

Sonja M. Steckbauer

**Perú: ¿educación bilingüe en un país plurilingüe?**

# americana eystettensia

Editores: Karl Kohut y Hans-Joachim König

**Publikationen des Zentralinstituts für Lateinamerika-  
Studien der Katholischen Universität Eichstätt  
Serie B: Monographien, Studien, Essays, 12**

*Publicaciones del Centro de Estudios Latinoamericanos  
de la Universidad Católica de Eichstätt  
Serie B: Monografías, Estudios, Ensayos, 12*

Publicações do Centro de Estudos Latino-Americanos  
da Universidade Católica de Eichstätt  
Série B: Monografias, Estudos, Ensaios, 12

aeY

Sonja M. Steckbauer

**Perú:  
¿educación bilingüe  
en un país plurilingüe?**

Frankfurt/Main · Madrid

---

2000

Composición tipográfica: Alexandra Klösch

Impreso con el apoyo de la  
Universidad Católica de Eichstätt

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

**Sonja M. Steckbauer:**

Perú: ¿educación bilingüe en un país plurilingüe? /

Sonja M. Steckbauer.

Madrid : Iberoamericana ; Frankfurt/Main : Vervuert, 2000

(Americana Eystettensia : Ser. B, Monographien, Studien, Essays ; 12)

ISBN 84-95107-97-X (Iberoamericana)

ISBN 3-89354-962-5 (Vervuert)

© Iberoamericana, Madrid 2000

© Vervuert Verlag, Frankfurt am Main 2000

Reservados todos los derechos

Este libro está impreso íntegramente en papel ecológico blanqueado sin cloro.

Printed in Germany

# ÍNDICE

<b>Introducción</b>	9
<b>1 La situación bilingüe en el Perú</b>	13
<b>1.1 El bilingüismo en la historia</b>	14
Los inicios, 14 — Evangelización en lengua vernácula, 16 — Castellанизación para la creación de unidad, 19 — Lengua dominada y lengua dominante, 21 — Dependencia en la independencia, 22 — El problema del indio, 25	
<b>1.2 La política lingüística en el siglo XX</b>	26
Reforma Agraria del año 1968, 27 — Ley General de Educación del año 1972, 27 — Oficialización del Quechua del año 1975, 28 — Ley General de Educación del año 1982, 30 — Oficialización del Quechua en la Región Inca del año 1991, 31	
<b>1.3 Estructura social de la población peruana</b>	33
Situación geográfica y etnológica, 34 — Estructura socio-económica de la zona andina, 35 — Conflicto de clases y movilidad social, 38 — La dualidad de la situación peruana, 39 — Diferencias económicas y sociales entre la ciudad y el campo, 40	
<b>1.4 La situación lingüística actual</b>	43
<b>1.5 Grados de bilingüismo</b>	50
<b>1.6 El "status" del quechua comparado con el castellano</b>	51
<b>1.7 Factores que inciden en la elección del habla</b>	53
El interlocutor, 53 — El escenario y el tema, 54 — Los canales expresivos, 55	

<b>2 El quechua</b>	<b>57</b>
<b>2.1 Los orígenes</b>	<b>57</b>
El nombre "quechua", 57 — La lengua, 59	
<b>2.2 Distribución y clasificación</b>	<b>60</b>
Distribución, 60 — Clasificación, 61 — ¿Existe un quechua universal?, 64	
<b>2.3 Descripción de la lengua quechua</b>	<b>65</b>
Inventario fonético, 65 — Características estructurales, 68 — Préstamos lexicales en el quechua, 69	
<b>2.4 Aptitud ante el mundo científico</b>	<b>71</b>
Escritura incaica, 71 — Escritura actual, 74	
<b>2.5 La expresividad del quechua</b>	<b>75</b>
<b>2.6 El quechuañol</b>	<b>77</b>
<b>3 El español</b>	<b>79</b>
<b>3.1 El español de América Latina</b>	<b>79</b>
El sustrato indígena en América Latina, 79 — Características fonéticas, 81 — Características morfosintácticas, 81 — Influencia lexical, 82	
<b>3.2 Particularidades del español peruano</b>	<b>83</b>
<b>3.3 Fenómenos fonéticos</b>	<b>85</b>
<b>3.4 Fenómenos morfosintácticos</b>	<b>88</b>
Fenómenos morfológicos, 88 — Fenómenos sintácticos, 89	
<b>3.5 Fenómenos lexicales</b>	<b>93</b>
Quechuismos aceptados en el Perú como palabras castellanas, 95 — Quechuismos comunes, pero no aceptados, 96 — Quechuismos para denominar lo indígena, 97 — Quechuismos entendibles, pero no utilizados, 97	

<b>4 La educación en el Perú</b>	99
<b>4.1 El analfabetismo</b>	99
Tasas de analfabetismo, 99 — Desigualdades entre áreas urbanas y rurales, 100 — Desigualdades entre hombres y mujeres, 101 — Desigualdades según el idioma hablado, 102	
<b>4.2 El acceso a la escuela</b>	104
Desigualdades según el sexo y el departamento, 104 — Desigualdades según el idioma hablado, 107	
<b>4.3 Materiales de enseñanza y equipo en las escuelas</b>	108
Libros de enseñanza, 109 — Los docentes, 112	
<b>4.4 Bilingüismo en la escuela</b>	112
Marco teórico, 113 — Situación real, 115	
<b>4.5 Ejemplos actuales de educación bilingüe</b>	116
<b>5 El Instituto Lingüístico de Verano en Pucallpa</b>	117
<b>5.1 Historia del ILV</b>	117
<b>5.2 Situación geográfica de Yarinacocha</b>	118
<b>5.3 Principios del ILV</b>	122
El método de trabajo, 123 — El rol de la religión, 125	
<b>5.4 Investigación y extinción de las lenguas nativas</b>	126
<b>5.5 Opiniones acerca de la labor del ILV en el Perú</b>	128
Opiniones oficiales, 128 — Observaciones personales, 129	

<b>6 Proyectos de educación bilingüe en Ayacucho</b>	131
<b>6.1 Datos generales de Ayacucho</b>	131
<b>6.2 Principios de la educación bilingüe en Ayacucho</b>	132
<b>6.3 El proyecto del ILV en Ayacucho</b>	133
<b>6.4 El proyecto del CILA en Ayacucho</b>	135
<b>6.5 Dificultades superadas y logros efectivos del CILA</b>	137
<b>6.6 El español de Ayacucho en los libros escolares</b>	139
<b>6.7 Observaciones personales</b>	140
<b>7 El proyecto de educación bilingüe en Puno</b>	143
<b>7.1 Datos generales de Puno</b>	143
<b>7.2 Participación de la GTZ</b>	145
<b>7.3 Objetivos y estrategias de desarrollo del proyecto</b>	148
<b>7.4 La enseñanza de lenguaje en el PEEB-P</b>	151
<b>7.5 Ejemplo de un texto escolar en lengua materna</b>	153
Presentación de las vocales, 154 — Presentación de las consonantes de grafía simple, 156 — Textos de reforzamiento, 162 — Guía metodológica, 162	
<b>7.6 Ejemplo de un texto escolar en castellano</b>	163
Descripción del libro <i>Sapito</i> , 164 — Descripción de la guía metodológica, 168	
<b>7.7 Evaluaciones al PEEB-P</b>	170
<b>Abreviaturas</b>	175
<b>Bibliografía</b>	177

## Introducción

¿Cómo es posible desarrollar una educación bilingüe en un país que es plurilingüe, a pesar de que dos lenguas están oficialmente aceptadas? ¿Qué se entiende por bilingüismo y plurilingüismo dentro de este contexto?

