

Primera Edición: Octubre 1975  
Serie: Nueva Didáctica

JAVIER BADILLO / AIDA MENDOZA CUBA-  
LILIANA MINAYA PORTELLA / HERNAN RA-  
MIREZ / RODOLFO CERRON PALOMINO /  
ENRIQUE CARRION ORDOÑEZ - JOSE R.  
OVIEDO / PAUL GARVIN

(c) Derechos adquiridos para la presente edición  
por RETABLO DE PAPEL, *Ediciones*.

Diseño Gráfico: INIDE

Selección: Martín Quintana Chaupin  
Danilo Sánchez Lihón

La presente obra ha sido editada por la Sub-  
dirección de Publicaciones y Material Educativo  
del Instituto Nacional de Investigación y  
Desarrollo de la Educación "Augusto Salazar  
Bondy", (INIDE).

# Aportes para la enseñanza del lenguaje



Lima, 1975

# **variantes regionales: su consideración en la enseñanza del castellano**

AIDA MENDOZA CUBA  
LILIANA MINAYA PORTELLA

## **Introducción**

En el contacto entre educador y educando, la lengua es el elemento indispensable de comunicación, lo que supone el uso de un instrumento común a ambos participantes. Sucede, sin embargo, que aún manejando el mismo código lingüístico, ocurren a menudo en nuestras escuelas serios obstáculos para una mutua intercomprensión. Estos obstáculos consisten, por lo general, en diferencias léxicas parciales, en grados diversos de construcciones sintácticas, en el uso diferente de patrones gramaticales, en la variación de algunos rasgos fonéticos, etc.

La gran tarea de la educación nacional debe sustentarse en un conocimiento profundo de la lengua real y concreta. Se requiere que los maestros de Educación Inicial y de Educación Básica Regular, para ejercer con acierto su acción estimuladora tendiente al desarrollo de la lengua materna, conozcan la realidad lingüística que usan los niños peruanos hispanohablantes en su comunicación oral tanto en el ambiente escolar como en el familiar.

El lenguaje que el niño usa en sus conversaciones muestra características que raras veces

o casi nunca registran los manuales de gramática. El análisis de las entrevistas realizadas en diversos puntos del país por el equipo de ILENIN (1) nos permite observar que la lengua del niño presenta, además de los patrones que ocurren en el castellano **normativo** (2), rasgos privativos de la región en que vive.

Es así que muchas de las estructuras sintácticas extraídas de las emisiones que forman el corpus recolectado coinciden con el patrón del castellano normativo, mientras que otras son completamente diferentes por lo que asignamos a las variantes que las utilizan con el nombre de **habla regional** (3). En zonas de influencia quechua, la estructuración de algunos patrones sintácticos se origina posiblemente por interferencias con dicha lengua, pero tal aspecto, que comporta una serie de gradaciones comunes a la problemática de lenguas en contacto, sólo podría estudiarse mediante la comparación con las descripciones respectivas de los dialectos quechuas.

El propósito de esta comunicación es proporcionar un primer esbozo de las peculiaridades que caracterizan al castellano hablado por

(1) La investigación sobre el lenguaje infantil (ILENIN) abarca diferentes ciudades del país. Los objetivos incluyen descripciones detalladas en los aspectos fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico.

(2) Aún cuando este es un término impreciso (y referido a la norma peninsular ya que no contamos con una descripción de la norma peruana) podemos decir que éste abarca las nociones y prescripciones de carácter lingüístico impuestos como socialmente aceptables por el uso de los grupos "educados".

(3) Nos referimos aquí al castellano hablado específicamente en zonas andinas. Pero en sentido amplio, el término abarca a cualquier tipo de variante geográfica.

niños de zonas andinas (4), estableciendo una descripción de estructuras sintácticas privativas de la región y comparándolas con la norma.

Las páginas que se presentan a continuación proporcionan un instrumento que puede ser enriquecido y aplicado por el maestro. Creemos que él tiene una tarea muy importante que realizar. Los resultados obtenidos en el estudio del habla regional, que no hemos intentado agotar, son para él. Estando la información a su alcance, ésta indefectiblemente llegará al salón de clase.

A pesar de la terminología compleja y de las sofisticadas técnicas de análisis utilizadas en las descripciones lingüísticas, trataremos de usar el mínimo de lenguaje especializado. Presentaremos esta descripción utilizando esquemas gramaticales conocidos por el profesor y en general por personas no familiarizadas con la lingüística.

Las peculiaridades sintácticas regionales son descritas fundamentalmente en el marco de estructuración de la frase nominal que, como unidad de nivel sintáctico, puede desempeñar diversas funciones en la oración.

—Consideraremos que la frase nominal tiene como núcleo (N) al nombre o sustantivo —casa, Juan, etc.— o a cualquier palabra que funcione como tal. Sobre N pueden incidir un determinante (Det) —el, este, mi, etc.— y un adjetivo —grande, azul, etc.—. Así tenemos:

la	casa	grande
Det	N	Adj

(4) Para este primer informe, se han considerado cinco capitales de departamento: Cajamarca, Huaraz, Ayacucho, Cuzco y Puno.

—La frase nominal puede ser sustituida por un pronombre que desempeña la función de ésta en la oración.

—Las preposiciones que preceden a los modificadores del verbo —objeto directo, objeto indirecto y circunstancial— presentan a menudo características regionales que se incluyen en este documento.

—Los constituyentes, ya descritos, de la frase nominal se agrupan de acuerdo a ciertas reglas de orden y concordancia. En las estructuras de este tipo, en castellano regional, estas reglas varían, es decir, no hay concordancia entre los constituyentes de la frase nominal. Asimismo, se observa la falta de concordancia entre la frase nominal y el verbo en la oración, y aunque aquí entra en consideración un tipo de relación externo a la frase nominal, ambos casos se incluyen en la descripción.

—El niño, al estructurar sus oraciones, elige cierto tipo de constituyentes, cuyo orden revela la predilección por ciertas construcciones en esta región determinada, que serán tratadas finalmente en este esquema como Construcciones Favoritas.

### Peculiaridades Sintácticas Regionales

Las más saltantes observadas en nuestro corpus lingüístico son:

#### 1.—DE LOS DETERMINANTES

1.1. **Omisión.**— En el castellano normativo el núcleo nominal puede ir precedido por un determinante. Así tenemos:

*La niña juega.*  
*Compré un lápiz.*  
*Voy a pasear por el río.*

En el castellano andino se observa muy a menudo que cuando determinado contexto exige la presencia de un determinante en la frase nominal, tal constituyente es omitido y no precede al núcleo nominal correspondiente (5).

A. Se observa la omisión del determinante cuando la frase nominal funciona como sujeto de la oración.

*“Zapatos de la señora son negros”.*  
*“Señora está cargando su güagüita”*  
*“A veces perro también lo ladra a mi gallina”.*

B. El determinante también puede ser omitido de la frase nominal con función de objeto directo.

*“Se había agarrado dedito”.*  
*“Me voy hacer tejer poncho, sino abrigo me voy hacer comprar”.*  
*“He visto después puente”.*

C. Asimismo se presenta la omisión mencionada en la frase nominal con función de circunstancial.

*“Sábados hay veces sabíamos ir a pasear”.*

(5) Los determinantes omitidos pueden ser: artículos, posesivos, demostrativos, indefinidos y cuantificadores.

