta que la operación del mismo en la segunda lengua no sólo es de data más antigua sino que también, territorialmente, rebasa la cobertura geográfica del cuzqueño-boliviano o inca. De hecho, como se sabe, antes de la expansión de la variante chinchana del quechua en dirección sureste hasta llegar al Cuzco, todo aquel espacio estaba cubierto de hablas aimaras (cf. Cerrón-Palomino 1995c, 200: cap. VII), y sólo la posterior expansión de la primera lengua, impulsada por los incas, irá desplazando a las segundas, aunque con menos fuerza ya en el altiplano, una vez consumada la conquista española. Siendo así, y teniendo en cuenta que el quechua inca se superpuso

---

<sup>10</sup> Sin embargo, un sondeo comparativo entre el léxico de Bertonio ([1612] 1984) y el de Torres Rubio (1616: 46-64, 80-97) parece indicar que el fenómeno, presente en la variedad lupaca, descrita por el jesuita italiano, no se registraba aún en la potosina, que es la que aparece consignada por el segundo de los autores mencionados. Ocurre que, a la par que Bertonio registra <hokhsa> 'abrigado', <hikhma> 'viuda', <hakhsara-> 'tener miedo', etc. su colega de orden recoge para los mismos lexemas <ocsa>, <icma> y <acsara->, respectivamente. El léxico que se puede entresacar de la *Doctrina Christiana* (cf. Tercer Concilio [1584] 1984) armoniza con el de Torres Rubio, lo que no debe llamar a extrañeza, pues la variedad aimara empleada en dicha obra es también ajena a la lupaca. Ahora bien, ¿en qué medida estamos aquí ante simples diferencias en la notación ortográfica? No lo creemos así, pues las formas que Bertonio consigna, además de conllevar <kh> (dígrafo que emplea el autor para dar cuenta de la velar y postvelar fricativas), registra la <h> protética espoleada previamente por la consonante espirantizada: en los ejemplos de Torres Rubio, evidentemente, la falta de espirantización implica la ausencia de prótesis. De éste y otros puntos conexos en el aimara colonial nos ocuparemos en una próxima oportunidad (véase, ahora, Cerrón-Palomino 2000: cap. V, § 1.33.3).

<sup>11</sup> En efecto, en los dialectos del aimara central o tupino no se registra semejante restricción, excepto con respecto a las consonantes /k, q/, que en posición implosiva se neutralizaron completamente en una fricativa velar, es decir [x] (cf. Belleza 1995).

sobre un extenso territorio aimara, ora desplazándolo por completo, ora coexistiendo con él, todo parece indicar que el fenómeno de espirantización registrado por aquella lengua es tributario de las restricciones silábicas del idioma altiplánico, que prohíben la copresencia de consonantes oclusivas en posición intervocálica. Sintomáticamente, como ya se adelantó, el fenómeno se registra única y exclusivamente en el quechua que entró en contacto con la variedad aimara sureña, teniendo como límite noroccidental la cuenca hidrográfica del río Pampas (Apurímac). De aceptarse la vieja teoría middendorfiana (*cf.*, ahora, Cerrón-Palomino 2000: cap. VII) de que los incas primitivos hablaban aimara, habrían sido los soberanos posteriores —los del llamado período histórico— quienes, en su aprendizaje del quechua como segunda lengua, habrían transferido sus hábitos articulatorios aimaroides empezando con la espirantización de las consonantes oclusivas en posición implosiva, fenómeno que, al tiempo en que González Holguín registra la variedad —en la primera década del siglo XVII—, ya debió estar en camino, aunque oculto tras los velos normalizadores del cacereño.

De aceptarse el carácter sustratístico del fenómenos de espirantización en el quechua inca, y una vez apuntada la falta de coincidencia geográfica plena entre la distribución del mismo respecto de la del registrado por el castellano andino, ¿en qué medida puede sostenerse que la causación del desgaste en esta variedad es más bien el producto de un antiguo sustrato aimara?

**4. Un caso de sub-sustrato.** Siendo que la intolerancia de segmentos oclusivos en posición implosiva es común al quechua y al aimara sureños, aunque en el primero como resultado de una influencia del segundo, creemos que el fenómeno de espirantización en el castellano del surandino puede ser perfectamente tributario de la acción de ambas lenguas, cuyo isofonemismo (si vale el neologismo) es apenas uno de los paralelismos que las caracteriza (*cf.* Cerrón-Palomino 1994b). De esta manera, en términos territoriales, el fenómeno que estudiamos coincide ampliamente con el área de distribución de ambas lenguas. Como en otros aspectos de la gramática, los fenómenos de transferencia e interferencia (*cf.* De Granda 1994b, para la terminología) registrados por el castellano andino pueden ser achacados igualmente al quechua y al aimara, en vista del isogramatismo de ambas lenguas. Diacrónicamente, sin embargo, al menos en relación con el fenómeno estudiado, el factor desencadenante del mismo fue seguramente el aimara, que primeramente le imprimió su huella al quechua para que luego esta lengua hiciera lo propio con el castellano: se trataría, pues,

en este último caso, de una influencia sustratística indirecta o, para emplear un término cacofónico, de un caso de sub-sustrato. Adviértase, no obstante, que esto habría ocurrido sólo allí donde el fenómeno coincide con la distribución del área quechua, pues en las zonas aimaras la acción de esta lengua sobre la castellana, ocioso es decirlo, es y habría sido directa, sin intermediaciones del quechua.

Por lo demás, que sepamos, fenómenos de doble acción sustratística no han sido reportados a la fecha, entre otras razones quizás porque en los casos de innovaciones por acción externa estudiados el conocimiento de las lenguas de sustrato ha sido siempre bastante limitado: en el caso andino, por el contrario, estamos ante una situación privilegiada en la que, por un lado, los idiomas indígenas actúan, una vez desplazados, como lenguas de sustrato, pero al mismo tiempo, en otros espacios, al estar vigentes, operan como verdaderos agentes adstratísticos o de contacto.

De paso, para la misma área andina nos permitimos señalar, esta vez en el terreno sintáctico, un posible candidato asignable a doble influencia sustratística: se trata de la construcción *dar + V (gerundio)*, propia del castellano ecuatoriano, con significado de cortesía, como en *dame trayendo el poncho* ‘por favor, tráeme el poncho’, *deme viendo los libros* ‘por favor, cuídeme los libros’, etc. (cf. Haboud 1998: cap. VII, § 7.4), que parecen calco directo de las expresiones del quechua local *punchu-ta apa-mu-shpa ku-wa-y* y *libru-ta riku-shpa ku-wa-y*, respectivamente. Pues bien, estas construcciones no son propias del quechua general (donde sus equivalentes *punchu-ta apa-mu-spa qu-wa-y* y *liwru-ta riku-spa qu-wa-y* se interpretarían literalmente como ‘luego de traer el poncho, dámelo’ y ‘luego de ver el libro, démelo’, respectivamente) sino más bien desarrollos surgidos en el seno de la variante ecuatoriana probablemente como efecto de una influencia sustratística prequechua.

Ahora bien, volviendo al tema de nuestro estudio, ya como efecto de sustrato o de adstrato, creemos que el fenómeno de espirantización del castellano del sur andino constituye una de las isoglosas que lo separan del resto del área andina, y es al mismo tiempo un *índice* (si bien desprovisto de connotación sociolingüística) que permite ubicar regionalmente a sus hablantes. La persistencia de un antiguo hábito articulatorio no ha sido ajena, sin lugar a dudas, a los procesos de contacto y desplazamiento idiomáticos ocurridos en el escenario del surandino desde tiempos milenarios. Toca ver ahora, aunque fuera de manera sucinta, el marco histórico-cultural dentro del cual pudo haberse generado el fenómeno en el castellano.

**5. Marco histórico-social.** Que el quechua y el aimara compartan un mismo fenómeno como resultado de la influencia de una de ellas sobre la otra es un hecho conocido entre los especialistas del área andina. Dicha «alianza» estructural o isogramatismo (posiblemente achacable también a un antiguo origen común; cf. Cerrón-Palomino 2000: cap. VIII) es el resultado de un contacto permanente no sólo desde sus focos iniciales de irradiación —la costa y sierra centro-sur peruanas— sino también a lo largo de sus fases expansivas en dirección sureste, proceso este último que está lejos de haber concluido, sobre todo en el altiplano boliviano. Así, pues, pueblos de habla aimara y quechua estuvieron en contacto y/o conflicto permanentes a lo largo de más de dos mil años de historia compartida. En tan dilatado tiempo tocó unas veces al aimara ser la lengua del poder —durante la etapa mítica de los incas, por ejemplo—, cediéndole su lugar, otras veces, al quechua (sobre todo a partir de los llamados incas «históricos»); y hoy mismo, por lo menos en el sector boliviano, ambas lenguas intercambian prestigio y poder tanto en el norte de La Paz —donde el aimara goza de mejor aceptación— como en el altiplano potosino (donde hablar quechua es signo de mayor éxito). Sin embargo, dentro del ordenamiento diglósico que caracteriza al mundo andino, desde los tiempos de la colonia hasta el presente, ambas lenguas —el quechua y el aimara, en ese orden— aparecen minusvaloradas frente a la omnipresencia del castellano, la lengua oficial de *facto* —y por lo general también *de jure*— de los países correspondientes a dicha área (cf. Cerrón-Palomino 1987a).

Ahora bien, en un contexto habitualmente hostil para con las lenguas indígenas (aun cuando se las utilizaría, instrumentalmente, como medios de evangelización por lo menos durante un siglo, luego de instaurada la colonia), ¿cómo entender que un rasgo propio de aquellas pudiera filtrarse en el castellano de la región, sin que ello constituyera una marca discriminatoria? Porque, como se dijo, el fenómeno de espirantización no es, como muchos otros atribuibles a interferencia «desde abajo» (como es el caso de la *erre* asibilada del castellano boliviano, por ejemplo), propio únicamente de los estratos más deprimidos de las poblaciones involucradas ni mucho menos rasgo exclusivo de las formas del castellano rural que se vaya esfumando, a medida que uno se traslade del campo a la ciudad o de las capitales de distrito o cantón a las de provincia. Todo lo contrario, estamos aquí ante una característica propia del habla de la mayor parte de la población de los territorios zonificados previamente, la misma que alcanza, hasta en las capitales de provincia, a los segmentos medios y altos de la socie-

dad (una vez descontado el grupo de la «burguesía internacional», de habla a menudo ecuménica). Es más, lo que asombra constatar es el hecho de que no obstante que, a fuerza de los roces interétnicos, los miembros de habla hispana desarrollaron una extraordinaria sensibilidad para con toda impronta de cuño indígena que no fuera de carácter semántico (por el hecho de ser menos perceptible; véase ensayo 4), el fenómeno de la espirantización haya adquirido estatuto de ciudadanía que define una vasta zona del área andina. La razón para todo ello habrá que buscarla precisamente en la historia de los pueblos de la región.

Pues bien, la historia regional de las metrópolis andinas del sur (Cuzco, Puno, Arequipa, La Paz, Cochabamba, Chuquisaca, etc.), y mucho antes de las migraciones masivas del campo a la ciudad ocurrida en los últimos cincuenta años, nos ofrece una constante en cuanto a la situación sociolingüística de las mismas: dentro del régimen feudal que las caracterizaba, con un proceso de industrialización y «modernización» todavía incipientes, y con un sistema educativo excluyente que procuraba la occidentalización a ultranza, el castellano seguía siendo la lengua de la minoría privilegiada y el quechua y/ o aimara el vehículo mayoritario de la población. En tales contextos, y ante la presencia abrumadora de hablantes de lengua vernácula, los grupos de poder eran bilingües por necesidad —el trato con la mano de obra y la servidumbre— o por simple ósmosis. De otro lado, la relativa descentralización del poder político respecto de las grandes metrópolis (Lima, La Paz), y la ausencia de medios efectivos de comunicación, determinaba la configuración de variedades regionales de castellano más o menos andinizadas —es decir, interferidas por las lenguas indígenas—, al no existir redes comunicativas que nivelaran las tendencias disruptivas de la lengua. Esta situación, imperante desde tiempos de la colonia, sólo cambiaría a partir de la segunda mitad del siglo XX, acorde con la creciente industrialización de los países andinos y su inserción dentro de la órbita del capitalismo internacional. Es en tal contexto en el que puede entenderse mejor la adquisición de rasgos provenientes de las lenguas indígenas por parte del castellano regional.