Responderé a estas preguntas para aclarar el título de mi trabajo: el Perú es un país cuya lengua administrativa es el español, mientras que el quechua queda relegado al ámbito familiar y rural aun cuando éste fuera la lengua hablada durante el auge histórico del período incáico antes de la conquista. Además hay que tener en cuenta todas las lenguas habladas, tanto las del pasado como las del presente, como es el caso de todas aquéllas pertenecientes a las familias quechua y aimara, así como las lenguas amazónicas. El Perú es un país plurilingüe y multiétnico, de esto no cabe la menor duda.

Sin embargo, oficialmente el Perú es un país bilingüe y bicultural, por lo menos desde la oficialización del quechua en 1975. Si antes de esta fecha había que definirlo como monolingüe y monocultural, es algo que no voy a cuestionar. Veámoslo de manera positiva: hace 25 años se constató que no todos los peruanos hablaban castellano y que, por lo tanto, había que hacer algo para remediar esta situación. Las medidas adoptadas estuvieron dirigidas a implementar la lengua quechua en la educación castellana, por lo menos, en el plano legal. No obstante, este incipiente interés por el quechua no implicó el cuestionamiento de su situación lingüística, y por consiguiente, no se consideró que la situación dialectal en aquel momento no permitía la enseñanza de *un* quechua oficial puesto que éste no existía. Tampoco se ideó un procedimiento para poder aprender a enseñar un idioma de un día para otro, ni uno para dictar clases en un idioma sobre el cual hasta entonces únicamente se habían realizado estudios lingüísticos pero sin material didáctico alguno, aparte de que no había personal cualificado para impartir esas clases, ya que los maestros hispanohablantes ni siquiera dominaban el idioma indígena.

Se estableció entonces la educación bilingüe-bicultural. Al igual que en el contexto peruano, le confiero al término bilingüe el sentido de que siempre se trata de dos lenguas enseñadas paralelamente, el español y la lengua indígena. Se planearon entonces numerosos proyectos, pero fueron los menos los que se llevaron a cabo en la práctica.

Para mi trabajo escogí tres proyectos de educación bilingüe caracterizados por sus diferencias tanto organizativas como geográficas, numerales y otros aspectos. Los proyectos son: el del Instituto Lingüístico de Verano en Pucallpa, el del Centro de Investigación de Lingüística Aplicada en Ayacucho, así como el de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica en Puno. Describiré tanto su estructura organizativa como su material didáctico, sus logros como sus deficiencias, todo desde un punto de vista personal y sin pretender abarcarlo todo. Aunque dos de esos proyectos ya no existen en la forma descrita en mi trabajo, ellos tuvieron y siguen teniendo sus consecuencias.

Sin embargo, antes de concentrarme en temas de educación bilingüe me pareció importante exponer de modo general la situación socioeconómica y cultural del país, así como presentar brevemente en los primeros capítulos de este trabajo las dos lenguas en cuestión: el quechua y el castellano. Luego sigue un capítulo sobre el tema de educación en general enfocando especialmente la peruana. De esta manera, el trabajo trata de ser tanto informativo para el lingüista no especializado en la temática como para el experto en la materia.

Éstas son las razones por las cuales surgió en mí la idea de reelaborar mi tesis doctoral sobre *Bilingüismo quechua-español y educación en el Perú*, presentada en la Universidad de Salzburgo en 1990. Después de dos largas estadías en el Perú entre 1986 y 1988, años en los que cursé estudios de Lingüística y Ciencias Sociales en la Pontificia Universidad Católica del Perú en Lima, regresé a dicho país en 1994 para presentar una ponencia en el Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas organizado por la Universidad Ricardo Palma. Al informarme nuevamente sobre la situación de la educación bilingüe, constaté que no había mejorado considerablemente. Mas sí hubo cambios desfavorables, en el sentido de que algunos de los proyectos y planes para implantar escuelas bilingües-biculturales ya no existían, que el Departamento de Educación Bilingüe del Ministerio había desaparecido y que por parte oficial el interés por el bilingüismo había disminuido aún más.

Esto sorprende mucho sabiendo que en ese mismo período de tiempo en otros países latinoamericanos, como en México, el tema de la educación bilingüe-bicultural despertaba cada día más el interés de los científicos, los lingüistas, los etnólogos y los educadores en especial.

En un país cercano al Perú, como lo es el Paraguay, la lengua indígena de mayor importancia, el guaraní, se oficializó en 1992. No me atrevo a evaluar en qué grado la oficialización del quechua en el Perú contribuyó a que el régimen paraguayo adoptara esa decisión. Al parecer se trata de un reconocimiento tardío a la lengua indígena a nivel subcontinental y la demora en la toma de dicha decisión se puede explicar por el largo período dictatorial al que estuvo sometido el Paraguay. Sin embargo, el hecho de imitar los logros de otros países también aporta una ventaja: la de poder aprender de las experiencias hechas por los otros.

El objetivo que persigue este trabajo también va en esa dirección. En él describo la situación de la educación bilingüe en el Perú no para criticarla destructivamente al mencionar lo que se dejó de hacer, sino más bien por el contrario: estoy convencida de que mirando hacia el pasado se puede aprender mucho en el futuro para elaborar nuevos proyectos de educación bilingüe del español con la misma u otra lengua indígena, para copiar ideas buenas y fructíferas y no perder tiempo innecesariamente repitiendo los mismos errores.

Si a largo plazo resultara factible que la experiencia del Perú que trato de

transmitir en este trabajo, sirviera de impulso para algún proyecto de educación bilingüe-bicultural, me sentiría más que satisfecha y toda la labor de compilación y crítica valdría la pena.

Agradezco a todas las personas que, de algún modo u otro en ciertas épocas del engendramiento de este trabajo, aportaron su granito de arena: Marcela Ardiles de Genit (†), Guillermo Baldwin, Rocío Caravedo, Claudia Carmona Tripiana, Rodolfo Cerrón-Palomino, Alexandra y Gregor Klösch, Karl Kohut, Martin Lienhard, Dieter Messner, Hans-Joachim Müller, Walter Sattlecker, Carmen Isabel Tinoco Rangel, Roberto Zavala, Klaus Zimmermann.

Y, a dos hombres sobremanera: uno, ya grande para su edad, que me ha distraído con sus juegos o piruetas y a su vez me ha ayudado con sus carritos a avanzar con mayor rapidez en mi trabajo; y a otro, mucho mayor, a quien debo gran parte de mi constancia y perseveración a lo largo de los últimos años.

Eichstätt, julio de dos mil  
Sonja M. Steckbauer



# 1 La situación bilingüe en el Perú

Dentro de la terminología lingüística, por bilingüismo se entiende no solamente el uso de dos lenguas sino, por extensión, el uso de varias lenguas. El bilingüismo definido a nivel nacional, implica la coexistencia de dos o más lenguas dentro de un mismo marco geográfico-político, sin que este hecho involucre necesariamente el uso de más de una lengua por parte del mismo hablante [...]<sup>1</sup>.

Encontramos esta definición de bilingüismo en la *Ley General de Educación* del año 1972. La necesidad de explicar el término indica que recién en los años 70 surge el interés por la situación bilingüe de la población peruana de parte del gobierno o, interpretado desde otro ángulo, que en la misma década aparece una nueva preocupación por una situación que caracteriza al país desde hace cinco siglos.

Cuando los primeros conquistadores pisaron la tierra hoy llamada peruana, convirtiéronla en un país bilingüe o plurilingüe con el castellano como idioma dominante y oficial. Cabe recalcar brevemente que desde que comienza la invasión del Perú, al refundarse la ciudad de Tumbes como española en 1531, el acta se redactó en castellano e convirtió esta lengua en la oficial del país (cf. Miranda 1998, 101).