"Con soga le están botando al pozo"  
 "Estaban jugando en **carretera**".

**1.2. Ocurrencia del Posesivo.**— Los posesivos son sustitutos de la construcción:

de + FN

Esto quiero decir que una construcción de tipo:

a) el libro **de la niña**

puede también realizarse de la siguiente manera:

b) su libro

La preposición **de** que precede a la frase nominal indica la relación de posesión de ésta respecto a **libro**.

En "a" se establece la relación de posesión con **de + FN** respecto al objeto poseído (6): **de la niña**. En "b" se sustituye la construcción **de + FN** por un posesivo y así tenemos: **su libro**.

Estas dos posibilidades funcionan en castellano normativo pero su realización está determinada por la linearidad del discurso. Los posesivos son sustitutos de tipo pronominal que hacen referencia a la persona "poseedora" (7) o **referente**. Los posesivos de

(6) El sustantivo, núcleo de la frase nominal, **libro**, debe ser precedido a su vez por el artículo.

(7) Los posesivos, contrariamente a lo indicado por su nombre, establecen entre la "persona" y el "objeto", otros tipos de relaciones que no son necesariamente "de posesión". Obsérvese, por ejemplo: **Mi señorita se llama...** Pero para los propósitos de esta

tercera persona, por regla general, para aparecer en el discurso requieren que previamente hayan sido explicitados la persona poseedora y el objeto poseído. Así, un enunciado típico sería:

**El libro de la niña** está en la mesa...  
**Su libro** es hermoso.

Como puede advertirse, en una oración aparece el referente, y en otra el sustituto.

En el castellano andino sucede a menudo que la sustitución no se efectúa completamente, pues, ocurren simultáneamente el sustituto y la construcción **de + FN** (8). Algunos ejemplos son:

**"Sus bultos de las señoras** carga el tauca".

**"Nos metimos a su salón de Cristo Rey"**.

**"Con su correa de mi Pancho"**.

**"Una vez, como es en la carretera su casa de mi tío, entonces en la carretera nos sabíamos ocultar"**.

**"Con su hermana de mi abuelita Fermín"**.

## 2.—DE UN MODIFICADOR DEL VERBO

**2.1. Duplicidad del Objeto Directo.**— La frase nominal con función de objeto

descripción, sólo interesa la forma de dicha construcción.

(8) Por otro lado, no habiendo sido introducido el referente, la oración permanecería ambigua.

directo puede ser sustituida por un pronombre. En el castellano normativo se presentan dos posibilidades:

- a) Compra libros.
- b) **Los** compra.

En "a" el objeto directo está constituido por la frase nominal **libros**. En "b" ésta es sustituida por el pronombre **los**.

Ambas posibilidades pertenecen a diferentes oraciones. La aparición del "objeto" (referente o antecedente) es previa a la aparición del sustituto. En el siguiente caso, el "objeto" es un nombre propio:

Vio a María. La siguió.

En el habla regional aparecen frecuentemente en la oración tanto la frase nominal como el pronombre, duplicando la función ya mencionada. Así tenemos:

- "Lo he dejado **mi poncho** en el carro".
- "Por agarrarlo **su balde** se había caído al pozo".
- "Ella **le** quiere a **su señorita**".
- "Sabe pisarlo el carro a **los perritos** así".
- "Me **la** han roto **mi cometa**".

**2.2. Omisión del Objeto Directo.**— Contrariamente a lo que sucede en castellano normativo, en el habla de la zona andina se omite a menudo el sustituto pronominal justamente en una proposición posterior a aquella en la que

aparece el objeto directo. En "buen" castellano se impone un enunciado del tipo:

Compra libros. Los deja en la mesa.

En el castellano regional, en casos como este, la sustitución no se efectúa. Así en:

- A. "Entonces mi madrina se quitó su chompa. **Entonces yo me puse**. El elefante agarró tierra bastante y nos tiró. Sino a mí me hubiera tirado en mi cara. Felizmente yo estaba con su chompa de mi madrina".
- B. "...Y cuando nos dieron las carpas para ya dormir, ella se quitó las medias... ¡No se podía sacar! Y después le echamos un poco de agua, en ahí salió".
- C. "Lo hemos dado ocas y se ha comido".

Se observa la ausencia de los pronombres que en el castellano normativo corresponderían a **la** y **las**.

### 3.—DE LOS PRONOMBRES

**3.1. Multiplicidad de Paradigmas Pronominales.**— Los pronombres que sustituyen a los objetos directo e indirecto

forman un paradigma estricto (9). En cuanto al objeto directo, los pronombres muestran el mismo género y número que el antecedente (10).

- M.S. Ve un libro . . . lo compra.
- F.S. Ve una manzana la compra.
- M.P. Ve libros . . . los compra.
- F.P. Ve manzanas . . . las compra.

Cuando se trata del objeto indirecto, la "concordancia" es igualmente obligatoria, aunque el pronombre se reduce a mostrar el número del antecedente.

- M.S. Vi a tu hermano . le dije ...
- F.S. Vi a tu hermana . le dije ...
- M.P. Vi a tus hermanos les dije ...
- F.S. Vi a tus hermanas les dije ...

En el castellano regional se puede observar que los pronombres que ejercen las funciones observadas, integran paradigmas diversos.

- A. "Mis pinturas **lo** habrán recogido". Donde el pronombre **lo** sustituye a las.
- B. "Este uniforme mi papá me **la** ha hecho de tela". Ocurre la sustitución de **lo** por **la**.

(9) Un paradigma es un sistema cerrado de elementos gramaticales que aparecen en la oración por exclusión, es decir, la presencia de uno de ellos excluye la posibilidad de aparición de otro.

(10) Así, hay masculino singular, femenino singular, masculino plural y femenino plural.

C. "El tarzán a los monstruos **les** ha matado a todos". Donde **les** sustituye a **los**.

D. "Para mi hermanita **le** ha comprado dormilona nomás". Ocurre la sustitución de **lo** por **la**.

3.2. **Loqueísmo.**— En el castellano normativo las oraciones pueden ser compuestas por subordinación. Así,

O + < O >

La oración subordinada va generalmente unida a la principal por medio de un relacionante. Por ejemplo:

"Se trata de una pata que ponía huevos de oro".

La oración subordinada (< O >) "ponía huevos de oro" se enlaza con la oración principal (O) "Se trata de una pata", por medio del relacionante **que**.

En el castellano andino la relativización se cumple a menudo con **lo que**, grupo que encabeza la oración subordinada. Algunos ejemplos extraídos de nuestro corpus son:

"Después ha habido uno **lo que** en el agua está, **lo que** nadan".

"Le ha hecho firmar la libreta a mi abuelita por mi mamá **lo que** todos los días va a su trabajo".

"Yo ya he acabado Coquito **lo que** leía".

"Después mi mamá dice al año mi hermanito, eso **lo que** tiene dos añitos, va estar en jardín María Auxiliadora".