Para mayor convencimiento de lo que venimos señalando, conviene que nos remontemos dos siglos atrás de modo que podamos sorprender cómo se venía gestando el castellano de la zona. Gracias a la pluma del presbítero tacneño Ignacio de Castro tenemos para el Cuzco del último cuarto del siglo XVIII una interesante pincelada de la sociedad colonial de entonces. En efecto, en su «Relación del Cuzco» (*cf.* De Castro [1788] 1978: 43-44), el mencionado religioso describe la sociedad

cuzqueña como compuesta de cuatro clases sociales, a saber: (a) la nobleza, «reducida en verdad a mui pocas Familias»; (b) la de las «Personas de honor, lucimiento, comodidades, enlaces de estimación, y empleos de aprecio», integrada por un grupo «bien numeros[o]»; (c) la de los mestizos, «aquellos que trahen inmediato origen de los Indios por comercio con Personas de las dos clases primeras, y que excede mucho á ambas en numero»; y (d) la de los indios, «numerosísima sobre las tres primeras, y que podemos decir comprehendera las dos partes y media de todo el vecindario». Desde el punto de vista lingüístico, la situación era tal que, al ser la población mayoritariamente indígena, la lengua de comunicación interétnica era la quechua: «se haze indispensable que la lengua de estos Indios sea casi la universal de la Ciudad», sentencia el autor de la «Relación». A renglón seguido observa algo que es particularmente importante para nuestro caso. Dice: «Todos los nacidos en el pais hablan esta lengua que se le [sic] ha hecho necesaria para entender y ser entendidos; de modo que aun las Señoras de primera calidad hablan con los Españoles en español, y con los domesticos, criados y gente del Pueblo precisamente en la lengua Indica. *En verdad con igual destreza en ambas*; [...]» (énfasis nuestro).

Ahora bien, la destreza en el manejo de las dos lenguas por parte de las damas de la sociedad cuzqueña también había sido notada una década antes por don Alonso Carrió de la Vandera, más conocido como «Concolorcorvo» (cf. de la Vandera [1773] 1974: 96), quien en términos coincidentes con De Castro señala que «las principales señoras que hablan muy bien el castellano, manifiestan la pasión que tienen al primer idioma [la lengua quichua], que aprendieron de sus madres, nutrices y criadas, porque en los estrados, aunque concurren bárbaros, según la opinión de los romanos, hablan la lengua quichua entre sí, con tanta velocidad que apenas la perciben los más finos criollos. Las españolas comunes, no solamente en nacimiento, son las más disculpables en esta falta de atención o etiqueta, porque sabiendo mal el castellano les causa pudor explicarse en él, por no exponerse a la risa de los fisgones, de que abunda tanto el mundo». Y aun cuando los españoles (varones) no fueran igualmente expertos en ambas lenguas, el hecho es que, al decir de De Castro, todos ellos entendían la índica («también la entienden todos los Españoles»). Es más, algo que se destaca como «cosa notable» es el hecho de que «todos los Niños que se dicen de cara blanca» hicieran uso del quechua en los salones de clase tanto al hablar entre sí como «en el trato [...] con el Maestro». La explicación que se da para ello es, una vez más, la relación interétnica: «Como la interior comunicación de sus Casas con criados y gente de infimo or-

den, los obliga al idioma de los Indios, hallan en esta suma facilidad de hablar; ya al punto que los que cuidan de su instruccion no les moderan, declinan a esta locucion que se le [sic] ha hecho tan familiar».

A tenor de lo señalado, no es difícil entrever entonces una situación de diglosia con bilingüismo generalizado para el Cuzco; sólo que la repartición de funciones de las lenguas en contacto y/o conflicto no privilegiaba todavía íntegramente al castellano como ocurre hoy, pues por lo menos la lengua informal de la escuela era la quechua, y, lo que es más, tras su constatación del carácter «universal» del quechua, el mismo De Castro recomendará que la predicación y enseñanza de la doctrina cristiana se haga en lengua índica para todos, «pues a mas de que esta en los Indios, es casi la unica, tambien la entienden todos los españoles». Y agrega algo que, además de corroborar la inseguridad en el manejo del castellano por parte de las españolas notada por de la Vandra, refleja vivamente los mecanismos discriminatorios y la vergüenza idiomática surgidos en el contexto diglósico: «y aunque estos [españoles] suelen tener a poco honor asistir a estos Sermones en aquel idioma, porque los convenceria de que no entienden bien el Español, con todo si alguna vez van, creere que exceptuando a los de mas noble educacion, salva [sic] mas aprovechados, que cuando se les anuncia la palabra de Dios solo en castellano».

Pues bien, no será aventurado sostener que la situación descrita para el Cuzco de entonces, lleno ya de convulsiones internas, y en víspera de la gesta emancipatoria, era semejante a la que se daba en ciudades como Arequipa, Puno, La Paz, Chuquisaca, Cochabamba, etc. En todas ellas, incluso las capas más altas de la sociedad hablaban el quechua y/o aimara, y, en el peor de los casos, los entendían.<sup>12</sup> No es de extrañar entonces que en dicho contexto, existiendo un bilingüismo generalizado de por medio, se hayan filtrado los hábitos articulatorios

---

<sup>12</sup> De hecho, unas décadas más tarde, el gran viajero d'Orbigny nos proporcionará excelentes pinceladas de la situación lingüística de La Paz, de habla aimara, y de Cochabamba, de lengua quechua. Declara el autor, refiriéndose a la primera ciudad, que en ella «todo el mundo habla aymarará, la lengua primitiva del lugar. Los indígenas no conocen otro idioma; *los mestizos agregan a duras penas un español poco comprensible y mezclado de aymarará; y en todas partes, en la vida social y en la intimidad, los habitantes lo hablan entre sí, no sirviéndose del español más que con los extranjeros y en las reuniones de etiqueta* [...]. No siendo el español comprendido más que por algunas personas de la sociedad, no podía hacerme entender en el campo más que por un intérprete» (énfasis agregado; cf. d'Orbigny 1945: cap. XXV, 990-991). De Cochabamba, nos dice que su «idioma general [...] es el quichua. Los indios no conocen otro. *Los mestizos de ambos sexos sólo saben algunas palabras de un pésimo español. La lengua*

propios de quechuas y aimaras, entre ellos el fenómeno de espirantización. A este tipo de rasgos seguramente alude el presbítero De Castro, cuando describe los efectos del empleo alternado de las lenguas en la ciudad del Cuzco en los siguientes términos: «como el mucho comercio de dos Idiomas causa en parte la corrupcion de ambos, se reconoce que la lengua de los Indios ha perdido mucho de su nativa elegancia; y la Española ha admitido entre sus voces, muchas de la Indica, *vaciandose al mismo tiempo la pronunciación y el acento en ella*, de suerte que es facil distinguir a las Personas que han nacido por aca, de las que han visto la primera luz en otras Ciudades del reino, que no admiten esta mezcla de los dos idiomas» (énfasis nuestro). En adelante, la presencia cada vez menor de españoles y de *personas de distinción* («en quienes la especial cultura las hace de un dialecto mas puro, efecto de su mejor educación»), cuando sonaban ya los clarines de la liberación, hará menos notorios tales signos de «corrupción». Para citar tan sólo dos ejemplos, el cuzqueño Gamarra (de ancestro quechua) y el altoperuano Santa Cruz (hijo de la cacica aimara Calahumana), cuyo castellano con toda probabilidad ya mostraba el fenómeno que estudiamos, se erguirán como caudillos de las jóvenes naciones vecinas. De este modo cobraba aceptación general un rasgo de pronunciación que, en otros contextos y en otras circunstancias, habría tenido una profunda connotación social de signo discriminativo.

**6. Apreciación final.** En las secciones precedentes hemos querido llamar la atención sobre uno de los rasgos fonético-fonológicos que tipifican el castellano del cono sur peruano y del altiplano boliviano, consistente en la espirantización de las consonantes en posición implosiva, y que no ha sido revelado hasta ahora por los estudios dialectológicos, incipientes aún, del castellano peruano y boliviano (cf. Escobar 1978). Que sepamos, fenómeno semejante no ha sido reportado en ningún ámbito del mundo hispanoparlante. Ciertamente, no dudamos que puedan encontrarse, aquí y allá, procesos de desgaste parecidos, pero que afecten a una o a dos de la serie de consonantes involucradas: lo que hace del caso peruano-boliviano algo particularmente interesante, y por lo mismo peculiar, es el hecho de que el

---

*quichua está tan extendida, hasta en la ciudad, que, en la intimidad, es la única que se habla. Las mujeres de la sociedad burguesa poseen una idea muy incompleta del castellano, que no les gusta hablar; por eso el extranjero, que no puede aprender de la noche a la mañana el idioma de los incas, se halla a menudo en un gran embarazo»* (énfasis añadido; cf. D'Orbigny, *op. cit.*, cap. XXVII, 1049-1050).

fenómeno afecta a toda una clase natural de sonidos. Descartando entonces todo intento por explicar el caso a partir de una evolución interna del castellano, no quedaba sino la alternativa de recurrir a las lenguas indígenas cotérrimas en procura de una explicación coherente del fenómeno.

Nuestra atención se dirigió entonces al quechua y al aimara, en ese orden, en pos de tal explicación. Ambas lenguas, como se vio, registran un fenómeno semejante: en la primera, como un cambio en proceso de culminación; en la segunda, bajo la forma de una restricción de estructura morfé mica. Estos hechos nos parecen demasiado coincidentes como para que puedan ser tratados de manera inconexa: los fenómenos vistos en el castellano, en el quechua y en el aimara tienen, en nuestra opinión, un mismo origen. Ahora bien, conforme se expuso, existen toda clase de indicios para sostener que el fenómeno quechua no es sino producto de una influencia sustratística del aimara. De otro lado, atribuir la espirantización del castellano al quechua, con exclusión del aimara, tropieza con la dificultad de la coincidencia geográfico-territorial, ya que, conforme se vio, el fenómeno excede al área cubierta por la primera de las lenguas en su variedad inca, tanto en el pasado como en el presente. De hecho, sobre todo en el altiplano peruano-boliviano, la influencia del aimara sobre el castellano ha sido directa, y no a través del quechua. De manera que, como se dijo, es muy probable que el fenómeno de espirantización del castellano sea producto de la acción conjunta de las dos lenguas indígenas «mayores» del antiguo Perú.

De aceptarse nuestra propuesta explicativa, estaríamos aquí frente a un caso concreto de transferencia fonético-fonológica en el castellano, como resultado de su contacto prolongado y sostenido con las lenguas indígenas en el escenario andino. Como se habrá podido apreciar, un antiguo hábito articulatorio de origen aimara viene operando sobre el castellano de la región, unas veces directamente sobre él y otras, indirectamente, a través del quechua.



## XII

*También, todavía y ya en*  
**el castellano andino**

«Como la interior comunicación de sus Casas con criados y gente de infimo orden, los obliga [a los «Niños que se dicen de cara blanca»] al idioma de los Indios, hallan en esta sumafacilidad de hablar; y al punto que los que cuidan de su instruccion noles moderan, declinan a esta locucion que se les ha hecho tan familiar».