El Perú está definido a menudo como "país bilingüe", oponiendo de esta manera la lengua castellana de un lado a todas las lenguas indígenas por el otro. Cabe recalcar que más exactamente se trata de un país plurilingüe en el cual coexisten al lado del castellano la familia lingüística del quechua con más de 31 variantes en el Perú, el aymara y una cantidad de más de 50 lenguas amazónicas. Pero a la vez, es importante recordar que el mismo territorio ya había sido plurilingüe antes de la invasión de los españoles, y que ya entonces también había existido dominación lingüística –aquella vez por parte de los Incas<sup>2</sup>, al imponer el quechua cuzqueño como lengua general en el Tahuantinsuyo<sup>3</sup>.

En el presente trabajo nos interesa el bilingüismo quechua-español: su historia, su situación actual y su repercusión en la educación. Por lo tanto, al tratar la historia, no nos detendremos en la de las otras lenguas indígenas del Perú arriba mencionadas.

También nos parece importante recordar que si bien en el Perú encontramos una situación de bilingüismo, no existe la de diglosia. Según Fishman (cf. 1975, 95ss.), la diglosia se caracteriza por la disponibilidad de diferentes lenguas *codes*, para los mismos hablantes. Es decir, que en una

---

<sup>1</sup> Ministerio de Educación. *Ley General de Educación*. Decreto Ley N° 19 326. 1972, 4.

<sup>2</sup> Cuando escribimos la palabra "Inca" con mayúscula nos referimos a la clase gobernante del pueblo de los incas.

<sup>3</sup> Véase al respecto el cap. 2 "El quechua".

situación de diglosia los hablantes de una sociedad hablan diferentes lenguas, variedades lingüísticas o dialectos, y según su situación lingüística (tema, receptor, etc.) cambian de una variante a la otra, haciendo *code-switching*. Como veremos más adelante, los vernáculohablantes del Perú no son completamente diglosos porque no participan de manera activa en la decisión sobre cuál lengua deberá ser utilizada en qué función en una u otra situación comunicativa. La gran mayoría de los bilingües se encuentran en un estado transitorio de bilingüismo (cf. Fishman 1975, 108), puesto que a través de una o dos generaciones la lengua dominada cede su espacio a la lengua dominante.

In brief, Southern Peruvian Quechua is an oppressed language because, since the conquest, policy decisions which vitally affect its social existence have been made – as they presently are – by institutions and individuals who are foreign to its linguistic community (Mannheim 1984, 292).

Desde la época de la conquista hasta nuestros días, el quechua ha sido una lengua dominada – dominada por lengua, cultura y política castellanas. Tan sólo han cambiado los pretextos de dominación: mientras que en el siglo XVI se argumentaba con que al quechua le faltaba el vocabulario adecuado para expresar ideas católicas, ahora se le reprocha no tener palabras modernas para participar en la tecnología (cf. Mannheim 1984, 293).

En el siguiente capítulo presentaremos brevemente la historia del bilingüismo quechua-español en el Perú, siempre con el aspecto primordial de buscar sus raíces y su relación con la situación lingüística actual.

## 1.1 El bilingüismo en la historia

### Los inicios

Al llegar Cristóbal Colón a la isla Guanahani y fracasados los primeros intentos de conversar con los nativos de dicha isla por medio de un traductor que les hablaba en hebreo, en árabe así como en caldeo, el Almirante debió admitir que no había comunicación posible entre los habitantes de la isla y ellos mismos, los recién llegados. Por eso, nació en él inmediatamente el deseo de enseñar la lengua de Castilla a los nativos, escribiendo entonces lo siguiente en su *Diario de a bordo* (Colón 1985, 91):

Yo, placiendo a Nuestro Señor, llevaré de aquí al tiempo de mi partida seis [nativos] a Vuestra Alteza para que aprendan a hablar [12 de octubre de 1492].

Al regresar a España, se llevó efectivamente a seis indígenas, para mostrarlos como objetos –tal como lo hacía con los papagayos y otros animales de las Indias desconocidos en el Antiguo Mundo– a los Reyes Católicos y a la gente en las calles de Sevilla y Granada, así como para que pudieran servir

como traductores en los siguientes viajes. Según Colón, los nativos de las nuevas tierras no "sabían hablar", y por esta razón los idiomas existentes en las tierras descubiertas no se aceptaron desde un principio como "lenguas"<sup>4</sup>. Para los colonizadores no eran lenguas, ni siquiera dialectos, simplemente no existían. Ni a Colón ni a muchos de sus sucesores les interesaban la lengua o la cultura de la población nativa, su único interés residía en encontrar una manera fácil de comunicarse con los nativos para subyugarlos así como para encontrar finalmente el oro deseado y otras cosas de valor para ellos<sup>5</sup>.

[El castellano] sirvió, sí, desde el principio, para tomar posesión, para nominar lugares y personas, para incorporarlas por acto de bautismo a un nuevo dominio, para hacerse dueño del contorno, para poner un sello de propiedad sobre la realidad descubierta. El castellano fue, desde el comienzo, una expresión del nuevo poder [...] (Rivarola 1984, 131).

El castellano fue la lengua del imperio, destinada a ser también la lengua hablada en el Imperio, incluyendo las nuevas tierras conquistadas. Como es ampliamente conocido, en el mismo año de 1492 se terminó de imprimir la primera gramática del castellano. En la introducción de esta *Gramática de la lengua castellana* de Antonio Nebrija podemos leer sus objetivos: la distribución eficaz de la lengua imperial, de manera parecida al latín en el Imperio Romano:

[...] después que vuestra Alteza metiese debaxo de su iugo muchos pueblos bárbaros y naciones de peregrinas lenguas, y con el vencimiento aquellos tenían necesidad de recibir las leyes quel vencedor pone al vencido, y con ellas nuestra lengua, entonces, por esta mi *Arte*, podrían venir en el conocimiento della, como agora nos otros dependemos el arte de la gramática latina para deprender el latín (Nebrija 1980, 101s.).

En el Nuevo Mundo nacieron rápidamente los primeros bilingües en castellano y una lengua indígena: por un lado, los intérpretes improvisados, en gran parte forzados, que nunca lograron dominar más que un "castellano de emergencia, un pidgin primario" (Rivarola 1984, 133) el cual probablemente tan sólo pudo servir en contextos comunicativos elementales; por el otro lado, las mujeres indígenas, que convivían o cohabitaban, forzada o volunta-

---

<sup>4</sup> Hasta en la actualidad se puede escuchar en el Perú –tanto por parte de los hispanohablantes como por los mismos quechuahablantes– que "hablar" o "hablar bien" equivale a hablar castellano.

<sup>5</sup> También Pizarro se llevó a España en 1527 a un joven indio de Tumbes, quien más tarde, durante la conquista del Perú en el año 1532, le iba a servir de intérprete (cf. Konezke 1964, 74).

riamente, con los conquistadores y quienes dieron luz a los primeros mestizos en el Nuevo Mundo, hijos de dos lenguas y culturas, de dos mundos en uno solo.

Martin Lienhard (1993) define esta situación como "diglosia colonial" y explica el término con las siguientes palabras:

Un idioma totalmente minoritario, el castellano culto, lengua del aparato colonial y de la "alta cultura", funciona como norma lingüística "oficial". En el contexto de ciertos usos específicos, el latín y las "lenguas generales" americanas –el quechua, el aymara etc., estandarizados y adaptados a las necesidades de la escritura– pueden desempeñar, también, la función de lenguas "oficiales"; [...] (Lienhard 1993, 307s.).

La política lingüística de los siguientes quinientos años está caracterizada por dos vertientes, una de "asimilación dura" que tiene como meta la unificación lingüística más rápida posible de todo el territorio ocupado; y la otra de "asimilación suave" que acepta la coexistencia de las "lenguas generales", en nuestro caso el quechua, y su uso para una evangelización más efectiva. A continuación, presentaremos los esfuerzos de estas dos tendencias de manera cronológica.