3.3. **Duplicidad del Reflexivo.**— Con respecto a los pronombres reflexivos se nota su doble ocurrencia en aquellas oraciones cuyos verbos, en el castellano normativo, van acompañados de dicho pronombre. Tenemos:

“Se va hacerse construir”.

“Unos están nadando y otros se están peinándose”.

3.4. **Presencia no Usual del Reflexivo.**— El reflexivo también aparece acompañado de verbos que comúnmente no lo necesitan. Así tenemos:

“Una vez un muchacho por una calle se había estado parado”.

“Al lago se lo ha metido”.

“Tocamos, no nos ladra a nosotros sino ladra a las gentes que quiere entrarse”.

#### 4.—DE LAS PREPOSICIONES

4.1. **Omisión.**— La frase nominal como modificador del verbo puede ir precedida por una preposición. Es decir:

V + Prep + FN

Como en:

Visité a Juana.

Mi mamá le dio un chocolate a María.

Voy al cine con mi hermana.

En el primer ejemplo tenemos la preposición a precediendo al núcleo nomi-

nal con función de objeto directo: Juana. De la misma manera, en el segundo ejemplo la preposición a precede al núcleo nominal con función de objeto indirecto: María. En el tercer ejemplo las preposiciones a primero y luego con preceden al núcleo y a la frase nominal respectivamente con función de circunstancial: cine y mi hermana.

En el castellano hablado en áreas andinas, se observa que cuando determinado contexto exige la secuencia: V + Prep + FN, la preposición se omite y sólo ocurren los otros constituyentes en la secuencia: V + FN. Así tenemos:

A. “Después de ahí han llamado la policía y le ha sacado”.

Omitida la preposición que precede al directo del castellano normativo: a la policía.

“No tenemos la virgen”. Oración a cuyo objeto directo en castellano normativo le precedería la preposición a.

B. “Una señora le rompe su cabeza la teja”.

“Después mi mamá le decimos: ‘Cuáquer mamá’”.

Observamos la omisión de la preposición a delante de los indirectos una señora y mi mamá.

C. “Llegamos mi colegio”.

“Una piedrita, un fierro le han golpeado”.

Las preposiciones **a** y **con** no ocurren delante de los circunstanciales, y no tenemos: Llegamos **a** mi colegio. **Con** una piedrita, **con** un fierro le han golpeado, como se diría en la forma normativa.

**4.2. Uso Indistinto.**— A menudo se observó en el corpus el uso indistinto de las preposiciones. Así:

Cuando el niño quiere describir que un bote se ha partido en dos, dice:

"Se había partido **entre** dos, se había partido **el bote**".

La inseguridad en el uso de la preposición continúa cuando termina la descripción mencionada diciendo:

"Se había partido **a** dos".

Otros ejemplos con las características descritas son:

"Después cuando hay vacaciones, voy **en mi chacra**".

"De un chico, **del** más pobre le quitaron su burrito unos malos".

"En ese guardia casi le matan".

**4.3. Construcción Particular: la Preposición Precediendo al Adverbio de Lugar.**— Los adverbios de lugar sustituyen a la construcción:

**Prep + FN**

En castellano normativo pueden darse dos posibilidades. Es decir:

- a) en mi casa
- b) ahí

En el primer ejemplo la preposición en precede a la frase nominal con función de circunstancial **mi casa**. En el segundo ejemplo la construcción **Prep + FN**: **en mi casa** es reemplazada por un adverbio de lugar, **ahí**.

En el castellano regional, la sustitución de la construcción **Prep + FN** no se efectúa completamente ya que ocurren simultáneamente la preposición y el adverbio. Presentamos algunos ejemplos hallados en nuestro corpus.

- "En ahí, al frentito vive".
- "Una señora pobre con su papera en acá".
- "Está en arriba haciendo la comida".
- "En ahí están piedras".
- "Mi empleada está en atrás".

## 5.—DE LA CONCORDANCIA

**5.1.** En el castellano normativo el género y número del núcleo actúan sobre los determinantes y los adjetivos. Por ejemplo:

**Es una casa bonita.**

El núcleo nominal **casa** cuyo número correspondiente es el singular y cuyo género es el femenino repercute sobre el determinante **una** y el adjetivo **bonita**.

En el castellano hablado en áreas andinas sucede a menudo que el número

y/o género del núcleo nominal no se corresponden con el determinante y/o el adjetivo de la frase, produciéndose así una falta de concordancia. Como en los siguientes ejemplos:

“Mi mamá nos da a veces a dos soles a mis **hermanos mayor**”.

“Ya me he olvidado **cuántos clases**”.

“En el mercado central venden lana en **madejas grande**, en madejas chiquitas”.

“Un **señora** un plato está llevando en su cocina”.

“Hemos ido con todo mis **hermanitos**”.

“Estaba junto con los **chico**”.

- 5.2. En el castellano normativo, a nivel de la oración, el núcleo verbal (verbo) concuerda en persona con la frase nominal con función de sujeto. Así tenemos:

Los alumnos estudian.

Se observa que el núcleo verbal **estudian** concuerda con la tercera persona del plural del sujeto de la oración, la frase nominal **los alumnos**.

En el castellano regional ocurre frecuentemente que el núcleo verbal no concuerda con la persona del sujeto de la oración. Por ejemplo:

“Las madrecitas nos dice: Váyanse de una vez a sus casas porque ya es tarde”.  
“Los perros son juguetones pues y nos ha correteado”.

“Ahí están el eucharón”.

“Los pollitos dormía arriba también”.

## 6.—DE LAS CONSTRUCCIONES FAVORITAS

El niño que vive en áreas andinas utiliza, en la estructuración de sus oraciones, constituyentes similares a los usados en el castellano normativo. Sin embargo algunas de estas construcciones presentan un ordenamiento diferente.

- 6.1. **Ocurrencia del Verbo al Final de la Oración.**— Cuando la oración está constituida por uno o más modificadores del verbo, éste ocurre al final de la oración. Esta peculiaridad se presenta en las oraciones simples así como en las compuestas. Así tenemos:

“Cóndor también **ha habido**”.

“Y la puerta con una soga nomás lo **abrián**”.

“Había una Drácula que con Santos **peleaba**”.

“Lo operaron para que otro corazón lo **pongán**”.

- 6.2. **Duplicidad del Verbo.**— El núcleo de la frase verbal se repite, muy a menudo, al final de la oración teniendo ambos verbos la misma equivalencia. Es decir:

- A. “Dice un chiquito, en el barro y en la tierra, **había encontrado** una no sé qué cosa **había encontrado**”.
- B. “Y después un mono, cuando está echado otro mono, él estaba senta-

- do y le buscaba su pulga le buscaba y cuando lo veía se lo comía".
- C. (Y los gansos ¿qué comen?)  
"Comen habas, maíz comen".
- D. "Y después un señor dijo: 'en aquí hay muchos pescados' dijo".

#### Comentarios

La descripción de variantes regionales que ocurren en el habla de los niños provenientes de zonas andinas es más extensa. Tendremos una descripción completa tan pronto se termine de analizar e interpretar el corpus lingüístico recolectado en áreas andinas. En este informe se han presentado las características más salientes de la variante regional con su equivalente en el castellano normativo.