De Castro ([1788] 1978: 44)

0. En el presente trabajo quisiéramos llamar la atención sobre el empleo peculiar que adquieren los adverbios *también*, *todavía* y *ya* en el castellano de la región andina. Conforme trataremos de demostrarlo, el uso al que nos referimos constituye un caso de ampliación semántica cuyos valores se agregan a los que tales adverbios tienen en el castellano general —y que también están presentes en su variedad andina—, pero cuyo desarrollo, lejos de tener una causación interna, parece motivado por las lenguas de sustrato (o adstrato) con las cuales interactúa aquél: el quechua y el aimara.

Los usos sintáctico-semánticos peculiares sobre los cuales discurrirémos no parecen haber sido abordados previamente. Martha Hardman (1982), quien se ocupa de la influencia de las lenguas andinas sobre el castellano, aunque de manera superficial y por momentos inexacta, no los advierte. De nuestro lado, apenas si hicimos alusión de pasada a algunos de ellos en un trabajo anterior (véase el ensayo 4). El estudio que ahora emprendemos quisiera demostrar, sobre la base de la consideración de algunos de los muchos fenómenos del castellano local, que aún aguardan un estudio cuidadoso y sistemático, cuán profunda es la acción que ejercen las lenguas nativas del Ande en el largo proceso de castellanización de las poblaciones indígenas desde los años iniciales de la colonia hasta el presente, dando lugar a modelaciones de formas diatópicas que, rebasando el campo y las urbes propiamente serranas, van conquistando territorios otrora privativos de una variedad reputada como castiza, a raíz de las profundas conmociones sociales y económicas que envuelven a los países andinos en general. Sobra decir

que sólo una actitud profundamente ideologizada, que en parte responde a la ausencia de estudios sistemáticos de los fenómenos involucrados, puede seguir empecinada en desconocer tales hechos.

En efecto, como lo señaláramos, algo tímidamente en una oportunidad (véase el ensayo 3), y últimamente, de manera mucho más explícita y fundamentada, por Zimmermann (1995b) y sobre todo por De Granda (1995), la reticencia, cuando no el desdén, hacia tales fenómenos tiene más de una explicación. Aparte de una postura hispanizante —recuérdese que la aristocracia decimonónica definía al Perú como una nación profundamente hispana, cristiana y occidental—, dicha actitud estuvo largamente motivada, en términos metodológicos, por el apego excesivo a explicaciones de índole *interna* con exclusión de toda posible causación *externa*, minimizando, por consiguiente, el aporte de las lenguas indígenas en aspectos que fueran más allá de las influencias fonético-fonológicas y léxicas. Contribuía a ello también, sin duda alguna, en el plano teórico, el estado de los estudios referidos al contacto lingüístico, que tenían como axioma establecido la impermeabilidad a la acción externa de los componentes más profundos de una lengua, entre los cuales destacaba su sistema gramatical, todo ello a partir de una visión ortodoxamente inmanentista de la misma, sin tomar en cuenta, o a lo sumo considerándolo en forma superficial y anecdótica, el carácter de las sociedades en las cuales se producían los fenómenos de contacto, por lo general de ordenamiento injusto y hasta conflictivo, como el generado en la región andina. Estudios de casos como los de De Granda (1994a) y los que aparecen en el volumen editado por Zimmermann (1995a), para referirnos únicamente al área hispanoamericana, prueban empíricamente la cortedad o simplicidad de las premisas hasta hace poco en boga, demostrando, como lo hacen Thomason y Kaufman (1988: caps. 3, 5), dentro de un marco teórico-conceptual respaldado por evidencias de orden factual, que en verdad los contactos idiomáticos no presentan barreras en ninguno de los niveles gramaticales consabidos, dependiendo del tiempo, la naturaleza, y la intensidad de las relaciones entre las lenguas y los pueblos que las hablan.

Pues bien, dentro de esta nueva concepción, más realista y mejor apuntalada empíricamente, abordaremos el tema anunciado. Para ello procederemos, en primer término, con una exposición sucinta de los usos normales de los adverbios en cuestión, tal como se dan en el castellano general y en el andino en particular, para luego, en una segunda instancia, describir los nuevos empleos que asumen aquéllos en la variedad local de manera exclusiva y excluyente. Seguidamente, una

vez ilustrado el uso peculiar de dichas formas, inusitado en el resto del ámbito del mundo hispanoparlante, recurriremos al quechua en procura de algunas claves que nos permitan explicar la semántica de tales usos, concretamente la existencia en dicha lengua de ciertos sufijos cuyos valores semánticos se corresponden parcialmente con los de los adverbios castellanos mencionados, pasando a demostrar después que las ampliaciones semánticas no son sino el resultado de calcos funcionales de arquetipos propios de la lengua indígena. Concluiremos nuestro estudio con algunas observaciones generales respecto de la génesis de tales fenómenos y la implicancia de los mismos para el estudio y comprensión de la historia del castellano en tierras americanas. Como se verá, el caso presentado, de influencia sustratística, es apenas uno más de los muchos que se dieron y siguen dándose en el mundo andino, esta vez con la participación del castellano, a través de una milenaria serie de eslabonamientos idiomáticos a los que aquél prácticamente acaba de sumarse.

**1. Usos peculiares de *también*, *todavía* y *ya*.** Estos adverbios, de modo el primero, y temporales los dos últimos, tienen en el castellano andino los mismos usos que en la variedad general. Así, el primero posee los valores de inclusión y similitud o comparación, siendo equivalente por tanto a 'incluso' y 'de igual modo' o 'de la misma manera', como en *baila también* 'baila incluso', o en *Juan también suele jugar* 'Juan juega de la misma manera que X', etc. De los otros adverbios, esta vez temporales o aspectuales de naturaleza «externa», *todavía* significa la duración de un proceso o comportamiento, como en *duerme todavía* 'aún duerme' o en *es de madrugada todavía* 'aún es muy temprano', etc.; *ya*, a su turno, indica el comienzo o inicio de un proceso, verbigracia *ya se levanta* 'se va levantando', *ya llueve* 'comienza a llover'; o, también, en razón del tiempo implicado por el verbo, tanto la inminencia como el resultado del proceso, como en *ya vendrá* 'vendrá pronto' o en *ya vino* 'está aquí', respectivamente.<sup>1</sup>

El orden posicional de tales adverbios en relación con el verbo al cual modifican es, como se sabe, relativamente libre, pudiendo ocurrir tanto antes como después de él, aunque en términos pragmáticos, dependiendo de la intencionalidad comunicativa del hablante, se podrá elegir una u otra posición, de modo que el sentido de los mismos puede

---

<sup>1</sup> Adicionalmente, *ya* funciona también como coordinador alternativo, así en *ya come, ya duerme*; pero este empleo, por corresponder al registro escrito y altamente formal, no será tomado en cuenta en el presente estudio, ni hace falta hacerlo.

variar ligeramente: así, por ejemplo, no es exactamente lo mismo *come todavía* que *todavía come*; en el primer enunciado, se focaliza que la acción de comer continúa, mientras que en el segundo se llama la atención sobre la duración misma del acto de comer. En el castellano andino, sin embargo, parece que dicha libertad colocacional relativa tiende a fijarse, de modo que, a la par que el orden preverbal favorece los valores de comparación para *también* y los de duratividad e incoatividad para *todavía* y *ya*, respectivamente, su ocurrencia postverbal, que puede acarrear los valores encontrados en el castellano general, les imprime nuevos matices, como son los de inclusión para *también* y los de contraste y sustitución para *todavía* y *ya*, respectivamente.

Ahora bien, tales nuevos valores, como veremos, siendo ajenos a los del castellano general, no parecen ser sino calco de otros similares, pero correspondientes a los que registran algunos sufijos del quechua (y del aimara), de los llamados independientes o enclíticos, con los cuales parecen intersectarse parcialmente en términos significacionales. En lo que sigue, nos ocuparemos, por separado, de dichos valores y de otros más, adscribibles a los adverbios mencionados, todos ellos extraños a los significados normales de los mismos dentro del castellano general.

**1.1. También.** Además de su uso general de carácter modal, este adverbio registra en el castellano local otros dos valores desconocidos dentro del castellano tenido por estándar: el de indefinido y el de coordinador. Seguidamente ilustraremos dichos empleos, entresacados, como el resto de nuestros ejemplos, del habla no sólo de los bilingües quechua(aimara)-castellanos sino también de la de quienes ya no tienen otra lengua materna que la castellana.

**1.1.1. 'También' como marca de indefinido.** Con este valor, *también* asume, adherido a los pronombres interrogativos, las funciones de los formantes *-quiera* o *sea* en expresiones como *cualquiera*, (*lo que sea*), *quienquiera* (*quien sea*), *dondequiera* (*donde sea*), etc. Como sus formas homólogas en el castellano general, el orden colocacional del mencionado adverbio es estrictamente postposicional. Sean los ejemplos:

- (a) ¿qué *también* se llamará? '¿Cuál será su nombre?  
= ¿cómo se llamará?'<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Nótese que una glosa más exacta de la expresión sería '¿qué se llamará?', forma

qué <i>también</i> lo puedo hacer	‘Puedo hacer cualquier cosa = de todo’
qué <i>también</i> está hablando	‘Habla cualquier cosa = de todo’
(b) quién <i>también</i> lo hará	‘Lo hará quien sea’
quién <i>también</i> que venga	‘Que venga quienquiera’
a quién <i>también</i> que lo llame	‘Que llame a quien sea’
(c) dónde <i>también</i> estará	‘estará donde sea’
¡a dónde <i>también</i> me iría!	‘¡me iría a dondequiera!’
dónde <i>también</i> crece	‘crece donde sea’

Fuera del carácter postposicional obligatorio de *también* en dichas expresiones, el orden en que aparece la frase indefinida, aunque mucho más frecuente en la secuencia ofrecida, puede ser igualmente el postverbal: así, enunciados como *está hablando qué también*, *que venga quién también* o *crece dónde también* son normales, y la pre o post colocación de la expresión indefinida respecto del verbo depende de los dominios pragmáticos de la conversación o del discurso en general.

**1.1.2. ‘También’ como coordinador.** Con el valor general de inclusión, el empleo de *también* con el significado de ‘además’ pareciera coincidir plenamente con su uso dentro del castellano normativo; pero como elemento coordinante, estableciendo un inventario o enumeración de entidades, o una seriación de eventos, escapa a su empleo convencional. Los ejemplos que ofrecemos a continuación ilustran el nuevo uso:

- (a) Luis *también*, Juan *también* ha venido<sup>3</sup>  
‘han venido Luis y Juan’  
papa *también*, maíz *también* hemos sembrado  
‘hemos sembrado papas y maíz,’
- (b) Luis estudia *también*, trabaja *también*  
‘Luis estudia y trabaja’

---

típica del castellano andino, especialmente del llamado «serrano», para el que el interrogativo *cómo* resulta demasiado culto, cuando no totalmente ajeno. Para corroborar lo que acabamos de observar, basta con citar la glosa espontánea que dan Gómez y Condori (1992: 116) a uno de los ejemplos aimaras que citan: *kuna-s suti-pa-xa?* ‘¿qué es su nombre?’.