### **Evangelización en lengua vernácula**

En las décadas anteriores a la conquista de los españoles, los Incas se habían percatado de la incomunicación existente en el Tahuantinsuyo, y como consecuencia, habían fomentado el uso del quechua como "lengua general". Según Ortiz Rescaniere (1992, 22s.), ésta parece ser una verdad a medias puesto que la variante chincha del quechua ya era hablada en vastas regiones del centro y sur andino cuando los Incas empezaron su expansión.

Cuando los primeros misioneros reconocieron la utilidad comunicativa del quechua por ser hablado en un territorio bastante amplio, lo aprendieron y lo usaron en la evangelización, contribuyendo de esta manera a una expansión del quechua aún mayor (cf. Pozzi-Escot 1988, 112).

Desde mediados del siglo XVI, los misioneros emprendieron rápidamente la labor de escribir gramáticas y vocabularios del quechua para hacer más fácil su aprendizaje, e instalaron la primera cátedra del quechua en la Catedral de Lima. En la primera obra escrita, *Gramática o arte de la lengua general de los indios de los reinos del Perú* (1560), el autor Fray Domingo de Santo Tomás explica que el quechua puede escribirse fácilmente con las letras latinas por su "suave y buen sonido al oído de la pronunciación" (cit. en Noriega Bernuy 1995, 7). También en su *Lexicón o vocabulario de la lengua general del Perú* (1560), Santo Tomás se refiere a la similitud del quechua con el español y explica que por eso se puede seguir fácilmente el orden estructural dado por Antonio de Nebrija (cf. Noriega Bernuy 1995, 9). El libro fue reeditado tres veces sin variaciones (1603, 1604 y 1614) y

a lo largo del siglo XVII una serie de misioneros se dedicó a la elaboración de diccionarios y gramáticas del quechua con el fin de allanar el camino a los misioneros futuros en su labor evangelizadora, empezando con el jesuita Diego González Holguín y su *Arte y Vocabulario de la lengua general de todo el Perú* (1607 y 1608 respectivamente).

Al mismo tiempo, los Concilios Limenses discutieron y decidieron acerca de la utilización de la lengua en la iglesia: en el primer Concilio Provincial de Lima (1551/1552) se les ordenó a los misioneros el uso de la lengua vernácula –la lengua general– en las parroquias indígenas y su aprendizaje más rápido posible. Además, se inauguró oficialmente el curso de quechua antes mencionado en la Catedral de Lima (cf. Mannheim 1984, 295).

En el segundo Concilio Provincial de Lima (1567/1568) se discutió nuevamente sobre la situación lamentable en la que se encontraban los misioneros que todavía no podían comunicarse con sus parroquianos. Era necesario que los misioneros aprendieran la lengua general "por manera que los puedan confesar y dar a entender las cosas de nuestra santa fe católica"<sup>6</sup>.

En el mismo año de 1568 llegaron los primeros jesuitas al Perú; y en el tercer Concilio Provincial de Lima (1582/1583), se le encargó al superior jesuita, el Padre José de Acosta, escribir un catecismo oficial para la evangelización de los indios (cf. Cano Pérez 1940).

En 1569, trece años después de su llegada al Perú, el Virrey don Francisco de Toledo dirigió un Memorial al Rey en el que evaluó la labor de los jesuitas y subrayó la importancia de la "lengua general de los indios" para la evangelización de los indígenas:

Y que todo esto se remedió por medio de las Reducciones, por la orden que se dispuso que ningún clérigo ni fraile se presentase de nuevo que no supiese la lengua de los indios y que los ya presentados la aprendiesen dentro de cierto tiempo y mientras no la supiesen que se les dejase de pagar cierta parte de salario. Que se hacía peligroso confiarles la doctrina sin saber la lengua; y para que pudiesen aprenderla se fundó en la Universidad de Lima y se dotó de una cátedra de la lengua general y al catedrático de ella se nombró por examinador, sin cuyo examen y aprobación no se presentan ni se admiten los nuevos [...] (Virrey de Toledo; cit. en Miranda 1998, 103).

En 1574 llegó a Lima Antonio Ricardo, quien se convertiría en el primer impresor del libro de Lima y de América del Sur<sup>7</sup>. Así fue que en 1584 se

---

<sup>6</sup> Cita tomada del Sínodo de Quito (1570; cit. en Konezke 1964, 80) donde la situación era muy parecida a la del Perú.

<sup>7</sup> Cf. Noriega Bernuy 1995, 39. Acerca de la difusión de libros e ideas en el Perú colonial, véase en especial el trabajo de Hampe Martínez 1996.

publicó el primer libro impreso en el Perú, la *Doctrina christiana y catecismo para instrucción de los indios*. Ésta salió a la luz en una edición trilingüe, en lengua española y en las lenguas generales del virreinato, el quechua y el aymara; y fue elaborada por Juan de Acosta.

The first publication in 1584 and 1585 of the approved and legalized translation of the *Doctrina Christiana* [...] has to be considered a milestone in the process of codification and standardization of Quechua; it contributed decisively to the spread of the language. Right here we face a measure that was neither intentionally nor primarily conceived as language spread policy but has been more effective than policy recommendations or decrees and laws promulgated by the Spanish Crown (von Gleich 1994, 85).

El afán de la iglesia católica por evangelizar a los indígenas en la lengua general fue apoyado por el Rey Felipe II, el "rey más católico de los católicos" (cf. Konetzke 1964, 82). Pero estos intentos contribuyeron, a la vez, a una división de la iglesia en el Nuevo Mundo en parroquias de habla castellana y en otras donde se hablaba una lengua indígena (cf. *ibíd.*). De esta manera, la sociedad dual que había nacido en América Latina –y que iba a caracterizar los siglos siguientes– estuvo desde un principio marcada por sus diferencias lingüísticas.

Al mismo tiempo, nacieron y crecieron las dudas si en las lenguas indígenas se podían expresar todos los matices cristianos necesarios para evangelizar a sus hablantes de manera extensa. En una carta al Rey (1579), Fray Antonio de Zúñiga se lamentaba de que las lenguas indígenas no tuvieran el vocabulario suficiente para explicar los misterios de la fe católica (cf. Mannheim 1984, 297). Así que, en 1596, el Consejo de Indias mandó a Felipe II una carta con la siguiente propuesta:

[...] en todas las partes hay mucha variedad de lenguas, porque aunque en el Perú se platica y habla comúnmente la general que llaman del Inga, hay en provincias y lugares particulares de indios otras lenguas diferentes que no entienden los que saben la general como en España la vizcaína, portuguesa y catalana y otras, y lo mismo es en la Nueva España y otras provincias, y lo principal y de más consideración es que en la mejor y más perfecta lengua de los indios no se pueden explicar bien y con su propiedad los misterios de la fe, sino con grandes absones (?) [sic] e imperfecciones [...].

[...] para lo cual os mando que desde luego déis orden que en todos los pueblos de indios de ese Reino y provincias los curas, sacristanes y otras personas que lo sepan, puedan y quieran hacer con amor y caridad enseñen la lengua castellana a los

niños y la doctrina cristiana en la misma lengua como se hace en las aldeas destes Reinos y ansimismo a leer en romance castellano, para que deprendiéndolo desta manera desde la niñez, hablen y entiendan esta lengua, dejen y olviden la propia [...] (Konetzke 1958, II: 39s.).

Una solución al problema se hizo esperar. Por el momento, Felipe II no promulgó la ordenanza deseada y bajo su reino se continuó la evangelización en lenguas indígenas.