La tarea siguiente le corresponde al maestro. Creemos que las observaciones arriba descritas pueden ser tratadas exitosamente si él las conoce y, lo que es más importante, si las llega a aceptar. Si el maestro acepta la realidad lingüística de sus niños, entonces podrá centrar sus decisiones sobre el qué y el cómo enseñar. Tal aceptación implica también su respeto hacia la variante regional.

En el aula, el maestro podrá utilizar técnicas de enseñanza adecuadas a la situación lingüística de sus niños para ampliar su conocimiento de la lengua facilitándoles el acceso al castellano normativo.

Esta somera descripción del habla de los niños de áreas andinas se ofrece a los profesores de aula, a los especialistas responsables de la elaboración de textos de lectura y de escritura para los primeros grados de enseñanza, y a las personas interesadas en el estudio del lenguaje infantil.

Es nuestra convicción que sólamente datos reales y concretos del lenguaje infantil deben servir para cualquier trabajo de elaboración de textos de lectura y escritura.

Cualquier trabajo relacionado con la enseñanza de estructuras sintácticas del castellano normativo debe partir del contraste con la variante regional para dar énfasis a aquellos aspectos realmente diferentes.

# la “motosidad” y sus implicancias en la enseñanza del castellano

RODOLFO CERRON-PALOMINO

---

“¡Qué castellano!”, —exclamaba un sujeto que oía chapurrar 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

0. Propósito. En el presente trabajo vamos a llamar la atención sobre un problema de crucial importancia, no tanto por sus dificultades intrínsecas, cuanto por la manera en que es encarado por aquellos 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 mi-

(\*) Muchas de las ideas que aparecen aquí han sido previamente expuestas en una conferencia que ofrecimos en el Instituto Nacional de Cultura (filial en Huancayo), el 17 de abril del presente año.

graciones 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 cuenta razones que, bien miradas, difícilmente pueden ocultar su profunda motivación de naturaleza socioeconómica y hasta racial; explicaciones lingüísticas tampoco han faltado, aunque éstas han sido de corte simplista por ingenuas y a menudo parciales. En lo que sigue trataremos de estudiar el problema lo más objetivamente posible, sin descuidar el hecho fundamental de que cualquier intento por aprehenderlo 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 socio-cultural; en este sentido se trata de un problema, al 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 perfilándola hace un buen tiempo y son igualmente algunos lingüistas de inspiración social los que con mayor vigor la tratan de caracterizar (1); sin embargo, sus pronunciamientos al respecto son generales y como tales no alcanzan a calar dentro del sistema educativo, por lo que al par que divulgarlos, hemos querido desmenuzarlos para estudiarlos en detalle, pues creemos que éste es el único camino para llegar al lector común.

(1) Véase, por ejemplo, Escobar (1972: 81-97).

**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 standard, sea capitalina o regional. El hablante cuya expresión se resiente de tales rasgos es llamado **motoso** y la acción 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 (2) y, quizás por hiper corrección, 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**. Pues bien; en el contexto limeño y quizás costeño en general la motosidad no sólo se refiere al trastocamiento vocalico mencionado líneas arriba; parece aludir también a una entonación “desusada” desde la perspectiva de los hablantes de la variedad standard, e igualmente al empleo de un léxico taraceado de quechuismos. En este sentido, motosear es sinónimo de **chapurrar**, aunque no del acto de tener un **dejo**, pues éste si bien no solamente alude a una entonación sino también al modo de pronunciar

(2) 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.

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 vocalica mencionado líneas arriba. En el presente estudio vamos a emplear dicho término y sus correspondientes derivados en este sentido restringido (3).

**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, en el país el castellano o español no es la única lengua. 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

(3) 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 *muttum* '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", giro común en algunas zonas de la Sierra para aludir a la motosidad, sólo puede atribuirse a una reinterpretación del término mote en base a su homónimo mote 'maíz cocido'. Por lo demás, adviértase que implícita está aquí la noción de un hablar "mezclado".

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 esta lengua y el vernáculo marcó desde un principio la urgente necesidad del aprendizaje de la primera por parte de los usuarios del segundo, al par que los hablantes de la lengua advenediza no se vieron obligados a aprender el segundo, a no ser por motivos de 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 mediante 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 "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" (4). 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 costeras también se registran problemas de motosidad. Siendo esto así, resulta obvio que lo "costeño" se reduciría al habla de los no migrados; pero no sólo de estos, ya que el mismo educador señala que dicha habla debe ser expurgada de ciertos defectos, como son "la laxitud muscular que disminuye la energía articulatoria y la monotonía de la línea melódica que necesita una mayor expresividad" (5). Cualquiera que sea la naturaleza de estos "defectos", reales o ficticios, lo cierto parece ser que se toma como arquetipo del buen pronunciar la "norma" 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. Por el momento basta recordar que la tarea de

eliminar la motosidad teniendo como mira el modelo costeño ha sido acometida por quienes han enfrentado directa o indirectamente el problema. Los resultados han sido por lo general desastrosos y los pocos casos, si los hay, de efectiva superación 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 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 aparece consumada en estereotipos cuya motivación no puede ser sino de orden socio-económico. 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 científica.** Como ya se apuntó en la sección precedente, el motoseo no es sino un fenómeno de interferencia lingüística

(4) Jiménez Borja (1967: 13).

(5) *Idem.*

ca a 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 —valga la redundancia—, 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 (6). Esto explicaría por qué el bilingüismo de cuna resulta prácticamente libre de interferencias, por lo menos a nivel de pronunciación; y nos ilustraría igualmente por qué, pasados los doce años, el hombre no tiene la misma facilidad en la adquisición de una segunda lengua, siendo por tanto víctima 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, tenderemos a la 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 ofrece 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 del francés, que, de acuerdo a 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 quechuanas; lo hizo desde que tomó contacto con las variedades del quechua (7). Son testigos los préstamos que desde muy temprano han sido

(7) Como se sabe, el Inca Garcilaso critica amargamente a los españoles por "corromper" de este modo la pronunciación de las voces quechuanas. 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 un trabajo en preparación nos ocupamos ampliamente de estos puntos.

(6) Para esto pueden consultarse los trabajos de Lenneberg, especialmente Lenneberg (1967).

incorporados al español: *mote* en lugar de *muti*, *molle* en vez de *nulli*; *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; que 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.

Una vez caracterizado el fenómeno en sí, ahora nos 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 trae ca 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 no es del todo exacta como de hecho aparece al oído del que no motosea; esto, porque, dado el carácter de nuestros 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 trastocamiento como algo aproximado; es decir, las vocales críticas en boca del bilingüe no corresponden en términos acústico-articulatorios a las vocales del español. Lo que implica que cualquier ecuación es más bien subjetiva que real. Por otro lado, si bien el cambio de las vocales medias por sus correspondientes altas en boca del bilingüe paracería

normal, no lo es sin embargo la mutación inversa, es decir el trueque de las altas castellanas por sus correspondientes medias, pues éstas simplemente 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 aquélla tienen un timbre más abierto que las correspondientes de ésta, 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* corresponden 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 nos parecen vocales españolas, ello se debe a la tendencia que tenemos de escuchar de acuerdo a nuestros hábitos perceptuales que condicionan nuestro oír de manera inconsciente.