<sup>3</sup> Nótese, incidentalmente, la discordancia de número, rasgo igualmente característico del castellano andino, sobre todo en su manifestación típicamente aldeana y semiurbana.

allí mismo come *también*, duerme *también*  
 ‘allí mismo come y duerme’

Conforme se puede apreciar, el empleo de *también* en tales instancias es claramente el de un conector, y, como en el caso anterior, funciona como un elemento postposicional, incluso diríamos como un verdadero sufijo, y no importa cuántos sean los elementos adjuntos tantas veces se echará mano de él, en forma repetitiva: *pan también, arroz también, carne también, ... iré a comprar; cantó también, bailó también, comió también, ... antes de morir*, etc. El empleo antepuesto del coordinante en estos ejemplos no sólo resulta extraño sino que, en el mejor de los casos, le imprime a aquél el matiz de semejanza, es decir, el correspondiente al del castellano general, significando ‘del mismo modo’ o ‘de igual manera’: *también papa, también maíz hemos sembrado* podría interpretarse como ‘de la misma manera que otros productos, hemos sembrado papas y maíz’, donde ya no estamos frente a una simple enumeración o listado de entidades, como en los casos anteriores.

**1.2. Todavía.** Este adverbio, de naturaleza tempo-aspectual, registra, además de su valor consabido en el castellano estándar, otros dos más: los de prioridad e inclusión o adición. Con esta última noción, además, funciona como un elemento coordinante, de manera similar a *también*, aunque imprimiéndole al enunciado conjuntivo un claro matiz de seriación espaciada o alternada. Seguidamente nos ocuparemos de tales funciones por separado.

**1.2.1. Prioridad.** Con este valor, *todavía* expresa la precedencia o ascendencia de alguna entidad o de algún evento sobre otro, y, por paradójico que pudiera parecer, también significa último recurso o instancia definitiva, es decir alternativa final, con lo que se toca nuevamente los bordes de lo prioritario o de la primacía. Los ejemplos que ofrecemos ilustran de manera transparente lo que tratamos de decir:

- (a) yo *todavía* comeré  
 ‘comeré yo primeramente’  
 que salga Juan *todavía*  
 ‘que salga Juan previamente’  
 ¿qué cosa *todavía* estará haciendo?  
 ‘¿qué cosa (en lugar de otra) estará haciendo?’  
 ¿dónde *todavía* habrá ido?  
 ‘¿dónde habrá ido primeramente?’

- (b) Juan *todavía* pudo abrir la puerta  
‘sólo Juan (y no otro) pudo abrir la puerta’  
mi padre *todavía* amansó al caballo  
‘sólo mi padre (y no otro) pudo amansar al caballo’  
con ese remedio *todavía* sanó  
‘sólo pudo sanar con ese remedio (y no con otro)’

Como es fácil de apreciar, tales oraciones resultan completamente extrañas, y hasta contradictorias en el mejor de los casos, desde la perspectiva del castellano general: se afirma aquello que parece negarse. Ello ocurre —al margen de la colocación inesperada del adverbio— porque *todavía* pugna por ser interpretado en función de su valor temporal de cualidad o evento estacionario, es decir, temporal: de allí la ruptura cronológica que parecen implicar las oraciones de (a) y (b). No sucede lo propio, sin embargo, cuando se las interpreta a partir de sus nuevos valores, con los que adquieren plena y espontánea significación.

**1.2.2. Inclusión.** Con esta significación, *todavía* expresa la adición de una propiedad, característica o condición de otra u otras mencionadas en una situación o contexto previos. Sean los siguientes ejemplos:

ese muchacho es mi hijo *todavía*  
‘ese muchacho es incluso mi hijo’  
el horno es *todavía* herencia de mi abuelo  
‘el horno es igualmente herencia de mi abuelo’  
Juan había sido médico *todavía*<sup>4</sup>  
‘no sabía que Juan era incluso médico’

En tales instancias, como es fácil de advertir, la lectura literal (*i.e.* temporal) de *todavía*, según los cánones del castellano general, resulta a lo sumo paradójica: la atribución expresada por ellas no implica un término o límite en el tiempo sino más bien una inclusión o adición de la misma, además de otra u otras propiedades o características, a sus argumentos respectivos. Y es precisamente en esta función aditiva

---

<sup>4</sup> Nótese, de paso, el empleo del ‘pasado sorpresivo’ en *había sido*, que en este caso significa «acabo de descubrirlo, pues lo ignoraba». Como se sabe, se trata de un uso bastante generalizado en el área andina, y todo indica que es un calco del llamado «pasado no experimentado» del quechua y del aimara, marcado por los sufijos *-sqa* y *-ta*, respectivamente. En tal sentido, la denominación de «pluscuamperfecto» para designar al complejo verbal *había* + *participio* resulta inadecuada, por lo menos allí donde no se registra el valor etimológico-normativo del paradigma aludido.

que la misma forma es empleada, como en el caso de *también*, para formar oraciones coordinadas, pero en este caso de naturaleza alternativa, en las que los elementos yuxtapuestos son concebidos con un ligero matiz de reproche, como en:

come *todavía*, habla *todavía*  
'ya come, ya habla (cuando no debería hacerlo)'  
con la Juana *todavía*, con la Estela *todavía* está  
'anda enamorado ya de Juana, ya de Estela (cuando debía decidirse por una de ellas)'

**1.3. Ya.** Además de su valor normal como partícula adverbial que indica inicio, inminencia o consumación de algún proceso, en el castellano local *ya* adquiere un valor sustitutorio o delegatorio, cuando no de reemplazo de una entidad o de un comportamiento por otro. Los ejemplos ofrecidos ilustran de manera precisa esta nueva situación:

yo *ya* te compraré tus zapatos  
'mejor yo (ya no otro) te compraré tus zapatos'  
Juan *ya* que venga  
'que venga más bien Juan (antes que otro)'  
el lunes *ya* iré a Lima  
'iré a Lima el lunes (y no hoy ni otro día)'  
regálasele *ya*  
'regálasele (en lugar de, por ejemplo, vendérselo)'  
me dormiré *ya*  
'me dormiré (en vez de estar haciendo otra cosa)'

Insistimos: antes que inminencia, los dos últimos ejemplos ilustran el uso de la partícula en su acepción de sustitución de una acción por otra implicada en el acto comunicativo. Y, por lo que toca a las otras oraciones, contrariamente a lo que podría esperarse sobre la base de su lectura a partir del castellano normativo, incluso a despecho de su colocación peregrina, muestran el empleo de *ya*, en el que ésta, muy lejos de modificar al verbo, está marcando la naturaleza sustitutoria de los argumentos a los cuales aparece pospuesta.

Aparte de ello, hay, además del visto, otro uso peculiar de *ya*, esta vez seguido obligatoriamente de *también*, en el que al lado del matiz sustitutorio se advierte simultáneamente un contraste. De esta manera, *ya-también* funciona como un nexo de carácter contrastivo o simplemente alternativo, glosable como 'de otro lado', 'por otra parte', etc.

Nótense los siguientes ejemplos:

Juan *ya-también* trabaja  
‘Juan, por otro lado, trabaja’  
su mamá *ya-también* es buena  
‘su mamá, por el contrario, es buena’  
qué tal si yo *ya-también* voy?  
‘qué si tal si yo, a mi turno, voy?’

Sobra decir que oraciones como las citadas resultan del todo agramaticales sintácticamente y anómalas semánticamente desde el punto de vista del castellano general, mas no dentro de sus manifestaciones andinas, en las que desaparece todo rastro de anormalidad, constituyéndose, en algunas de sus hablas, en formas exclusivas de cifrar lo expresado en las glosas proporcionadas.

**2. Una mirada al quechua.** Como se sabe, el quechua posee una categoría especial de sufijos conocidos, dentro de la tradición gramatical descriptiva contemporánea, como «independientes». Tales sufijos, llamados así por no estar adheridos exclusivamente a ninguna de las categorías básicas de orden léxico (nombre, verbo y partícula), aunque posean el privilegio de coaparecer con las partículas, suelen ocurrir en posición final de palabra, cerrando la estructura de ésta, pero rebasándola semánticamente, para irradiar sus significados más allá de la oración, instalándose en el plano del discurso. Como tales, cumplen dos funciones fundamentales: (a) la validacional, en virtud de la cual expresan todo un conjunto de actitudes y suposiciones del hablante respecto de su enunciado; y (b) la conectora, gracias a la cual se establecen nexos de dependencia, contraste, sustitución, etc. entre un enunciado y otro. De esta categoría de sufijos, que suman alrededor de una docena, nos interesan, para los efectos de nuestra discusión, aquellos que funcionan como conectores, y, dentro de éstos, específicamente tres de ellos: los llamados *aditivo*, *estativo* e *inceptivo*.

Ahora bien, aparte del significado que su rótulo convencional nos sugiere, tales sufijos son, en verdad, así como el resto de los independientes o enclíticos, plurifuncionales y polisémicos, hecho no siempre fácil de advertir, no extrañando para nada el que, a partir de un análisis puramente morfológico, se los haya considerado como meros «ornamentos» formales —tal, por ejemplo, en las descripciones coloniales—, desprovistos de toda significación gramatical. Contemplados dentro de un contexto discursivo más amplio, el abanico funcional y

semántico que los caracteriza se muestra de manera más reveladora, y es a partir de una observación tal que podemos entrever de modo fehaciente hasta qué punto los valores extraños que acabamos de señalar para los adverbios tratados parecen provenir precisamente de la canteira del quechua. Nuestro paso siguiente consistirá en deslindar las fuentes mismas de dicho abrevadero. Sobra decir que, para nuestro cometido, bastará con ofrecer una descripción sucinta de los usos pertinentes.<sup>5</sup>

**2.1. El aditivo.** Codificado como *-pas* (o *-pis*, e incluso *-pish*, en algunos dialectos),<sup>6</sup> este morfema cumple dos funciones básicas: la de formar indefinidos unido a los pronombres interrogativos, y la de coordinar entidades o eventos que tienen el mismo rango, estableciendo una relación de enumeración o seriación. Los ejemplos de (a) y (b), que proporcionamos a guisa de ilustración, muestran su funcionamiento:

(a) *-pas* como marca de indefinido

<i>pi-pas</i>	‘quienquiera’
<i>ima-pas</i>	‘lo que sea’
<i>mayqin-pas</i>	‘cualquiera’
<i>may-pi-pas</i>	‘dondequiera’

(b) *-pas* como coordinador

<i>t’anta-pas</i> , <i>sara-pas</i>	<i>ka-n-mi</i>	‘hay pan y maíz’
<i>mayu-pi-pas</i> , <i>qucha-pi-pas</i>		‘en el río y en el lago’
<i>mikhu-n-pas</i> , <i>upya-n-pas</i>		‘come y bebe’

Nótese que las glosas de los ejemplos ofrecidos aparecen en castellano general, pues los proporcionados por los hablantes bilingües se valen, de modo mucho más espontáneo y cabal, del adverbio *también*: es decir, tendríamos, por un lado, ‘quién también’, ‘qué también’, ‘dónde también’; y, de otro lado, ‘pan también, maíz también hay’, ‘en el río

---

<sup>5</sup> Por lo demás, lo dicho para los sufijos independientes en general, así como para los que aquí nos conciernen, vale también para el aimara en su conjunto, en cuya variedad collavina (para el empleo de las designaciones, véase Cerrón-Palomino 1994a) los morfemas que nos interesan se manifiestan como *-sa*, *-raki* y *-ña*, respectivamente. Una descripción paralela (quechua y aimara) de tales marcas, puede encontrarse en Cerrón-Palomino (1994b: cap. 6).

<sup>6</sup> Para los efectos de nuestra discusión, tomaremos como arquetipo la variedad sureña del quechua, aunque igualmente podríamos haber elegido variedades representativas de la rama central e incluso de la norteña, en las cuales, fuera de los reajustes fonético-fonológicos respectivos, encontramos la misma situación.

también, en el lago también' y 'come también, toma también', respectivamente, es decir como en los ejemplos de § 1.1.