### **Castellanización para la creación de unidad**

Desde los principios de la conquista había aspiraciones de castellanizar a los indígenas de manera rápida y eficiente. Así, en las Leyes de Burgos (1512), en las cuales básicamente se organiza la repartición de la tierra en encomiendas, se preveía que cada encomendero se ocupara de la educación de "sus" indios, sobrentendiéndose que la educación se realizaría en español.

Aunque la mayoría de los primeros misioneros estaba convencida de que era más efectivo cristianizar a los indígenas en su lengua materna, desde muy temprano estaba prevista una educación paralela en castellano. En el Tercer Concilio Provincial de Lima –arriba mencionado– se concertó que los curas deberían enseñar a los jóvenes indígenas a leer y escribir en lengua castellana. Se pensó que iba a ser una labor relativamente fácil enseñarles una nueva lengua, puesto que los mismos indígenas ya habían aprendido antes la lengua general como segunda lengua. Como ejemplo citamos un pasaje de una Real Cédula de 1634, dirigida al Arzobispo de Lima:

[...] me ha parecido conveniente que a todos los naturales que estuvieren en la edad de su puericia y pudiesen aprehender la lengua castellana, se les enseñe [...] supuesto que no parece muy dificultoso lo que se propone tratando de ellos con el desvelo necesario, pues no lo fue en el tiempo del inga que obligó a que todos supiesen su lengua quichua y la aprehendieran (Konetzke 1958, II: 346).

No ha resultado una labor tan fácil, como demostraremos a lo largo de este trabajo y por eso la educación bilingüe hasta hoy se encuentra en una situación insatisfactoria. Pero continuemos cronológicamente:

En la Real Cédula de 1691 se hizo obligatorio el conocimiento del español para cualquier oficio municipal y se ordenó el establecimiento de una escuela rural en cada municipio para garantizar la enseñanza de dicha lengua (cf. *ibíd.*, III: 12). Sin embargo, faltaban los maestros instruidos así como el dinero para pagar tal proyecto. Además, los indígenas no tenían interés o, según los frailes, carecían de capacidad para aprender dicho idioma. De esta manera, el Arzobispo de Cusco, Mollinedo, se lamentó en 1699 en una carta al Rey de que los estudiantes indígenas "son cerdos para pronunciarla [la lengua castellana] y darle el significado apropiado a las

palabras" (cit. en Mannheim 1984, 105).

Cien años más tarde, la situación todavía no había cambiado o mejorado desde el punto de vista hispánico:

Es muy raro y singular el que los curas observen las ordenanzas y particulares encargos de que les instruyan en la lengua castellana, por cuya falta hay pueblos donde absolutamente no se oye ni nombra; y es cosa notable, que después de dos siglos y medio de conquista de un reino, no se haya introducido enteramente el propio lenguaje de los dominantes, cuando suele ser la primera idea y diligencia para que los naturales se hagan a su estilo y olviden sus antecedentes costumbres<sup>8</sup>.

Según los datos estadísticos presentados en el anexo a las *Memorias de los Virreyes que han gobernado en el Perú*, hacia finales del siglo XVIII el 56,9 % de la población peruana eran indios y "hablantes exclusivos" de lengua vernácula, el 22,8 % eran mestizos, bilingües en español y en lengua vernácula<sup>9</sup>.

Como única solución para cambiar definitivamente esta situación vergonzosa, los españoles se plantearon la asimilación de los indígenas. El 10 de marzo de 1770, Carlos III promulgó una Real Cédula en la cual se ordenó que "de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa en los mismos dominios y sólo se hable el castellano" (Konetzke 1958, III: 368). A pesar de la oposición del Consejo de Indias, se prohibió el uso de las lenguas indígenas en la escuela; y la cátedra de lenguas indígenas en la Universidad San Marcos fue convertida en una de filosofía (cf. Konetzke 1964, 101s.).

La política lingüística asimiladora y antiindígena del borbón Carlos III tuvo como consecuencias la expulsión de los jesuitas en 1767 y la represión que siguió a las insurrecciones indígenas a fines del siglo. En el Perú, su ayudante, el Visitador Areche, sentenció a muerte al líder de la rebelión de 1780, Tupac Amaru. En 1789, Carlos III suprimió la cátedra del quechua, pero también fue prohibida cualquier expresión literaria en quechua, así como el uso de la lengua y, por último, se prescribió el uso de la vestimenta hispánica como signo exterior de asimilación. Los borbones que sucedieron a Carlos III, hasta la emancipación de las colonias americanas mantuvieron esa política (cf. Miranda 1998, 107).

---

<sup>8</sup> Relaciones de los Virreyes y Audiencias que han gobernado el Perú. Madrid 1872; cit. en Konetzke 1964, 95.

<sup>9</sup> El cuadro se completa con el 12,6 % de españoles, el 3,9 % de castas libres y el 3,8 % de negros esclavos; refiriéndose en su totalidad a la distribución demográfica por castas. Lima 1859, VI; cit. en Rivarola 1984, 146s.

Y para que estos indios se despeguen del odio que han concebido contra los españoles [...] se vistan de nuestras costumbres españolas, y hablen la lengua castellana, se introducirá con mas vigor que hasta aqui el uso de sus escuelas bajo las penas mas rigorosas y justas contra los que no las usen (Areche 1781; cit. en Mannheim 1984, 300).

Durante mucho tiempo, el siglo XVIII se ha considerado como una época de decadencia del quechua como lengua escrita y hablada. En el libro compilado por César Itier sobre [...] *lenguaje y sociedad en los Andes del siglo XVIII* (1995) se presentan claros datos afirmando el contrario, es decir, que este mismo siglo fue el "siglo de oro del quechua literario" (Itier 1995, 90). Claro queda que hay que diferenciar la historia andina y verla dentro de la historia del Perú, tal como lo propone Franklin Pease (1998).

Mucho más difícil a suponer desde un enfoque actual es comprobar cómo fue la situación sociolingüística de los quechuahablantes en aquella época. Desde que empezó la colonización, la paulatina cristianización y castellanización de los habitantes indígenas en las nuevas tierras ocupadas habían sido programadas por los reyes de Castilla. Pero cuando después de dos siglos se dieron cuenta de que no habían podido lograr lo que querían, buscaron y encontraron métodos más estrictos y eficaces para llegar a sus objetivos, los cuales fueron su asimilación. Cabe señalar que desde el principio los indígenas que no hablaban el castellano –independientemente de si se trataba de asimilación dura o no– se hallaban en una situación desfavorable. En el próximo capítulo mostraremos su perjudicación.

### **Lengua dominada y lengua dominante**

La sociedad colonial peruana fue durante mucho tiempo una sociedad de monolingüismos insulares, es decir, una sociedad en la que los grupos sociales están básicamente encerrados dentro de los límites de su lengua y se relacionan apenas a través de los delgados y frágiles vasos comunicantes de la intermediación idiomática. Cuando las lenguas en cuestión, como es el caso presente, están en una relación asimétrica respecto de sus funciones comunicativas y de su valoración social, cuando una de ellas ocupa una posición dominante, con pretensión de excluyente, el resultado es la marginación y el silenciamiento de las otras (Rivarola 1990, 137).

En los dos capítulos anteriores hemos expuesto ampliamente las razones de la corona a favor y en contra de una castellanización directa y rápida de los indígenas: la evangelización rápida y efectiva así como la dominación eficaz bajo el Reino de Castilla. No cabía duda alguna de que la "lengua de los dominantes" –llamada así ya en 1872– a medio o largo plazo debería reemplazar a las lenguas de los dominados. Son varias las razones para pretender

que la extirpación de las lenguas indígenas servía en favor de sus hablantes. Según explicó el Consejo de Indias (1628), para vivir una vida civilizada y de buenas costumbres era necesario hablar el castellano (cf. Konetzke 1964, 89). En general se pensaba que los indios podrían dejar sus vicios y ritos con sólo olvidar su lengua vernácula.