Frente a los diversos sistemas vocálicos que entran en conflicto, resulta pues 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 trastocamiento 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 siste-

maticidad en el acomodamiento señalado deberíamos esperar **lemeño**, **sigón**, **cartolena**, **pre-miro**, respectivamente. Estas últimas variantes se dan ciertamente en otros idiolectos (hablas individuales), pero la asistemática que venimos apuntando estriba en que un mismo individuo puede combinar ambas formas; es decir, un mismo hablante puede decir **lemeño**, 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 (8). Con esto creemos haber explicado, aunque de manera un tanto simplista, el problema involucrado en el motoseo tal como puede observarse en el habla de los bilingües de quechua y castellano (9).

En este punto valdría la pena detenerse un momento a considerar un hecho que podría to-

(8) Para un estudio de los fenómenos de interferencia que venimos señalando, aunque no se discute el carácter sistemático o asistemático 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 asistemática en ciertos procesos, véase Labov (1971).

(9) Resulta curioso notar que mientras que en castellano no es imaginable siquiera una diferenciación dialectal a partir de cambios en el timbre vocalico (salvo algunos casos limitadísimos de morfológización de reglas fonológicas, como en algunas variedades del andaluz), en el inglés son precisamente los desplazamientos vocalicos 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 vocalico del

marse como un argumento en contra de lo que hemos señalado en el párrafo anterior: la existencia aparente de las vocales medias [e o] en la mayoría de los dialectos quechuas (10). Como se puede verificar en cualquier texto quechua escrito por un aficionado, no es infrecuente encontrar 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 que esta lengua posee las vocales [e o], ¿por qué es que 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 únicamente en contacto directo y/o indirecto con la consonante postvelar /q/. Los ejemplos son fáciles de ser escanciados; así, **ayqe** 'huir', **qero** 'paló', **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],

español moderno se mantiene en forma más o menos estable; de allí que, hasta ahora, la diferenciación dialectal se base únicamente en cambios consonánticos y léxicos.

(10) El wanka, por ejemplo, es una excepción a esta regla. Para detalles, véase Cerrón - Palomino (1975).

[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 a nivel sistemático, 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 quechuaparlante leerá *qiru* automáticamente como [qero]. 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*, *Enrique*, etc. en castellano, pues evidentemente no pronunciamos [riko], [rosa], etc., con ere sencilla; sin embargo, pese a dicha escritura, los hispanohablantes simplemente no podemos pronunciar la ere simple en inicial de palabra o tras /s n l/, cosa que sí es posible en quechua (cf. [rumi], [runtu], 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 mo-

tive la apertura de /i u/, ya que este proceso es universal (se lo encuentra en el árabe, el esquimal, etc.). Fenómeno casi paralelo ocurre con la motosidad del hispanohablante al asimilar voces quechuanas: si hay en castellano /i u/, ¿por qué razón no se reproduce más o menos fielmente *muti* o *nulli* y en cambio se las remedia torpemente como *mote* y *molle*? Esto 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 silabas finales inacentuadas. Busque el lector palabras que reúnan estas características y no encontrará sino cultismos (lo que implica una pronunciación artificiosa) como *ímpetu*, *espíritu* (cf. con la pronunciación popular *espírito* y 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 también 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, la cual resulta difícil de ser superada. 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 gobernado por reglas fonológicas de distribución.

Ahora bien; conviene preguntarse si 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 desapareció del escenario no sin antes imprimir su huella en la nueva lengua. Y aun cuando los argumentos sustratísticos han sido siempre puestos en situaciones desesperadas, 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. De continuar esta situación, que la escuela y otros centros afines quisieran superar, nada impediría que, a la larga, el sistema así adquirido se estabilice 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 quasi criollos. Todo parece indicar que la primera alternativa es la más probable, aunque no por ello debamos descartar la plausibili-

dad de la otra opción, que de seguir el status quo actual podría factibilizarse, pues no es raro encontrar indicios de tal propensividad. De allí que los centros educativos y 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 socio-económico 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 discriminación 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 conformando un entramado dentro del complejo socio-económico y político en el cual las manifestaciones de lengua aparecen no solamente como meras actuaciones lingüísticas sino como símbolos disociadores que, al amparo del ordena-

miento injusto de las sociedades, unas aparecen privilegiadas y otras estigmatizadas. Así, pues, la raíz 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 indisolubles.

Ahora bien; la realidad lingüística peruana es, como se sabe, muy compleja; somos un país plurilingüe y pluricultural, de suerte que la idea de nacionalidad dentro de este contexto resulta cuestionable, como lo han señalado repetidas veces los estudiosos de la problemática. Lo que queremos relevar aquí es que al 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" (11), al ser instrumentos de expresión de los pueblos sojuzgados. Es dentro de este panorama que las lenguas vernáculas han ido cediendo poco a poco —y al igual que las lenguas, los sistemas culturales— ante la presión del español, creando un ambiente propicio para la suplantación de unas y la "atrofia" de otras. En este clima, siendo la lengua un distinguidor social de naturaleza poderosa, hablar un vernáculo es pertenecer automáticamente al mundo de los oprimidos, al 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 impera-

tivo por aprender la lengua de la clase dominante y olvidar o renegar de la lengua posterizada. Pero el olvidar o el renegar de un vernáculo, más lo primero que lo último, supone el haber adquirido la lengua secundaria. ¿En qué grado entonces con la posesión de la segunda lengua se borra el estigma del vernáculo?

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 una especie de puente entre ambos estratos, y como el advenimiento cada vez más numeroso de miembros gravita a favor de este nuevo sector, 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 nuevo grupo. Es así como el haber olvidado la lengua nativa no constituye garantía para la aceptación dentro del grupo dominante, pues éste implicitamente exige no solamente el olvido de la lengua estigmatizada sino también la pronunciación del castellano a la manera de "ellos"; y si a esto añadimos otras exigencias de orden social y económico, sin dejar de excluir por cierto el factor étnico, comprenderemos cuán ilusoria es la aparente "bondad" integradora que fomenta la clase dominante, a través de sus proyectos reivindicativos. Dentro de esta pugna en la cual el segmento emergente constituye un serio peligro que amenaza la estabilidad feliz de los detentadores 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 ori-

(11) Para este concepto, adaptado a la lingüística de las sociedades andinas, véase el esclarecedor ensayo de Albó (1974).

ta, 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 bastión. Es sólo dentro de este mecanismo de oposiciones que podemos entender a cabalidad la represión violenta contra los que inocentemente "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 son 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 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 que la creencia en sistemas homogéneos, pues 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, pero como el morir de una lengua no es súbito, se concluye que ni las lenguas muertas son uniformes. De allí que, como veremos en la sección siguiente, uno de los postulados centrales

de las academias de lengua, el de "fijar" en casos de fluctuación, resulta a todas luces aberrante.