**2.2. El estativo.** Cifrado por *-raq*, este sufijo, entre otros valores, expresa los de prioridad, inclusión y coordinación. En esta última función, a diferencia de *-pas*, establece una conjunción alternativa o intercalada en la que las entidades o conductas yuxtapuestas suponen un intervalo de matiz durativo-aspectual (de allí el membrete de *estativo*). Los ejemplos de (a), (b) y (c) ilustran los usos mencionados:

(a) *-raq* como marca de prioridad  
ñuqa-raq ri-saq  
'yo iré primeramente'  
papa-ta-raq tarpu-sun  
'sembramos papa en primer lugar'  
unu-ta-raq upya-nki  
'tomarás agua primeramente'

(b) *-raq* como marca de inclusión  
chay-pas chakra-y-raq-mi  
'ésa es también mi chacra inclusive'  
Luwis-qa wawa-y-raq-mi  
'Luis es también mi hijo'

(c) *-raq* como coordinador  
t'anta-ta-raq, aycha-ta-raq apa-mu-n  
'trae pan y carne'  
machu-qa tusu-n-raq, taki-n-raq  
'el anciano baila y canta'

Como en el caso de *-pas*, aquí también la mejor glosa del sufijo en cuestión es 'todavía': 'yo todavía iré', 'esa chacra es mía todavía', 'pan todavía, carne todavía trae', etc.

**2.3. El inceptivo.** Codificado por *-ña*, este sufijo, además de su valor aspectual de inceptivo, que indica el inicio o la consumación de un proceso, expresa también la postergación o el reemplazo —en favor de otra alternativa— de una entidad o de un proceso por otro.<sup>7</sup> Los ejemplos que siguen muestran dicho uso:

---

<sup>7</sup> Significativamente, esta noción, pasada por alto en la casi totalidad de las des-

qam-ña chay-ta rura-nki  
 'tú (y ya no otro) hará eso'  
 paqarin-ña ri-pu-ku-saq  
 'mañana (y no hoy) me iré'  
 jllamk'a-y-ña!  
 '¡mejor trabaja (en lugar de hacer otra cosa)!'  
 puñu-ku-chun-ña  
 'que se duerma (en vez de estar, por ejemplo, caminando)'

Aun cuando en los dos últimos ejemplos la glosa respectiva con 'ya' podría ser ambigua —es decir, '¡trabaja, ya!' puede equivaler también a '¡empieza a trabajar!', sin que por ello se implique la sustitución de una acción por otra—, no ocurre lo mismo en los dos primeros, en los que el matiz de reemplazo constituye la única interpretación posible.<sup>8</sup>

Finalmente, agreguemos que *-ña*, seguido del contrastivo *-taq* —en algunos dialectos completamente engarzados ya—, es empleado como coordinador, resumiendo ambos valores: los de sustitución y de contraste al mismo tiempo. Así, el ejemplo *¿ñuqa-ña-taq kuti-rqu-y-man chay-ri?* es glosado por Cusihuamán (*op. cit.*, 260) como «¿qué tal si yo ya también voy?», es decir, parafraseando la oración, '¿qué tal si, a mi turno (o de mi parte) voy para allá?'

**3. Calco funcional y ampliación semántica.** Contrastados los usos vistos en §1 con los que acabamos de ver, tal parece que los nuevos valores de *también*, *todavía* y *ya* en el castellano de la zona han asumido los que conllevan *-pas*, *-raq* y *-ña*, respectivamente. En tal sentido, semánticamente, no sólo los significados involucrados son plenamente intertraducibles sino que, conforme se vio, la mejor glosa que se puede hacer de los ejemplos quechuas citados es precisamente valiéndonos de los adverbios castellanos antedichos. Tales nociones aparecen entonces cual agregados semánticos a los que aquéllos conllevan como parte de su significado originario en el castellano general. De resultas de ello, tenemos ahora para esos elementos adverbiales los siguientes valores semánticos aproximados:

---

cripciones contemporáneas de la lengua, aparece mencionada de paso por Cusihuamán (1976: cap. 8, 259), quien fuera hablante bilingüe de quechua-castellano, el mismo que la glosa como 'mejor' o 'más bien'. Se trata, sin embargo, de un uso muy socorrido, como lo prueban los ejemplos ofrecidos.

<sup>8</sup> Obsérvese, al paso, cómo traduce Cusihuamán los siguientes ejemplos: *ñuqa-ña t'anta-ta misk'i-ta apa-mu-sqa-yki* «yo ya te traeré papas y dulces», *paqarin-ña papa allaq-qa ri-sun-chis* «ya mañana iremos a escarbar la papa» (*cf. op. cit.*, 213, 260).

- |                    |                                 |
|--------------------|---------------------------------|
| (a) <i>también</i> | 1. [+ similitud]                |
|                    | 2. [+ indefinición]             |
|                    | 3. [+ coordinación aditiva]     |
| (b) <i>todavía</i> | 1. [+ inconclusividad]          |
|                    | 2. [+ prioridad]                |
|                    | 3. [+ inclusividad]             |
|                    | 4. [+ coordinación alternativa] |
| (c) <i>ya</i>      | 1. [+ inepción, + conclusión]   |
|                    | 2. [+ sustitución]              |

donde los valores 2-3 de *también*, 2-4 de *todavía* y 2 de *ya* calcan en forma exacta los de los morfemas quechuas *-pas*, *-raq* y *-ña*, respectivamente, además de coincidir con éstos en sus rasgos privativos del castellano general, es decir, los de 1 en cada caso.

Ahora bien, desde el punto de vista morfosintáctico, las nuevas funciones suponen, conforme se vio, una fuerte quiebra sintáctica respecto del uso normativo de tales adverbios. En efecto, ello ocurre notoriamente con los empleos de *también* y *todavía*, y algo elusivamente con *ya*: en este último caso, en ejemplos como *yo ya te compraré tus zapatos* o *el lunes ya iré a Lima*, pero sobre todo en los de *regálaselo ya* y *me dormiré ya*, podría pensarse que estamos ante expresiones normales del castellano general. Creemos, sin embargo, que ello no es así; pues, por un lado, en el primer par de instancias, *ya* no modifica al verbo, como podría esperarse, sino al sujeto *yo* y al complemento *el lunes*, respectivamente, señalándolos como alternativa (es decir, estamos ante el valor sustitutivo del adverbio en mención); de otro lado, en el segundo par de ejemplos, que formalmente parecen oraciones castellanas impecables, *ya* no indica la inminencia de la acción expresada por el verbo sino que, aquí también, es el carácter alternativo o reemplazante del proceso lo que cuenta, hecho naturalmente aprehensible, por encima de su registro descontextualizado, dentro de un dominio situacional más amplio. Así, en general, morfosintácticamente, *también*, *todavía* y *ya* funcionan como verdaderas postposiciones, es decir casi de la misma manera en que lo hacen sus homólogos quechuas —o sea *-pas*, *-raq*, y *-ña*—, que habiendo sido igualmente elementos postposicionales se constituyeron en sufijos.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Postposiciones semejantes, y de las que no nos hemos ocupado aquí, se dan también con *pues*, *más*, *nomás*, *siempre* y *pero*, para las cuales, con excepción de la última, no es difícil encontrar un modelo morfosintáctico quechua. En el caso de *pues*, en ejemplos como *quién pues vino*, *qué cosa pues compraste* o *dónde pues lo pusiste*, etc.,

A tenor de los datos semánticos y morfosintácticos expuestos, parece inescapable concluir que tenemos al frente, como parte de su configuración andina, un caso concreto de calco funcional cuyos valores se suman a los que normalmente ostentan los adverbios castellanos estudiados. Los nuevos valores y usos adquiridos conllevan, sin embargo, desde el punto de vista de su manifestación formal, una ruptura y un reacomodo al mismo tiempo de los patrones morfosintácticos tradicionales que pautaban el empleo de los adverbios involucrados. Muy lejos de ser desarrollos surgidos en el interior mismo de la lengua matriz, ni siquiera el afianzamiento de tendencias que se insinuaran dentro del sistema que la subyace, tales fenómenos parecen deberse, más bien, a la acción sustratística ejercida por las «lenguas mayores» —el quechua y el aimara— con las cuales el castellano se encuentra en relación de contacto a la vez intenso y prolongado.

**4. Dimensión de uso.** Los desarrollos morfosintácticos y semánticos que acabamos de presentar, y otros que requieren ser estudiados con mayor detenimiento y sistematicidad (cf., por ejemplo, los mencionados en nuestra nota 8), caracterizan, en unas zonas más que en otras —y no necesariamente en la totalidad de los fenómenos tratados— al castellano hablado a lo largo de la región andina, con especial incidencia en sus áreas centro-sureñas, precisamente allí donde la presencia de las lenguas indígenas sigue siendo vigorosa. El registro de tales formas, sin embargo, no parece constituir —no, al menos en su gene-

---

el molde parece ser el interrogativo *-taq* (cf. con sus formas quechuas respectivas: *pi-taq hamu-rqa*, *ima-ta-taq ranti-rqa-nki* y *may-pi-taq chura-rqa-nki*), aunque podría estar, en otras instancias, calcando al corroborativo *-má* (< *-mi-a*), como en *dice pues*, *comes pues* (cf. *ni-n-má*, *mikhu-n-má*). El empleo de *más*, con valor conjuntivo-aditivo, se ve claramente en *vino con su hermano más*, *trajo pan más*, etc., y no parece sino calco de *-wan* ‘coordinador-aditivo’. De otro lado, *nomás* traduce exactamente el sufijo limitativo *-lla* (o *-ki* del aimara), en expresiones del tipo *cómo nomás estás* o *qué nomás trajiste* (cf. *imayna-lla ka-chka-nki* e *ima-lla-ta apa-mu-rqa-nki*, respectivamente). A su turno, *siempre*, además de su valor frecuentativo, propio del castellano general, expresa inapelabilidad y definitud en una oración como *vas a venir siempre*, es decir ‘de todas maneras’, y en tal sentido es un calco de *-puni* ‘certitudinal’, propio del quechua y del aimara (cf. *hamu-nki-puni*; cf. también con el empleo enfático de naturaleza híbrida: *siempre-puni*). El uso de *pero* como elemento postpuesto, en expresiones del tipo *no viene pero* o *no tengo pero*, etc., aunque explicable sintácticamente como efecto de influencia quechua o aimara, no parece avenirse de manera clara con un molde nativo, como ocurre en los casos anteriores. Obviamente, su comprensión requiere de mayor estudio (cf., sin embargo, en el quechua de Huancayo, el uso de **hinal**, en ejemplos que calcan exactamente los ejemplos citados: *mana-m shamun-chu hinal*, *mana-m uywa-a-chu hinal*).

ralidad— un rasgo pasajero o transicional propio del habla de los bilingües con dominio incipiente de la segunda lengua —la castellana—, pues ocurre que los usos caracterizados tipifican por igual a la variedad castellana de quienes tienen en ésta su único repertorio verbal, una vez desplazado o sustituido el idioma ancestral, deviniendo en recursos constitutivos plenamente integrados dentro del sistema que la subyace. Ciertamente: algunos de tales rasgos son exclusivos de los ámbitos rurales antes que de las ciudades, y, en consecuencia, pueden «delatar» aún su extracción aldeana o campesina, tornándose en índice sociolectal de carácter discriminatorio; otros, sin embargo, han conseguido escabullirse, logrando aclimatarse —es decir estructurarse—, en el habla de las metrópolis provincianas. Todo ello, a no dudarlo, como resultado de los profundos cambios socioeconómicos, políticos y culturales que, a partir de la segunda mitad del siglo XX, vienen experimentando los pueblos andinos y cuya repercusión dentro de la sociedad global de los países involucrados apenas se puede vislumbrar. Obviamente, no debe llamar a sorpresa que, dentro de un panorama tal, de grandes recomposiciones socioculturales, la lengua, como reflejo de ellas, discurra por un camino semejante de reconstitución y nivelamiento.