Cierto es que, mientras que los indígenas conservaran su lengua, podrían conservar por lo menos hasta cierto grado sus creencias y formas de vida. Sin embargo, desde el primer contacto con los conquistadores los indígenas han vivido –y siguen viviendo– en una situación de marginación, por lo que les resulta difícil continuar la vida de antes y desarrollar su cultura. Al estar todos los documentos oficiales, decretos y leyes redactados en español, los indígenas no podían –y en gran parte no pueden– participar en la vida política: es decir, que no podían participar de manera emancipada en la venta y compra de terrenos, en decisiones municipales etc. Bruce Mannheim compara su situación con los participantes en un juego de naipes en el cual el otro grupo no sólo obtiene todas las cartas, sino que también pone las reglas:

From the point of view of local landowners and other nonmetropolitan colonial officials in an empire founded on bureaucratic paper work [...], the language barrier meant that they were playing a poker game in which they not only set the rules, but held all the cards. [There were] cases of land sales in which announcements on sales were made in Spanish so indigenous people could not protest in time to prevent the sale of land out from under them (Mannheim 1984, 301).

En la época colonial, la población hispanohablante constituía una pequeña minoría (de 3,9 % además de los mestizos bilingües; cf. *ibíd.*). Sin embargo, era la misma que controlaba *todas* las instituciones políticas y legales. El nuevo siglo no conllevó una mejora de la situación de los indígenas.

### **Dependencia en la independencia**

En las guerras de independencia, los campesinos indígenas fueron los que lucharon y los criollos los que ganaron. Un mes después de la Proclamación de la Independencia del Perú, San Martín promulgó en agosto de 1821 un decreto según el cual todos los peruanos eran libres e iguales ante la ley. Éste preveía la libertad de los hijos de los esclavos, la supresión del tributo indígena, las mitas y encomiendas, así como la eliminación del empleo legal de los vocablos "indígena" y "natural" por tener una connotación discriminatoria (cf. Cotler 1996, 79s.). Además, en 1847, los indígenas recibieron

el derecho a voto<sup>10</sup>. Nuevamente fueron llamados "campesinos", con lo cual se igualó su situación a la de los otros ciudadanos ante la ley. Por lo menos en teoría.

En realidad, a lo largo del siglo XIX se ahondó el abismo entre los grupos favorecidos y los desposeídos, fortificando de esta manera la dualidad de la sociedad peruana hasta hoy existente. La política lingüística asimilacionista fue realizada, teóricamente, a través de las escuelas. Pero más efectivos que la escuela en la castellanización de la población rural fueron la modernización de la economía, el desarrollo de las vías de comunicación y la creciente migración hacia las grandes ciudades en la costa. El incipiente bilingüismo quechua-castellano provocó no sólo la subordinación gradual del quechua y del aymara con respecto al castellano, sino también la extinción de algunas de sus variantes y la de otras lenguas, como la puquina, mochica y culli (cf. Cerrón-Palomino 1987b, 32s.). Por lo general, los indígenas tenían que aprender por lo menos algo de español, para que fuera posible la comunicación entre ellos y los comerciantes o terratenientes en las ciudades.

En el campo, la situación de los indígenas también fue de dependencia: trabajaban como colonos para los propietarios de la tierra, los "gamonales", y éstos en cambio los protegían ante la ley, les "pagaban" con coca y aguardiente.

El poder de los gamonales sería una síntesis entre el uso de mecanismos consensuales, con la violencia ejercida cara a cara. El gamonal no fue un propietario absentista. Conocía muy bien a sus campesinos con los que podía comunicarse en quechua pero con la misma frecuencia utilizaba el látigo y el cepo. El personaje era una mezcla de racismo con paternalismo (Flores Galindo 1988, 273).

Los gamonales no estaban muy de acuerdo con que los indígenas se hispanizaran y se educaran porque para ellos era más fácil subyugar a una persona iletrada que careciera de medio de comunicación comprensible para los otros. En cuanto a su disposición o dependencia laboral, para ellos el "indio leído era un indio perdido" (Montoya 1980, 35) y explicaron que el "indio educado [representaba] el demonio encarnado" (Montoya 1990, 175). Mientras que los indios se mantuvieran en una situación de monolingüismo vernáculo, era más fácil para los gamonales explotarlos y manejar las leyes. De esta manera, la barrera lingüística constituía un instrumento que reforzaba la jerarquía social existente (cf. López 1988, 293s.).

En la Guerra del Pacífico (1879-1883) se demostró que 60 años después

---

<sup>10</sup> Su derecho a voto se anuló en 1898, y duró hasta el año 1979 (!) que lo recibieron nuevamente; cf. Mannheim 1984, 303.

de la Proclamación de la Independencia no había unidad en la nación. Los indios se negaron a participar activamente en la guerra, porque, según ellos, no tenían nada que ver con los "mistis peruanos"<sup>11</sup>. Por el otro lado, los mismos "mistis" se quejaron del desinterés de los indios por "su" patria. Veamos como ejemplo una carta de Ricardo Palma dirigida al protector de la raza indígena, Nicolás de Piérola en 1881:

[...] la mayoría del Perú forma una raza abyecta y degradada, que Ud. quiso dignificar y ennoblecer. El indio no tiene el sentimiento de la patria; es enemigo nato del blanco y del hombre de la costa y, Señor por Señor, tanto le da ser chileno como turco (ibíd., 118).

A lo largo del siglo XIX, las únicas personas interesadas en la lengua y cultura quechuas eran algunos extranjeros quienes de esta manera querían rescatar o conservar la lengua y la literatura quechuas: el suizo Johann Jakob von Tschudi, autor de *Die Kechua-Sprache* (1853); el inglés Clements Markham y el alemán Ernst Middendorf, los dos compiladores de una gramática y un diccionario quechua (1864 y 1890 respectivamente). Es a ellos que debemos nuestras informaciones actuales sobre la situación de la lengua y la literatura en aquella época. Según la información de ellos se dan juicios valorativos con respecto al quechua:

Unos lo vieron elegante, rico en vocablos, armonioso y flexible; otros, por el contrario, ya sea justificando o no la acción de la Conquista, le encontraron una extrema pobreza lingüística (Noriega Bernuy 1995, 21).

Tschudi explica en el prólogo de *Die Kechua-Sprache* que las poblaciones amerindias, y con ellas sus lenguas, están condenadas a desaparecer. Ésa es la razón por la cual escribió el libro sobre la lengua quechua, es decir, para conservarla de esta manera en la memoria de las generaciones futuras. Citaremos *in extenso* un extracto del prólogo de Tschudi (1853, IV):

Besonders sind es die Sprachen, dieses höchste Nationalgut, die durch diese Umwandlungen hart getroffen werden und einem traurigen Untergange zueilen.

Wenn es auch schwer möglich ist, dieser Auflösung hemmend entgegenzutreten, so möchte es doch in den meisten Fällen gelingen den Sprachen ein bleibendes Denkmal zu setzen; natürlich muss es, um von Werth zu sein, da es meistens nicht mehr während ihrer Blüthezeit geschehen kann, doch wenigstens vor ihrem gänzlichen Verfall geschehen. Im vorliegenden Werke

---

<sup>11</sup> Q. blanco; expresión utilizada por los indígenas para denominar a personas pertenecientes a la cultura dominante española. Cit. en Cotler 1992, 117.

habe ich es für die Kechuasprache, die Sprache der alten *Peruaner*, versucht, gestützt auf schon vorhandenes Material und auf mehrjähriges Studium im lebendigen Verkehr<sup>12</sup>.

### El problema del indio

Desde la Independencia se había recomendado sustituir el término "indio" por "indígena" por considerarse el segundo menos discriminatorio (cf. König 1989, 109). Claro está que este cambio de término no mejoró en absoluto su situación y que a principios del presente siglo él mismo se halló aún en una situación de dominación y de dependencia.