De ese modo el panorama lingüístico desigual que esbozamos al principio se da con las mismas características —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 hablaban a la llegada de los españoles. Y es que 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 pretendido explicar tradicionalmente en virtud de razones que en el fondo no eran sino pretextos (políticas para el dialecto de Castilla, sociales para el francés, literarias para el toscano, religiosas para el alemán, etc.), cuando en el fondo todas ellas no son sino manifestaciones superficiales 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 standard, el grupo de poder se ve obligado a buscar la "legalidad" de su dialecto, pues no todos pueden ni deben usufructuar de él, y así es como los gramáticos se convierten en los legisladores 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 finali-

dades perseguidas han sido cuidadosamente encubiertas, y así es como se dice que las academias se justifican de por sí en tanto pretenden codificar y establecer normas allí donde imperaría de otro modo el caos y la desintegración. ¿Hasta qué punto es cierto todo esto?

**5. El mito de las Academias.** Para responder 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 en su inherente variabilidad y ésta, axiomáticamente, no es compatible con ningún intento de estabilización. Con lo que resulta claro que el móvil central perseguido por las academias —el de la uniformidad— encubre una falacia. Pero es fácil encontrar las raíces de esta aberración: ésta está motivada por una confusión de planos al dar prioridad a la lengua escrita colocándola en un nivel superordinado respecto de la oral, a despecho de la naturaleza fundamentalmente bucal de todo sistema lingüístico. Sólo de este modo entendemos mejor 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" de aquello que se considera vulgar y, finalmente, se persigue dar "esplendor" propiciando su maridaje con la lengua de los escritores y poetas. Pero no nos engañemos: la supuesta regulación parecería ser efectiva sólo a

nivel de lengua escrita, mas no en el plano oral. Aún así, resulta dudoso, cuando no absurdo, este afán, ya que a nadie se le escapa que el sistema escrito ni siquiera cumple con este cometido a plenitud; y con el correr del tiempo se admite aquello que antes se condenaba por espúreo y se elimina lo que se tomaba por legítimo. Como se puede apreciar, resultan vanos los esfuerzos por contener el impetu natural de la lengua oral; buscando una estabilidad ficticia se crea una artificiosidad que no hace sino contribuir al aumento del vacío entre lengua oral y lengua escrita, vacío que en ciertas ocasiones puede fomentar la diferenciación completa de la lengua escrita, convirtiéndose ésta en un código ininteligible, y cuyo acceso estaría reservado únicamente a los iniciados (situación conocida con el nombre de diglosia). Aquí también, el dominio del sistema escrito se convierte en un distinguidor social, aunque de mayor nitidez.

Bien vale la pena ahora detenernos a considerar aquello que las academias pretenden combatir. Concebidas éstas como resguardadoras de la lengua oral, no es sorprendente que no sólo no cumplan con tal finalidad sino que, por el contrario, la desfiguren y la aherrojen. Porque en general lo que las academias condenan es lingüisticamente 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 ilegal. Al hacerlo no contribuyen sino a desfigurar la lengua viva y tornarla arcaizante. La historia señala que, a pesar de esta labor nefasta 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 lleva la marca de la 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: nos referimos a las oclusivas de final de sílaba en posición preconsonántica. Ya Juan de Valdés se mofa de esto, pues él prefería escribir como pronunciaba: **conceto**, **efeto**, **dino**, etc., y hoy, gracias a ese afán por ajustar la pronunciación a la manera latina (tenida, ahora y siempre, como modelo), a nadie se nos ocurre que alguna vez el español podía haber eliminado dichas consonantes. Desfiguración parecida está ocurriendo, según pudimos observar, con el español chileno gracias a la labor academicista "efectiva" de la escuela en dicho país: hoy día los educados (que incluyen a algunos lingüistas!) no solamente pronuncian la **v** labiodental a la manera francesa allí donde se escribe con uve, el colmo de la desfiguración llega al pronunciarse palabras como **banco**, **bala**, **bueno**, etc., con una [v]. De este modo se está cometiendo un delito atentatorio contra la personalidad íntima 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 justo sería desterrar aquello que para la Academia es

correcto, es decir formas como **haya** y **vaya**. Lo propio sucedería con alternantes como **rompido** (que alguna vez fue elegante), **morido**, etc., ya que los participios **reto** y **muerto** atentan 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, no hay punto en el que la Academia tenga suficiente razón. Si recordamos el afán "purista" por rechazar neologismos, vemos igualmente la ridiculez de sus argumentos. En la medida en que una lengua no es meramente un inventario de su léxico, la irrupción creciente 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 puerilidad. Por lo demás basta con recordar los esfuerzos vanos que se hacen en esta dirección: los préstamos relacionados con el deporte, 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 las más de las veces. Una vez más vemos que quien toma la iniciativa para estas decisiones no es la Academia sino el pueblo.

En materia de ortografía aparentemente la situación es diferente; porque parecería, en efecto, que las normas ortográficas establecen un

patrón uniforme en lo que respecta a la representación escrita de una lengua. Sin embargo, dicha uniformidad se mantiene de manera artificial, de allí que su dominio implica todo un esfuerzo reservado únicamente para los más constantes; en este sentido ello implica una verdadera vocación. El éxito, no obstante, resulta poco meritorio, ya que todo él reposa en un absurdo y que, bien mirado, quien nos lleva la ventaja es precisamente el lego, el que no domina la ortografía, pues éste, cual fonetista moderno, escribe conforme oye, y en este sentido tiene más respeto por la lengua oral, que 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 **vida**, **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 etimológicamente se remontan 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, las reglas ortográficas resultan en verdad un caos; en esto también es norma que la Academia dé un paso adelante implementando tímidas "reformas", pero al hacerlo da simultáneamente dos atrás. Si en lugar de mantener esos tres criterios contrapuestos se optara por uno solo, entonces sí se lograría una uniformidad. ¿Cuál de esos tres criterios se debería tomar? No ciertamente el principio fosilizante de la etimolo-

gía, por mucha admiración que sintamos hacia la escritura latina, que a su turno se resentía de inconsistencias respecto de la lengua oral. El criterio de autoridad es igualmente insostenible, pues se basa en la manera en que tal o cual autor escribía; mas es difícil encontrar común acuerdo entre las celebridades del pasado (se dice 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 intuitivamente por aquellos que no dominan las reglas ortográficas. Así, pues, no hay más remedio que dar la razón nuevamente al ingenio popular, que en este caso resulta sabiendo más que todos los que, mal que bien, hemos aprendido las famosas reglas de ortografía. En el fondo, como se puede notar, la razón para mantener dicha artificiosidad es igualmente el afán discriminatorio para con los que no "saben" escribir "correctamente" y de este modo lograr una membresía de esa suerte de aristocracia de los que alardean saber hacerlo con corrección. Al respecto escribe sarcásticamente Unamuno en 1896 (!), explicitando lo que seguramente uno de estos privilegiados podría pensar al respecto: "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 **buena 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 cómo las academias de lengua, particular-

mente la española, se sustentan sobre bases completamente deleznables. El temor al caos, a la dialectalización, a la incomprensión, que constituyen argumentos para su justificación son en el fondo una falacia, toda vez que, como vimos, no hay lengua que no cambie con el tiempo y que aun la variación está perfectamente regulada por medio de reglas intrínsecas al sistema. Es en este sentido que, una vez más, vemos que la lengua se gobierna a sí misma en boca de sus usuarios que, libres de toda arteriosclerosis gramatical, constituyen los verdaderos forjadores de todo idioma. Lo demás no deja de ser un gran mito.