Ahora bien, para una comprensión más certera del uso y distribución de los adverbios tratados —por seguir llamándolos así, etimológicamente—, hace falta, indudablemente, un estudio de naturaleza diatópica y sociolingüística en gran escala, pues sólo a partir de un enfoque que contemple la dimensión geográfica y social del fenómeno puede informarnos, con mayor precisión, tanto acerca de su cobertura territorial y adscripción social así como respecto de su grado de estructuración y consolidación dentro del sistema de las variedades de castellano involucradas. Por de pronto podemos señalar —como una hipótesis a ser confirmada o rechazada— que, de acuerdo con nuestras observaciones y experiencias, y por lo que toca a su ámbito de uso, los fenómenos vistos se distribuyen de la siguiente manera: mientras que los usos de *ya* con valor sustitutorio y de *todavía* con significado prioritario, en ese orden, se registran en el castellano de las urbes serranas —y de las metrópolis en sus vastas capas de migrantes—, los de *también* como indefinido y coordinador, y los de *todavía* en su acepción de inclusión y coordinación permanecen relegados a los pueblos y comarcas rurales. La correlación social de los mismos parece tener un signo paralelo: de aceptación de los dos primeros usos en todas las capas y de evitamiento como formas pintorescas de hablar en el caso de los dos últimos.

**4. Apreciación final.** Tras la discusión ofrecida en las secciones precedentes, fuerza será concluir que los hechos presentados constituyen un claro ejemplo de acción externa que contribuye a remodelar el castellano en su configuración andina, el mismo que va adquiriendo, en virtud de ella, matices funcionales y nocionales que burlan, amparados en una cobertura formal de cuño eminentemente hispánico, el control rectificatorio y correctivo emanado de una enseñanza académico-normativa que responde a ideales de corrección por lo general reñidos con una realidad multilingüe y pluriétnica. Tal como lo señalamos en otra oportunidad (véase el ensayo 4), la emergencia de dichos rasgos en el seno del castellano de la región, a despecho de los esfuerzos correctivos de la enseñanza tradicional de la lengua, obedece también a la naturaleza misma del fenómeno: a la par que las interferencias de orden fonológico y léxico son controladas de manera «eficiente» — en medio de una atmósfera de discrimen secular—, las de índole morfosintáctico y semántico, cuya advertencia o notoriedad suponen una mayor conciencia reflexiva de la lengua por parte de los normativistas, suelen mimetizarse con más facilidad hasta connaturalizarse dentro del sistema tenido por correcto. Como resultado de ello, muchas veces no se quiere decir lo mismo aún empleándose formas y expresiones similares una vez confrontados un hablante de castellano general con otro de la variedad andina, produciéndose verdaderos desencuentros comunicativos: como en la vieja paradoja del pez que no sabe cómo es el agua, la advertencia de tales rasgos, aparte de la proveniente de los estudios sistemáticos de contraste dialectal, sólo puede lograrse a raíz de una comunicación fallida o distorsionada.

Los procesos de remodelación a los que venimos haciendo alusión, después de todo, no son novedosos ni sorprendentes en el vasto espacio geográfico que nos ocupa. A lo largo de milenios, la región andina y los pueblos que la habitaron sucesivamente fueron objeto de intensos procesos de unificación sociopolítica, económica y cultural, hecho que acreó, a su turno, nivelamientos de orden lingüístico, que a su vez supusieron mudanzas y desplazamientos idiomáticos en favor de las lenguas cuyos pueblos ostentaban el poder. La hegemonización de unas lenguas sobre otras no podía dejar de estar permeada, en el terreno estrictamente gramatical, a la acción externa de las lenguas suplantadas. Ello debió ocurrir, con toda probabilidad, con las llamadas «lenguas mayores», principalmente el quechua y el aimara. No de otro modo podemos explicarnos el que, como en los ejemplos discutidos, distintos formantes, irreductibles a un étimo común, registren sin embargo valores semánticos completamente intertraducibles, desembocando en

convergencias e isogramatismos (*cf.* De Granda 1994a) no importa cuán extraños sean tipológicamente entre sí los idiomas en contacto. En tal sentido, las remodelaciones que observamos en la variedad de castellano estudiada —vía el calco funcional cuando no la transferencia morfosintáctica— constituyen una recapitulación más, esta vez con la participación de una lengua de origen extracontinental, de los procesos de convergencia que se dieron, y continúan dándose, en el espacio andino. Como dijimos, sólo una actitud normativista a machamartillo, o la inadvertencia campante de fenómenos como los tratados, puede permanecer reacia al reconocimiento de tales remodelamientos.

Para terminar, séanos lícito señalar que los casos que hemos presentado son apenas una modesta contribución al estudio del castellano hispanoamericano, particularmente en su concreción andina, la misma que proviene no de un perito en dialectología hispanoamericana sino de un especialista en lenguas amerindias. Con todo, el nuestro aspira a inscribirse dentro de todo un trabajo programático que, a partir de un conocimiento mucho más sistemático de las estructuras de las lenguas en contacto y sin descuidar los contextos sociohistóricos y culturales pertinentes, busca sacar a flote, de manera más realista y empírica, las peculiaridades diatópicas del castellano hispanoamericano, superando, como decíamos al comienzo, enfoques reticentes que hasta hace poco minusvaloraban, a falta de datos confiables pero también debido al endeudamiento de teorías anquilosadas y métodos recalcitrantes, el aporte de las lenguas indoamericanas en la configuración de aquél. Como lo sugiere De Granda (1995), y los datos parecen confirmarlo, no todas las situaciones de contacto creadas en el ámbito americano pueden ser medidas con la misma vara, y, por lo mismo, es natural esperar que la acción ejercida por las lenguas indígenas sobre el castellano, tanto en el pasado como en el presente, haya sido diversa en calidad e intensidad. Una de las áreas particularmente propicias a los fenómenos de interferencia y/o convergencia, por el tipo de relaciones que se establecieron entre conquistadores y conquistados, en un comienzo, y entre la minoría criolla dominante y el grueso de la población dominada después, es ciertamente la andina, y los fenómenos que hemos estudiado, así lo esperamos, no hacen sino corroborarlo.



# Bibliografía

Acosta, José de

1954 [1588] *De Procuranda Indorum Salute o Predicación del Evangelio en las Indias*. En *Obras*. Madrid: Ediciones Atlas, pp. 389-608.

Adelaar, Willem

1987 «Aymarismos en el quechua de Puno». *Indiana*, 11, pp. 223-231.

Adorno, Rolena

1989 *Cronista y Príncipe: la obra de don Felipe Guamán Poma de Ayala*. Lima: PUCP.

Albó, Xavier

1974 *El futuro de los idiomas oprimidos*. Cuadernos de Investigación, 2. La Paz: CIPCA.

Alonso, Amado

1961a «Una ley fonológica del español». En *Estudios lingüísticos; temas españoles*. Madrid: Editorial Gredos, pp. 236-249.

1961b «Examen de la teoría indigenista de Rodolfo Lenz». En *Estudios lingüísticos; temas hispanoamericanos*. Madrid: Editorial Gredos, pp. 268-321.

Arauco Aliaga, Domingo

1984 *Primeros estudios del castellano en la sierra central*. Huancayo: Empresa Editora «La Voz de Huancayo» S.A.

Arguedas, José María

1939 «Entre el kechwa y el castellano: la angustia del mestizo». En *La Prensa*. Buenos Aires. Reimpreso en Kapsoli, Wilfredo (ed.). *Nosotros los maestros*. Lima: Editorial Horizonte, pp. 31-33. 1986. Aparecido también en *Signos*, 4 pp. 41-45. 1979.

1968 *Las comunidades de España y del Perú*. Lima: UNMSM.

Ballón Aguirre, Enrique y Rodolfo Cerrón-Palomino (comps.)

1990 *Diglosia linguo-literaria y educación en el Perú*. Lima: Multiservicios Editoriales.

- Baratz, Joan C.  
1970 «Educational Considerations for the Teaching Standard English to Negro Children». En Fasold, Ralph y Roger W. Shuy (eds.). *Op. cit.*, pp. 20-40.
- Belleza Castro, Neli  
1995 *Vocabulario jacaru castellano/castellano jacaru*. Cuzco: C.E.R.A. Bartolomé de Las Casas.
- Benvenuto, Pedro M.  
1936 *El lenguaje peruano*. Lima: Talleres Sanmarti y Cía. S.A.
- Bertonio, Ludovico  
1879 [1603] *Arte de la lengua aymara*. Leipzig: B.G.Teubner.  
1984 [1612] *Vocabulario de la lengua aymara*. Cochabamba (Bolivia): Ediciones CERES e IFEA.
- Bickerton, Derek  
1975 *Dynamics of a Creole System*. Nueva York: Cambridge University Press.  
1977 «Pidginization and Creolization: Language Acquisition and Language Universals». En Valdman, Albert (ed.). *Pidgin and Creole Studies*. Bloomington: Indiana University Press, pp. 49-69.
- Briggs, Lucy Therina  
1993 *El idioma aymara: variantes regionales y sociales*. La Paz: Ediciones de Lengua y Cultura Aimara (ILCA).
- Burga, Manuel  
1988 *Nacimiento de una utopía*. Lima: Instituto de Apoyo Agrario.
- Cabello Valboa, Miguel  
1951 [1586] *Miscelánea Antártica*. Lima: UNMSM. Instituto de Etnología.
- Calancha, Antonio de la  
1977 [1638] *Crónica moralizada*. Vol. IV. Lima: UNMSM.
- Carrillo Herrera, Gastón  
1964 «Tendencia hacia la unificación idiomática hispanoamericana e hispánica. Factores externos». *OFINES*, vol. I. Madrid, pp. 17-33.

Bibliografía

- Carrió de la Vandra, Alonso  
 1974 [1773] *El Lazarillo de ciegos caminantes*. T. II. Lima: Ediciones PEISA.
- Castro, Ignacio de  
 1978 [1795] *Relación del Cuzco*. Lima: UNMSM.
- Catalán, Diego  
 1964 «El español en Canarias». *OFINES*, vol. I. Madrid, pp. 239-280.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo  
 1973 *La evolución del fonema \*/q/ en Ya?a-Wanka*. Doc. de Trabajo 15. Lima: UNMSM, CILA.
- 1974 «Syntactic Blockage in Phonology: an example from Wanka-Quechua». Urbana: U. de Illinois (trabajo inédito).
- 1975 *Hispanismos en el Quechua Wanka*. Documento de Trabajo 30. Lima: UNMSM, CILA.
- 1986 «Comentarios» al artículo de Adelaar, Willem: «La relación quechua-arú: perspectivas para la separación del léxico». *Revista Andina*, 8, pp. 403-408.
- 1987a «Multilingüismo y política idiomática en el Perú». *Allpanchik*, 29-30, pp. 17- 44. Aparecido en inglés, con leves modificaciones, como «Language Policy in Perú: a Historical Overview». En Hornberger, Nancy (ed.). *Op.cit.*, pp. 11-33.
- 1987b «Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino». *Lexis*, 11: 1, pp. 71-104. Aparecido también en López, Luis Enrique (ed.). *Op. cit.*, pp. 121-152.
- 1987c *Lingüística quechua*. Cuzco: C.E.R.A. Bartolomé de Las Casas.
- 1989 *Lengua y sociedad en el Valle del Mantaro*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- 1990 «Reconsideración del llamado *quechua costeño*». *Revista Andina*, 16:2, pp. 335-409.
- 1991a «Un texto desconocido del quechua costeño (s. XVI)». *Revista Andina*, 18: 2, pp. 393-413.