Cuando se habla del indigenismo moderno, se está haciendo referencia a corrientes literarias y políticosociales en las que el indio, su opresión y explotación se convirtieron nuevamente en los tópicos de la discusión; un discurso mayoritariamente llevado por parte de intelectuales de la clase media y media alta.

En el Perú, el precursor del indigenismo literario fue el libro de Clorinda Matto de Turner, *Aves sin nido* (1889). El momento culminante del indigenismo literario llegó medio siglo más tarde con José María Arguedas y su obra maestra *Los ríos profundos* (1958)<sup>13</sup>.

Cuando Manuel González Prada en su artículo "Nuestros indios" (1905) plantea que el indio educado puede adquirir el mismo grado de cultura y de moral que el descendiente del español, representa una opinión atrevida hasta aquel momento (cf. Marzal 1993, 442). También las primeras ideas acerca del indio, en este caso visto como "salvaje", planteadas por José Carlos Mariátegui, fueron completamente innovativas para una sociedad hasta aquel entonces racista. Bajo el pseudónimo de Juan Croniqueur, Mariátegui escribió en 1914 en *La Prensa*:

Para los salvajes los civilizados deben ser tan exóticos, como para los civilizados los salvajes. Esto es indudable. A ellos nuestros sombreros y nuestros afeites, tan ridículos y extravagantes como a nosotros se nos antojan sus técnicas (cit. en Flores Galindo 1988, 301).

---

<sup>12</sup> "En especial son las lenguas, este supremo patrimonio nacional, las que mayormente se han visto afectadas por los cambios y las que van hacia un triste ocaso. Aunque sea muy difícil de frenar su liquidación, queda por esperar que en la mayoría de los casos se pueda construir un monumento eterno a las lenguas. Para tener valor tiene que hacerse antes de su muerte si ya no se puede hacer en su época de gloria. En el presente libro lo he tratado de hacer para la lengua quechua, la lengua de los antiguos *peruanos*, basándome en el material existente y en un estudio de varios años en el lugar." [Las traducciones del alemán al español son realizadas por la autora.]

<sup>13</sup> No nos podemos detener aquí en el tema literario, que hemos tratado en Steckbauer 1992. Entre la amplia literatura existente sobre Arguedas, véanse especialmente Lienhard 1981 y Rowe 1979.

Aunque esta afirmación de Mariátegui muestre una evidente intención de cambiar la manera de mirar a los indígenas, hablar de ellos en el presente como "salvajes" y "no civilizados" es una clara expresión de la presunción de los blancos-castellanos. Sea como sea, es con Mariátegui y sus *Siete ensayos de interpretación de la realidad* (1927) que empiezan los primeros intentos de ver al indio desde una nueva perspectiva. Desde su punto de vista marxista, ve el problema del indio básicamente en un problema de la tierra<sup>14</sup>.

El indigenismo oficial de los años 20 fue fomentado por el gobierno del Presidente Leguía (1919-1930) a quien le gustaba leer discursos en quechua sin entender una sola palabra de la lengua. El Presidente se llamó "Viracocha" y pretendió tener una actitud muy positiva hacia la lengua y cultura de los incas. Sin embargo, todas sus promesas dirigidas a la población autóctona de proporcionarla con mejores leyes, nunca se realizaron (cf. Cerrón-Palomino 1987b, 34; Gnärig 1981, 43s.).

En el año 1923, los miembros del Comité Pro Derecho Indígena Tahuantinsuyo elaboraron un programa destinado a mejorar la situación legal de los indios en el Perú, y el mismo año tuvo lugar en Lima el primer congreso indígena. Con él, el problema del indio empieza a constituirse en tema de congresos a nivel panamericano, en los cuales se discutiría la situación del mismo.

## 1.2 La política lingüística en el siglo XX

En el año 1940 tuvo lugar en Pátzcuaro, México, el Primer Congreso Indigenista Interamericano. Al inaugurarlo, el presidente mexicano Lázaro Cárdenas recordó que el indígena vivía en una situación de olvido, hasta en la actualidad no integrado en la sociedad. Los lingüistas que participaron en dicho congreso reconocieron la necesidad de estudiar las lenguas indígenas y los problemas sociales conectados con los mismos así como de estimular la publicación y divulgación de materiales sobre los idiomas nativos a fin de mejorar la situación sociopolítica del indígena (cf. König 1989, 113; Romero 1980, 55s.).

Nueve años más tarde, los mismos lingüistas se reunieron nuevamente, esta vez en Cusco, Perú. En el Segundo Congreso Indigenista Interamericano se ratificaron las aspiraciones, la orientación y los medios señalados para la nueva educación indígena en el Primer Congreso y se recomendó que se llevaran a la práctica dichos reconocimientos teóricos (cf. Romero 1980, 57).

Fue la década de la fundación de institutos indígenas, institutos antropológicos para la investigación de las culturas indígenas y proyectos

---

<sup>14</sup> Cf. el cap. "El problema agrario y el problema del indio", Mariátegui 1976, 50-52.

educativos con el fin de alfabetizar y castellanizar a la población autóctona; todos ellos destinados a la integración del indígena en la sociedad hispánica (cf. König 1989, 114).

A partir del año 1945 se instalaron los primeros proyectos de educación bilingüe en el Perú. Aquí sólo queremos mencionar la labor del Instituto Lingüístico de Verano en Yarinacocha en la selva peruana y, de la UNMSM en Ayacucho en la sierra peruana; trataremos detalladamente tanto estos proyectos como otros de educación bilingüe en el Perú en los capítulos 5, 6 y 7 de este trabajo.

### **Reforma Agraria (Decreto Ley N° 17 716) del año 1968**

Bajo la dictadura militar del General Velasco Alvarado (1968-1975) se realizó un primer mejoramiento para la población indígena del Perú. Aunque el cambio provocado por la Reforma Agraria fue básicamente de tipo socioeconómico, es importante mencionarla también en el contexto sociolingüístico por ser un precursor para las dos futuras leyes que expondremos en lo siguiente.

La Reforma Agraria preve la creación de nuevas formas de producción colectiva basadas en los antiguos esquemas de producción precoloniales de comunidades campesinas. Mediante ella se piensa resolver dos problemas a la vez: por un lado restringir el éxodo rural; por el otro, agrandar los minifundios, puesto que una unidad agrícola familiar debe comprender por lo menos tres hectáreas (cf. von Gleich 1982, 36ss.). Al mismo tiempo, preve el fomento de un sistema de salud pública en las regiones rurales así como la apertura de escuelas rurales, preparando de esta manera el camino para futuras leyes de educación.

### **Ley General de Educación (Decreto Ley N° 19 326) del año 1972**

En el año 1972, el Gobierno Peruano promulgó el Decreto Ley N° 19 326, o la Ley General de Educación, en cuyo Artículo 12 se expone:

La educación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medios de comunicación y expresión de cultura, y velará por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vehículo de educación (cit. en Romero 1980, 66s.).

En el Artículo 246 se enuncia además:

En los casos que sea necesario, se utilizará la respectiva lengua vernácula para facilitar el proceso de alfabetización y de castellanización, y para la conservación y comunicación de los auténticos valores de la cultura local (cit. en *ibíd.*, 69).

Es interesante observar que dicha ley sólo preve el uso del idioma vernáculo como puente de transición necesario para la castellanización de la población peruana. Una vez que las personas antes vernáculohablantes sepan lo suficientemente español como para continuar la educación en dicho idioma, las clases escolares se realizarán sólo en español. Siguiendo estos principios, la población vernáculohablante se convertiría en una población castellano-hablante a lo largo de una o dos generaciones.