**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 son en verdad pseudoproblemas; que todo el cúmulo de doctrinas establecidas que pretende dar sustento en pro de la legalidad de unas formas y la ilegalidad de otras no tiene otra motivación que la evaluación normativo-valorativa ejercida por quienes controlan el poder; y que en este sentido constituye un mecanismo sutil de dominación puesto en manos de la clase dominante. Siendo esto 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 espúreos. Dicho cambio no es —no debe ser— excluyente y sí complementario, en la medida en que la adopción de nuevas perspectivas deben hacerse tanto respecto de las lenguas contempladas despectivamente desde “arriba” como respecto de las formas lingüísticas consideradas “superiores”; sólo de este modo los discriminados injustamente 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 población, pues la unilateralidad no conduce sino al reforzamiento de aquello que se busca erradicar. Resulta obvio, sin embargo, que quienes tienen que dar más de su parte son los hablantes de la variedad standard, lo que implica una negación 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 aquellos que pretenden 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 lleva en sí el signo de la diferenciación, es fácil demostrar que ni siquiera los usuarios de dicha norma —si es que los hay— la manejan con entera constancia (pues ello implica una afectación simplemente 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], [mih-mo], [ehtudyar], 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 la de los países del Caribe. Y si a esta perspectiva geográfica añadimos la dimensión diacrónica, debemos tomar nota que el mismo fenómeno 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 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 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 esta lista de palabras (que contiene 227 ítems) se condenan, por ejemplo, **speculum**, **oricla**, **vinia**, **mesa**, **rius**, etc., ya que según el gramático o maestro de escuela (el autor no parece ser el gramático Probo), debía decirse **speculum**, **auris**, **vinea**, **mensa**, **ri-vus**, respectivamente; pero las formas españolas arrancan precisamente de las vituperadas: **espejo**, **oreja**, **viña**, **mesa** y **rio**, 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 es de índole social; y es en este sentido que el rol discriminador de la norma adquiere mayor relieve. Discriminación que a veces se hace de manera gruesa al no perdonar el chapurreo de los bilingües castellano-quechua, al par que se acepta de buen grado el mismo fenómeno en los extranjeros que hablan el castellano; dependiendo de la lengua materna de éstos, el motoseo resulta entonces gracioso y hasta simpático. Aparte de las razones étnicas, ¿qué es lo que hace que se tolere dicho fenómeno en boca de los extranjeros? Tal vez la condescendencia se deba a su condición de ser justamente extranjeros. Pero entonces no olvidemos que para los monolingües de las lenguas vernáculas el castellano es también una lengua extranjera y como tal ellos

son igualmente extranjeros. Tal es la verdad que los mitos enmascaradores pretenden ocultar de manera torpe. Siendo así, ¿por qué no tomar 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 étnico-socioeconómica. 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 burla, pues al hacerlo de ese modo se seguirá fomentando la marginación y consolidando una opresión secular.

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 superficial, del mismo modo que en materia de escritura se enfatiza en los problemas de ortografía. El problema más serio radica en que, 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 simplemente "híbridas", son manejadas de manera sistemática en muchas zonas del área andina, y como tales poseen su gramática (12). El surgimiento de sistemas semicriollizados nos está ilustrando hasta qué extremos se puede llegar con la ausencia de un standard, lo que a su vez es el resultado del factor disociante de la relación unilateral entre las variedades en contacto. Es precisamente esta falta de acercamiento del standard (no ya accesibilidad) que la escuela pretende enmendar, aunque partiendo de la visión étnocentrista que le es peculiar, contexto dentro del cual la variedad semicriolla es vista como un desarrollo vulgar e inculto de la forma standard; 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-standard 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 standard y que por momentos resultan sencillamente insustituibles; quienes hacen trabajos de campo en los lugares 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 standard resulta pedante y de hecho por momentos incomprensible, del mismo modo en que lo es la forma vernacular para

(12) En un trabajo anterior señalamos algunas características de la variedad semicriolla empleada en el valle del Mantaro. Cf. Cerrón-Palomino (1972). En un trabajo posterior volveremos a tocar el asunto de manera más detallada.

el encuestador (13). Esto nos está ilustrando hasta qué punto la actitud tradicional es equivocada, al desconocer las potencias expresivas de los sistemas híbridos, rechazados como bastardizaciones del standard, cuando en el fondo no lo son ciertamente. No debe olvidarse, asimismo, que no hay nada que impida que, de darse las circunstancias favorables (fundamentalmente de naturaleza socio-económica), dichas formas pueden constituirse en standard. 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 despropósito.

Por las mismas razones expuestas, se debe superar esa actitud de desfavor para con las lenguas vernáculas, ya que éstas son sistemas igualmente perfectos, y que en nada tienen que envidiar al castellano o a cualquier otra lengua tenida por "culto". 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 en la evolución de la humanidad que,

(13) Un buen ejemplo de hasta qué punto puede ser esto cierto nos lo da Porras Barrenechea (que, según testimonio de uno de sus grandes amigos, solía burlarse de Horacio H. Urteaga, por ser "motsoso"), al tildar el estilo y la sintaxis de Huamán Poma como expresiones de una "pura behetria mental". Cit. por Wachtel (1973: 165). Sobran los comentarios. Pero ya el Inca Garcilaso lo había dicho claramente: para conocer la historia del Perú había que conocer previamente el quechua! Al parecer, los historiadores no han prestado oídos a esto; las razones son las mismas que señalamos en páginas precedentes.

hasta entonces, vivió, creó y pensó sin contar con ella e incluso desarrolló una literatura oral que todos admiramos.

No estará demás señalar que, tocante a este punto, se suele argüir que lenguas como la quechua son "primitivas" en la medida en que no cuentan con un léxico lo suficientemente abstracto como para invitar a las disquisiciones 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 atrofamiento, como producto precisamente de su condición de lengua oprimida. Condenadas las lenguas vernáculares a un segundo plano y considerados sus hablantes como integrantes de una "subcultura", es natural que ellas se hayan "especializado" como sistemas de dicha subcultura, contribuyendo de este modo a su estagnación. Por lo demás, vale la pena recordar que el español del siglo XIII adolecía hasta cierto punto de semejante defecto, cosa que Alfonso X trató de subsanar, recurriendo en este caso al latín. Esto, sin mencionar el propio latín, que supo aprovechar del griego de manera eficaz. Nótese que en ambos casos, sin embargo, las lenguas dadoras no constituían lenguas dominantes como en el caso peruano, aun cuando en el latino se suela hablar de la lengua vencedora vencida. De manera que la "pobreza" en vocablos abstractos nos es privativa del quechua ni de ninguna otra lengua aborigen; por tanto ella no constituye argumento sólido en favor de cierta "primitividad" que, por lo demás, es discutible desde todo punto de vista. Una vez más, vemos cómo los factores extralingüísticos juegan un rol negativo en la evaluación normativo-valorativa de los vernáculos.