- 1991b «El Inca Garcilaso o la lealtad idiomática». *Lexis*, XV: 2, pp. 133-178.
- 1992 «Diversidad y unificación léxica en el mundo andino». En Godenzzi, Juan Carlos (comp.). *Op. cit.*, pp. 205-235.
- 1993 «Los fragmentos de gramática quechua del Inca Garcilaso». *Lexis*, XVI: 2, pp.219-257.
- 1994a «Quechuística y aimarística: una propuesta terminológica». *Signo & Seña*, 3, pp. 21-53.
- 1994b *Quechumara: estructuras paralelas del quechua y del aimara*. La Paz: CIPCA.
- 1994c *Quechua sureño: Diccionario unificado*. Lima: Biblioteca Básica Peruana.
- 1995a «Tendencias actuales de la lingüística andina». En Fernández, Ana y Pedro Viegas (eds.). *Op. cit.*, pp. 51-77.
- 1995b «Dialectología del aimara sureño». *Revista Andina*, 25:1, pp. 103-172.
- 1998a «Examen de la teoría aimarista de Uhle». *Indiana*, 15, pp. 79-106.
- 1998b «El cantar de Tupac Inca Yupanqui y la lengua secreta de los incas». *Revista Andina*, 31: 2, pp. 417-452.
- 2000 *Lingüística aimara*. Cuzco: C.E.R.A. Bartolomé de Las Casas.
- 2002 «Las etimologías toponímicas de Murúa». Por aparecer.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo y Gustavo Solís (eds.)  
1990 *Temas de lingüística amerindia*. Lima: Talleres Ed.Graf. SRL.
- Cieza de León, Pedro  
1985 [1550] *Crónica del Perú, Segunda Parte*. Lima: PUCP.  
1987 [1550] *Crónica del Perú. Tercera Parte*. Lima: PUCP.
- Cisneros Vizquerra, Luis Jaime  
1952 «Notas sobre la "Miscelánea Austral" de Diego Dávalos y Figueroa». *Revista Histórica*, XIX, pp. 286-327.

- 1969 *Lengua y enseñanza*. Lima: Librería Studium S.A.
- Cobarruvias, Sebastián de  
1984 [1611] *Tesoro de la lengua castellana o española*. México: Turner.
- Cobo, Bernabé  
1964 [1653] *Historia del Nuevo Mundo*. Tomo I. Madrid: BAE, Ediciones Atlas.
- Cummins, James  
1979 «Linguistic Interdependence and the Development of the Bilingual Children». *Review of Educational Research*, 49: 2, pp. 222-251.
- Cusihuamán Gutiérrez, Antonio  
1976 *Gramática Quechua: Cuzco-Collao*. Lima: Ministerio de Educación e Instituto de Estudios Peruanos.
- Chacón Torres, Mario  
1973 *Arte virreinal en Potosí*. Sevilla: Escuela de Estudios Hispano-americanos.
- Chirinos Rivera, Andrés  
2001 *Atlas lingüístico del Perú*. Cuzco: Ministerio de Educación y C.E.R.A. Bartolomé de Las Casas.
- Dávalos y Figueroa, Diego de  
1602 *Primera parte de la Miscelánea Austral [...] en varios coloquios*. Lima: Antonio Ricardo.
- DeCamp, David  
1977 «The Development of Pidgin and Creole Studies». En Valdman, Albert (ed.). *Op. cit.*, pp. 3-20.
- De Granda, Germán  
1994a *Español de América, español de África y hablas criollas*. Madrid: Editorial Gredos.
- 1994b «Interferencia y convergencia lingüísticas e isogramatismo amplio en el español paraguayo». En De Granda, Germán. *Op. cit.*, cap. 12.
- 1995 «El influjo de las lenguas indoamericanas sobre el español. Un modelo interpretativo sociolingüístico de variantes areales de contacto lingüístico». *Revista Andina*, 25, pp. 173-198.

- Del Valle Cavedes, Juan  
1947 [1680] *Obras*. Lima: Tipografía Peruana S.A.
- D'Orbigny, Alcides  
1945 [1835] *Viaje a la América Meridional*. Vol. III. Buenos Aires: Editorial Futuro.
- Duviols, Pierre (ed.)  
1986 *Cultura andina y represión. Procesos y visitas de idolatrías y hechicerías. Cajatambo, siglo XVII*. Cuzco: C.E.R.A. Bartolomé de Las Casas.
- Eguiguren, Luis Antonio (comp.)  
1951 *La Universidad en el siglo XVI, I: Narración, II: Constituciones*. Lima: Imprenta Santa María.
- Escobar Basurto, Anna Maria  
1990 *Los bilingües y el castellano en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Escobar Sambrano, Alberto  
1968 «La problemática de las lenguas nacionales». *Letras*, 80-81, pp. 1-11.
- 1972 *Lenguaje y discriminación social en América Latina*. Lima: Milla Batres.
- 1972a «¿Para qué sirve la lingüística al maestro de lengua?». En Escobar, Alberto (1972), pp. 37-59.
- 1972b «Vernáculo, lengua oficial, lengua nacional». En Escobar, Alberto (1972), pp. 81-97.
- 1974 «Una hipótesis sobre el español peruano». Trabajo inédito.
- 1978 *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- 1981 «Observaciones sobre el interlecto». En López, Luis Enrique *et al.* (eds.). *Temas en lingüística aplicada*. Lima: Multiservicios Editoriales, pp. 147-155.
- 1984 *Arguedas o la utopía de la lengua*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

- Escobar Sambrano, Alberto (ed.)  
 1972 *El reto del multilingüismo en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, Serie Perú Problema, 9.
- Espinoza Soriano, Waldemar  
 1972 «Alonso Ramos Gavilán: vida y obra del cronista de Copacabana». *Historia y Cultura*, 6, pp. 121-194.
- Fasold, Ralph y Roger W. Shuy (eds.)  
 1970 *Teaching Standard English in the Inner City*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Feigenbaum, Irwin  
 1970 «The Use of Nonstandard English in Teaching Standard: Contrast and Comparison». En Fasold Ralph y Roger W. Shuy (eds.). *Op. cit.*, pp. 87-104.
- Ferguson, Charles A. y Charles E. DeBose  
 1977 «Simplified Registers, Broken Language, and Pidginization». En Valdman, Albert (ed.). *Op. cit.*, pp. 99-125.
- Fernández Garay, Ana y Pedro Viegas Barros (eds.)  
*Actas de las Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen*. Buenos Aires: U.B.A., Instituto de Lingüística.
- Fishman, Joshua A. (ed.)  
 1968 *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton.
- Galdo Gutiérrez, Virgilio  
 1982 *Educación de los curacas: una forma de dominación colonial*. Huamanga: Ediciones Waman Puma.
- García, Gregorio  
 1981 [1607] *Origen de los indios de el Nuevo Mundo, e Indias Occidentales*. México: F.C.E.
- García de Diego, Vicente  
 1964 «Los malos y los buenos conceptos de la unidad del castellano. La unidad suficiente del castellano». *OFINES*, vol. II. Madrid, pp. 5-16.
- Garcilaso de la Vega, Inca  
 1945 [1609] *Comentarios Reales de los Incas*. Buenos Aires: Emecé Editores S.A.
- 1944 [1617] *Historia General del Perú*. Buenos Aires: Emecé Editores S.A.

- Gisbert, Teresa  
1980 *Iconografía y mitos indígenas en el arte*. La Paz: Gisbert y Cía.
- Glave, Luis Miguel  
1990 «Grito de pueblos silenciados. Intermediarios lingüísticos y culturales entre dos mundos: historia y mentalidades». *Allpanchik*, 35-36, II, pp. 435-513.
- Godenzzi, Juan Carlos  
1986 «Pronombres de objeto directo e indirecto del castellano en Puno». *Lexis*, X, 2, pp. 187-201.  
1991 «Discordancias de ayer y hoy: el castellano de escribientes quechuas y aimaras». *Boletín de Lima*, 75, pp. 91-94.  
1992 *El quechua en debate*. Cuzco: C.E.R.A. Bartolomé de Las Casas.
- Gómez Bacarreza, Donato y José Condori Cosme  
1992 *Morfología y gramática aymara*. La Paz: Universidad de San Andrés.
- González Holguin, Diego  
1975 [1607] *Grammatica y arte nueva de la lengua general de todo el Peru, llamada lengua qquichua o del Inca*. Cabildo Vaduz-Georgetown: Druck, Franz Wolf, Heppenheim a.d.B.  
1952 [1608] *Vocabulario de la lengua general de todo el Peru llamada lengua qquichua o del Inca*. Lima: UNMSM.
- Guaman Poma de Ayala, Felipe  
1980 [1615] *El primer nueva coronica y buen gobierno*. México: Siglo Veintiuno.
- Haboud, Marleen  
1998 *Quichua y castellano en los Andes Ecuatorianos*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Hall Jr., Robert A.  
1960 *Linguistics and your language*. Garden City, N.Y.: Anchor Books.  
1966 *Pidgin and Creole Languages*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.

- Hardman, Martha  
 1982 «The Mutual Influence of Spanish and the Andean Languages». En Chang-Rodriguez, Eugenio (comp.). *Spanish in the Western Hemisphere*. Edición especial de *Word*, 33, pp. 143-157.
- Heath, Shirley y Richard Laprade  
 1982 «Castilian Colonization and Indigenous Languages: The Cases of Quechua and Aymara». En Cooper, Robert L. (ed.). *Language Spread*. Bloomington: Indiana University Press, pp. 118-147.
- Heger, Klaus  
 1980 «Relaciones entre lo teórico y lo empírico en la dialectología». *Lexis*, 4:1, pp.1-27.
- Hernández Alonso, César (comp.)  
 1992 *Historia y presente del español en América*. Valladolid: Junta de Castilla y León. Pabecal.
- Hornberger, Nancy (ed.)  
 1987 *Bilingual Education and Language Planning in Indigenous Latin America*. Edición especial de *IJSL*, 77.
- Hosokawa, Koomei  
 1981 «On Phonological Redefinition of Foreign Lexical Entries: A Case of Spanish-Quechua Contact». *Studia Phonologica*, XV, pp. 1-17.
- Itier, César  
 1991 «Lengua general y comunicación escrita: cinco cartas en quechua de Cotahuasi-1616». *Revista Andina*, 17: 1, pp. 65-107.
- Jiménez Borja, José  
 1967 *Fines de la enseñanza del castellano y la literatura en el Perú*. Segunda edición. Serie Problemas de la Educación Peruana. Lima: UNMSM, Facultad de Educación.
- Jiménez de la Espada, Marcos (comp.)  
 1965 [1891-1897] *Relaciones geográficas de Indias*. Madrid: B.A.E., Ediciones Atlas.
- Kany, Charles  
 1969 *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid: Editorial Gredos.

- Labov, William  
1971 «The notion of "system" in creole languages». En Hymes, Dell (ed.). *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge: University of Cambridge Press, pp. 447-472.
- Lafone y Quevedo, Samuel  
1898 *Tesoro de catamarqueñismos*. Buenos Aires: Imp. de Pablo E. Coni e Hijos.
- Lehiste, Ilse  
1970 *Suprasegmentals*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.
- Lenneberg, Eric H.  
1967 *Biological Foundations of Language*. Nueva York: John Wiley & Sons, Inc.
- Lockhart, James  
1982 *El mundo hispano-peruano, 1532-1560*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lope Blanch, José M.  
1968 *El español de América*. Madrid: Ediciones Alcalá.
- López, Luis Enrique  
1990 «El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú». En Ballón Aguirre, Enrique y Rodolfo Cerrón-Palomino (comps.). *Op. cit.*, pp.197-217.
- López, Luis Enrique (comp.)  
1987 *Pesquisas en lingüística andina*. Lima: Gráfica Bellido.
- Luján, Martha *et al.*  
1981 «El principio de consistencia universal en el habla de los niños bilingües peruanos». *Lexis*, 5:2, pp. 95-110.
- Mackey, William F.  
1968 «The description of bilingualism». En Fishman, (ed.). *Op. cit.*, pp. 554-584.
- Malmberg, Bertil  
1965 «La estructura silábica del español». En *Estudios de fonética hispánica*. Madrid: C.S.I.C., pp. 3-28.
- 1971 «Voyelles longues et voyelles breves». En Malmberg, Bertil. *Phonétique générale et romane*. The Hague: Mouton, pp. 36-53.

Mannheim, Bruce

1984 «Una nación acorralada: Southern Peruvian Quechua Language Planning and Politics in Historical Perspective». *Language in Society*, 13, pp. 291-309. Aparecido en versión castellana en *Lexis*, XIII: 1, pp. 13-45.

1991 *The Language of the Inca since the European Invasion*. Texas: The University of Texas Press.

Marzal, Manuel

1983 *La transformación religiosa peruana*. Lima: PUCP.

Matos Mar, José

1984 *Desborde popular y crisis de estado*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Mercado de Peñalosa, Pedro de

1965 [158?] «Relación de la provincia de los Pacajes». En *R.G.I.*, I, pp. 334-341.

Middendorf, Ernst W.

1970 [1890] *Gramática keshua*. Madrid: Editorial Aguilar.

1973 [1893] *Perú*. Tomo I. Lima: UNMSM.

Moya, Ruth

1981 «El quichua en el español de Quito». En *Colección Pendoneros*, 40. Quito: Instituto Otavaleño de Antropología, pp. 121-334.

Muysken, Pieter

1985 «The Spanish that Quechua Speakers Learn: L<sub>2</sub> Learning as Norm-Governed Behavior». En Andersen, Roger W. (ed.). *Second Languages*. Rowley-Massachusetts: Newbury House Publishers, pp. 101-119.

1985a «Contactos entre quichua y castellano en el Ecuador». En Moreno Yáñez, Segundo (comp.): *Memorias del Primer Simposio Europeo sobre Antropología del Ecuador*. Quito: Ediciones Abya-Yala, pp. 377-452.

Nardi, Ricardo L.

1976 «Lenguas en contacto. El substrato quechua en el Noroeste Argentino». *Filología*, XVI-XVII, pp. 131-150.

- Navarro Cangalaya, Aurelio  
1957 *Breve monografía del Valle del Mantaro y Santo Domingo de Sicaya*. Huancayo: Imprenta La Inmaculada.
- Navarro Tomás, Tomás  
1916 «Cantidad de las vocales acentuadas». *Revista de Filología Española*, 3, pp. 39-61.
- 1963 [1949] *Manual de pronunciación española*. Madrid: C.S.I.C.
- Pardo y Aliaga, Felipe  
1973 [1835] *Poetas*. Berkeley: University of California Press.
- Parker, Gary J.  
1972 *Sobre la unidad de la lingüística histórico-comparativa y la dialectología*. Documento de Trabajo 2. Lima: UNMSM, Plan de Fomento Lingüístico.
- Pease, Franklin  
1990 «El Tawantinsuyu del Inca Garcilaso». Congreso sobre el Inca Garcilaso. Madrid-Montilla.
- Polo, José Toribio  
1901 «Indios uros del Perú y Bolivia». *Boletín de la Sociedad Geográfica de Lima*, X, pp. 445-482.
- Porras Barrenechea, Raúl  
1948 *El cronista indio Felipe Huamán Poma de Ayala*. Lima: Talleres Gráficos de la Editorial Lumen S.A.
- Porzig, Walter  
1964 *El mundo maravilloso del lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos.
- Pozzi-Escot, Inés  
1972 «El castellano en el Perú: norma culta nacional versus norma culta regional». En Escobar, Alberto (comp.). *Op. cit.*, pp. 125-142.
- 1990 «Reflexiones sobre el castellano como segunda lengua en el Perú». En Ballón Aguirre, Enrique y Rodolfo Cerrón-Palomino (comps.). *Op. cit.*, pp. 51-72.
- Quiroga, Pedro de  
1922 [1562] *Libro intitulado Coloquios de la Verdad*. Sevilla: Centro Oficial de Estudios Americanistas.

Ramos Gavilán, Baltazar

1988 [1621] *Historia del Santuario de Nuestra Señora de Copacabana*. Lima: Edición de Ignacio Prado Pastor.

Rivarola, José Luis

1987a «La formación del español andino: Aspectos morfosintácticos». Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española. Cáceres, marzo-abril. *Actas*, pp. 209-225.

1987b «Contactos y conflictos de lenguas en el Perú colonial». Ponencia presentada en el Simposio Colonial Latin America. Leiden: Rijksuniversiteit, marzo.

1987c «Parodias de la 'lengua de indio' en el Perú (ss. XVII-XIX)». Ponencia presentada en el VII Congreso de la ALFAL. Tucumán, 8-12 de septiembre. *Lexis*, 11:2, pp. 113-164.

1989 «Bilingüismo histórico y español andino». En Neumeister, S. (ed.). *Actas del IX Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* (Berlín, 18-23 de agosto de 1986). Frankfurt: Vervuert Verlag, I, pp. 153-163.

1990a «Un documento para la historia del español peruano (siglo XVI)». En Ballón Aguirre, Enrique y Rodolfo Cerrón-Palomino (comps.). *Op. cit.*, pp. 131-135.

1990b *La formación lingüística de Hispanoamérica*. Lima: PUCP.

Rona, Pedro

1964 «El problema de la división del español americano en zonas dialectales». *OFINES*, vol. I. Madrid, pp. 215-226.

1965 «Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna». *El Simposio de Cartagena* (Agosto 1963). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, pp. 333-343.

Rosenblat, Angel

1967 «El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de España y de América». En *El Simposio de Bloomington* (Agosto 1964). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, pp. 113-153.

1977 «La hispanización de América: el castellano y las lenguas indígenas desde 1492». En *Los conquistadores y su lengua*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, pp. 93-136.

- Rumi Ñawi (seudónimo de Marcó del Pont)  
1994 «La influencia qheshwa en el NOA: usos del pronombre personal inacentuado *lo*». Segundas Jornadas de Lingüística Andina (25-30 de marzo). Jujuy. Ms.
- 1994a *La influencia aborigen en nuestra lengua*. Córdoba: Editorial FU.P.A.L.I.
- Samarin, William J.  
1968 «Lingua Franca of the World». En Fishman, Joshua A. (ed.). *Op. cit.*, pp. 660-672.
- Santa Cruz Pachacuti, Joan de  
1968 [1613] *Relación de antigüedades deste reyno del Peru*. En *Crónicas de interés indígena*. Madrid: Ediciones Atlas, pp. 281-319.
- Santo Tomás, Domingo de  
1951 [1560] *Grammatica o arte de la lengua general de los Indios de los Reynos del Peru*. Lima: Imprenta Santa María.
- 1995 [1560] *Lexicon, o Vocabulario de la lengua general del Perv*. Ed. facsimilar. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica.
- Selinker, L.  
1972 «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-230.
- Shuy, Roger W.  
1970 «Teacher Training and Urban Language Problems». En Fasold, Ralph y Roger W. Shuy (eds.). *Op. cit.*, pp. 120-141.
- Stewart, William  
1968 «A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism». En Fishman, Joshua A. (ed.). *Op. cit.*, pp.531-545.
- 1970 «Foreign Language Teaching Methods in quasi-foreign situations». En Fasold, Ralph y Roger W. Shuy (eds.). *Op. cit.*, pp. 1-19.
- Taylor, Gerald (ed.)  
1987 [1607] *Ritos y tradiciones de Huarochirí*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Tercer Concilio Limense

1985 [1584] *Doctrina Christiana, y catecismo para instrucción de los Indios [...] con vn Confessionario, y otras cosas [...]*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Thomason, Sarah y Terrence Kaufman

1988 *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press.

Todorov, Tzvetan

1989 *La conquista de América: el problema del otro*. México: Siglo Veintiuno.

Torres Rubio, Diego de

1616 *Arte de la lengua Aymara*. Lima: Francisco del Canto.

Ugarte Chamorro, Miguel Ángel

1961 «Lucha en torno a la oficialización del castellano en el Perú». *Sphinx*, 14, pp. 101-125.

UNESCO

1968 «The Use of Vernacular Languages in Education». En Fishman, Joshua A. (ed.). *Op. cit.*, pp. 688-671.

Unamuno, Miguel de

1901 «Sobre la lengua española». En *Obras Completas*. Tomo III, pp. 490-502.

1906 «La enseñanza de la gramática». En *Obras Completas*. Tomo VII, pp. 632-653.

1958 [1896] «Acerca de la reforma de la ortografía castellana». En *Obras Completas*. Tomo III, Prólogo, edición y nota de Manuel García Blanco. Madrid: Afrodisio Aguado S.A., pp. 386-406.

Valdman, Albert (ed.)

1977 *Pidgin and Creole Studies*. Bloomington: Indiana University Press.

Van den Berghe, Pierre L.

1978 «Education, Class and Ethnicity in Southern Perú: Revolutionary Colonialism». En Altbach, Philip G. y Gail P. Kelly (eds.). *Education and Colonialism*. Nueva York y Londres: Longman, pp. 270-298.

- Vargas Ugarte, Rubén  
1953 *Historia de la Iglesia en el Perú (1511-1568)*. Tomo I. Lima: Imprenta Santa María.
- 1968 *Ensayo de un diccionario de artífices de la América Meridional*. Burgos: Imprenta de Aldecoa.
- Weinreich, Uriel  
1954 «Is a Structural Dialectology Possible?». *Word*, 14, pp. 388-400.
- Weinreich, Uriel *et al.*  
1967 *Languages in contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton.
- 1968 «Empirical foundations for a theory of language change». En Lehman, Winfred y Yakob Malkiel (eds.). *Directions for Historical Linguistics*. Austin, Texas: University of Texas Press, pp. 97-188.
- Wölck, Wolfgang  
1984 «Attitudes toward Spanish and Quechua in Bilingual Peru». En Fasold, Ralph W. (ed.). *Language Variation in Form and Function*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, pp. 370-388.
- Yáñez del Pozo, José  
1986 «El lenguaje popular en el testimonio oral». *Yo declaro con franqueza. (Memoria oral de Pesillo-Cayambi)*. Quito: Ediciones Abya-Yala, pp. 45-55.
- Zimmerman, Klaus (ed.)  
1995a *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*. Berlín: Vervuert-Iberoamericana.
- 1995b «Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el contacto de lenguas en Hispanoamérica». En Zimmerman, Klaus (ed.). *Op. cit.*, pp. 9-34.



SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE  
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA  
PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA  
Correo e.: [tareagrafica@terra.com.pe](mailto:tareagrafica@terra.com.pe)  
TELÉF. 424-8104 / 332-3229 FAX: 424-1582  
MARZO 2003 LIMA - PERÚ



Próximas publicaciones

*Del viento, el poder y la memoria. Materiales para una lectura crítica de Miguel Gutiérrez*  
Cecilia Monteagudo y Víctor Vich (eds.)

*La fiesta del ganado en el valle de Chancay*  
(1962-2002)

Juan Javier Rivera Andía

*Procesos y visitas de idolatrías. Cajatambo,*  
*Siglo XVII*

Pierre Duviols

*Introducción a la Antropología Histórica*

Pier Paolo Viazzo

La presentación en volumen, como conjunto coherente e internamente articulado, de los estudios elaborados por Rodolfo Cerrón-Palomino, a través de tres décadas de acuciosa y magistral dedicación, sobre la temática referida a los condicionamientos, modalidades y resultados del contacto establecido en el área andina suramericana entre el español y las lenguas quechua y aimara permite al fin, felizmente, la apreciación global de una tarea investigadora que, en mi opinión, debe ser considerada como de excepcional relevancia en este concreto campo de estudio, integrado en el ámbito teórico de lo que hoy se denomina generalmente *Contact Linguistics*.

Germán de Granda