Como se dijo, los hablantes de los dialectos

castellanos menos favorecidos deben igualmente cambiar de actitudes. Es obvio, sin embargo, que esto está supeditado al cambio de perspectivas por parte de los hablantes del standard. En la medida en que éstos superen sus prejuicios respecto de las otras variedades lingüísticas, los hablantes de éstas dejarán de sentir vergüenza frente a sus formas de expresión, borrando de este modo el estigma que las denigra. Sólo cuando se evite la ridiculización de que son víctimas sus hablantes, podrán éstos, libres ya de toda humillación, expresarse libremente y competir con los demás sin que los factores lingüísticos 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 no están exentos del mismo en otras lenguas. Por lo demás, los hablantes de las formas desfavorecidas no deben olvidar que éstas muchas veces son depositarias de formas que no por ser arcaicas dejan de ser españolas de la más pura alcurnia. 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. (14).

(14) 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 usted latín?" —le pregunté—, y al decir que un poco, pues había sido seminarista, añadi: "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*,

Por otro lado, en la medida en que se deje de mirar despectivamente a las lenguas vernáculas, podrán sus hablantes sentirse libres para continuar hablándola y de este modo realizarse 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 locuacidad al dirigirse a sus hijos "castellanistas", pues éstos les han prohibido literalmente el manejo del vernáculo, en su afán por librarse del "lastre" que ello significa (15). Como se puede ver, los centros de instrucción han jugado en esto un papel realmente doloroso, en aras de una "castellanización" de veras alienante (16). Y si se pretende erradicar este tipo de alienación masiva no hay más alternativa que el cambio de acti-

dan *ceñir*, *plañer* y *tañer*, y así, *jungere da uñir*; ¿ve usted cómo es usted, y no ellos, quien disparata?". Véase Unamuno (1908).

(15) Otro de los mecanismos de defensa comunes frente a la humillación por parte de los castellanistas es el cambio de los antropónimos de origen quechua, así como también la rebautización de la toponimia 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?

(16) Aunque comentado favorablemente, vale la pena transcribir lo que a este respecto dice un normalista huancaina, 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

tudes que venimos delineando, lo que debe llevar aparejados inevitablemente los demás elementos de reivindicación, única garantía para la construcción de una auténtica peruanidad.

**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 malinterpretado. Al tratar de replantearlo en términos más objetivos hemos podido entrever hasta qué punto el problema es más complejo, ya que constituye sólo un aspecto superficial de un fenómeno mucho más intrincado, cuyos resortes tocan de manera crucial el ordenamiento socio-económico injusto del país. Vimos cómo, igualmente, un enfoque estrictamente lingüístico resulta de todos modos incompleto, y, por tanto, ninguna terapéutica puede ser eficaz en tanto no se consideren paralelamente las condiciones propicias bajo las cuales puede y debe prosperar toda cura. En este sentido resulta incontrovertible que un estudio aislado del fenómeno sólo contribuye a mantener, *velis nolis*, la situación injusta de la que se nutre.

Nótese, por otro lado, que nos hemos concretado a estudiar los problemas de pronunciación y sus proyecciones dentro de un marco lingüístico que rebasa el aspecto puramente fonético; pero adviértase igualmente que no nos ha preocupado en absoluto la elaboración de un recetario destinado a la erradicación del fenó-

ron 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" (subrayado nuestro). Véase Navarro (1957: 41).

meno, pues creemos que ni siquiera vale la pena esforzarse en idearlo, sobre todo teniendo en cuenta que, en principio, ello obedece a limitaciones de orden biológico, siendo por tanto de factura universal; pero se debe también, como lo señalamos, al alejamiento de la variedad standard (17), en tanto ésta constituye un privilegio 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 incentivar la reorientación de actitudes, lo que implica a su vez un cambio total de mentalidad respecto de la lengua y del papel que ésta juega dentro de una sociedad. Sólo de este modo será posible la creación de un panorama propicio, más tolerante y menos etnocentrista, y se acabará de una vez por todas con la tiranía lingüística ejercida —muchas veces de manera consciente— por los mismos educadores, los que recurren a estereotipos de

(17) Nótese que hemos eludido deliberadamente hablar sobre si la enseñanza del castellano supondría 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 cosas por el centralismo político. En otros países más descentralizados, como Colombia y Argentina, es normal el que los no-capitalinos se burlen del acento o dejó de los capitalinos. En el Perú no ocurre cosa semejante, y si el serrano alguna vez reprocha al limeño (o costeño en general) de 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.

## REFERENCIAS

diversa índole para justificar su actitud (18). 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 ser contemplados a distancia, objetivamente; y es cierto aquello de que quien sabe únicamente su lengua ni siquiera su lengua conoce (19).

Lima, mayo de 1975

(18) En momentos en que el presente trabajo se hallaba prácticamente concluido, el gobierno peruano promulgó el Decreto Ley N° 21156, por el que la lengua quechua se declara lengua 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 acauada sino también cumplida.

(19) 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 el empleo del lenguaje como instrumento de opresión. De él pueden leerse, fundamentalmente, Unamuno (1896), (1901) y (1906).

ALBO, Xavier 1974. *El futuro de los idiomas oprimidos*. Cuadernos de Investigación N° 2. La Paz: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.

CERRON-PALOMINO, Rodolfo 1972. "La enseñanza del castellano: deslíndes y perspectivas". En ESCOBAR, Alberto (ed.) 1972. *El reto del multilingüismo en el Perú*. Lima: I.E.P., Serie Perú. Problema N° 9, pp. 147-166.

— 1975. *Hispanismos en el Quechua Wanka*. Lima: UNMSM, C.I.L.A., Doc. de Trabajo N° 30.

ESCOBAR, Alberto 1972. *Lenguaje y discriminación social en América Latina*. Lima: Mila Batres Editor.

— 1974. "Una hipótesis sobre el español peruano". Trabajo inédito.

JIMENEZ BORJA, José 1967. *Fines de la enseñanza del castellano y la literatura en el Perú*. 2<sup>a</sup> ed. Lima: UNMSM, Fac. de Educación. Serie Problemas de la Educación Peruana.

LAEOV, William 1971. "The notion of 'system' in creole languages". En HYMES, Dell (ed.) 1971. *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge: U. of Cambridge Press, pp. 447-472.

LENNEBERG, Eric H. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

NAVARRO CANGALAYA, Aurelio 1957. *Breve monografía del Valle del Mantaro y Sto. Domingo de Sicaya*. Huancayo: Imprenta "La Inmaculada".

UNAMUNO, Miguel de 1896. "Acerca de la reforma de la ortografía castellana". En *Obras Completas*, Tomo III, Prólogo, edición y notas de Manuel García Blanco. Madrid: Afrodisio Aguado, S.A. 1958. pp. 386-406.

— 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.

WACHTEL, Nathan 1973. *Sociedad e ideología; ensayos de historia y antropología andinas*. Lima: I.E.P.