En consecuencia, la Ley N° 19 326 no favorece a las lenguas nativas, sino que intenta una castellanización de la población indígena mediante la escuela, e implica expresamente la erradicación de sus lenguas. Sus metas a largo plazo son la "castellanización de *toda* la población de lengua vernácula"<sup>15</sup>.

En el año de la promulgación de la ley, la situación económica y educacional del Perú no permitía su ejecución en sentido estricto: no existían todavía libros escolares en los diferentes idiomas vernáculos, ni había maestros capacitados para enseñarlos. El hecho de que el Ministerio de Educación elaboró poco después de la promulgación de la ley un librito conteniendo un plan de acciones para los próximos años, demuestra que en el momento de la promulgación de la ley no se preveía su realización práctica.

Sin embargo, a pesar de los problemas mencionados en cuanto a su realización, cabe mencionar que dicha ley representa el primer esfuerzo meditado y profundo para definir una política oficial de educación bilingüe, y que fue un impulso importante para la promulgación de la ley sobre la oficialización del quechua.

### **Oficialización del Quechua (Decreto Ley N° 21 156) del año 1975**

El 27 de mayo de 1975, con la Ley N° 21 156 se reconoció el idioma quechua "al igual que el castellano" como lengua oficial de la República del Perú por ser la primera hablada por "vastos sectores de la población [que] desconocen sus obligaciones y están limitados en el ejercicio de sus derechos" y con el fin de "rescatar nuestro idioma nativo, como medio esencial para lograr la unificación nacional". Los artículos más importantes de la Ley N° 21 156 son los siguientes:

Art. 1: RECONÓCESE el quechua al igual que el castellano, como lengua oficial de la República.

Art. 2: A partir de la iniciación del año escolar de 1976, la enseñanza del quechua será obligatoria en todos los niveles de educación de la República.

Art. 3: El Poder Judicial adoptará todas las medidas necesarias

---

<sup>15</sup> Ministerio de Educación 1972, 24; subrayado por la autora.

para que a partir del 1° de Enero de 1977 las acciones judiciales en las cuales las partes sean sólo de habla quechua, se realicen en este idioma.

Art. 4: El Ministerio de Educación y demás sectores serán responsables de asegurar la preparación y edición de los diccionarios, textos, manuales y otros documentos necesarios para el pleno cumplimiento del presente Decreto Ley.  
(Ministerio de Educación 1972, 288)

Esta ley está calificada como uno de los proyectos más audaces y más creativos en la historia hispanoamericana según el libro *Perú - ¿país bilingüe?*, redactado por los autores Alberto Escobar, José Matos Mar y Giorgio Alberti, quienes aportan sus puntos de vista en torno a la efectividad de dicha ley (cf. Escobar/Matos Mar/Alberti 1975, 64).

La idea básica de esta ley es procurar "la integración de los peruanos y fortaleciendo así la conciencia nacional". Pero no contribuyó a la unificación del país, sino que, al contrario, acentuó una vez más la división existente entre la población y la cultura hispano y quechuahablantes. Por un lado, la primera no quería aprender el quechua, porque le parecía tiempo perdido y prefería aprender un idioma extranjero, sobre todo el inglés; por el otro lado, los vernáculohablantes no podían aprovecharse de la oficialización del quechua, porque la gran mayoría de ellos ni siquiera se daba cuenta de cambio alguno. Cuando se les presenta la posibilidad, aprenden el castellano, por ser lengua de prestigio, pero generalmente su preocupación mayor es sobrevivir día a día, y no las cuestiones lingüísticas.

Al promulgar la Ley N° 21 156, se oficializó "el quechua"; sin embargo, no se concretó cuál de las diferentes variantes existentes del mismo se enseñaría en el futuro en todas las escuelas nacionales y cuál se usaría en la Corte de Justicia.

La manera simplificada en que la situación lingüística del país fue presentada por esta ley, puede deberse ya sea al desconocimiento de ésta, ya sea al hecho de que justamente esta situación probablemente no permitiría nunca una igualdad entre el quechua y el castellano. Como consecuencia, con la ley se pretendió equilibrar los dos idiomas y sus respectivas culturas, por lo menos oficialmente.

En su *Estudio sociolingüístico de la oficialización del quechua en el Perú*, Michael Powers opina que fue un intento del General Velasco por lograr la justicia social y el crecimiento económico al mismo tiempo, pero este intento fracasó, porque en el Perú no fue posible llevar a cabo los programas proyectados: "Desde el punto de vista ideológico, era muy justo. Pero desde el punto de vista pragmático, muy irrealista" (Powers 1983, 155).

Resumiendo, podemos constatar que la oficialización del quechua fue un intento positivo por parte del gobierno peruano para despertar cierta consi-

deración hacia la lengua y la cultura quechuas entre los peruanos hispanohablantes y para fomentar, por lo menos oficialmente, una mayor posibilidad de participar en la vida nacional de los peruanos quechuahablantes. Hay que señalar la buena intención de dicha ley, pero al mismo tiempo cabe recordar que hasta hoy no ha sido posible realizarla. Y, finalmente, conviene preguntarse ¿qué pasará con los aymarahablantes en el Perú y con la gran variedad de lenguas que hablan las tribus amazónicas? La Ley N° 21 156 no las toma en consideración, y por consecuencia siguen viviendo al margen de la civilización hispánica.

### **Ley General de Educación (Decreto Ley N° 23 384) del año 1982**

Fernando Belaúnde Terry, en su nuevo período presidencial que comenzó en el año 1980, se concentró más que nada en una política económica de tipo neoliberal-populista y fundamentó el éxito económico del país en la exportación de materias primas. En el plano educativo adoptó las siguientes medidas para los próximos cinco años: la formación integral del educando que le permita el conocimiento de sus deberes y derechos que lo capacite para su actuación en la sociedad a fin de garantizar la contribución y vigencia permanentes de la democracia, para que todos gocen de iguales derechos políticos, sociales y económicos. Después de seis años de dictadura militar, sus ideas fueron recibidas de manera muy positiva en el país. También la de que el presidente Belaúnde quiso crear una unidad nacional, teniendo en cuenta la particularidad de las culturas regionales.

La ley se aplicaría con atención preferente en las áreas rurales donde predominan las lenguas aborígenes y con el objetivo de castellanizar a sus hablantes de la manera más rápida y efectiva posible:

Art. 40: En las comunidades cuya lengua no es el castellano se inicia esta educación en la lengua autóctona con tendencia a la castellanización progresiva a fin de consolidar en el educando sus características socio-culturales con las que son propias de la sociedad moderna.

Art. 45: La alfabetización se cumplirá en forma selectiva y progresiva, y es impartida, preferentemente en la lengua materna en las comunidades de lengua vernácula, integrado en un proceso de castellanización.

(Ministerio de Educación 1982c, 10s.)

Con la Ley General de Educación N° 23 384 se anularon básicamente los derechos de la población autóctona a una educación en su idioma materno, concedidos por las dos leyes anteriormente mencionadas.

A partir de ahí, la situación educativa legal de los vernáculohablantes empeoró sucesivamente. El presidente aprista Alan García (1985-1990) no se preocupó mucho por la política educacional, ni mucho menos por la educación bilingüe. Los más interesados en la lengua y cultura de los cam-

pesinos durante su presidencia fueron los miembros del grupo subversivo Sendero Luminoso que terrorizaron al país desde mediados de los años 80 y se aprovecharon del quechua como medio de comunicación incomprensible para la mayoría de las personas que vivían en la costa. Pero no buscaron la revitalización de la cultura indígena, sino se aprovecharon "del" quechua como símbolo de unión:

At the same time, as is true of any number of aspirants to political power and the state itself, Sendero sometimes uses multivalent symbols of "Quechua culture" – traditional dress and weapons, songs, language, busts of Indian revolutionary leaders such as Tupac Amaru – as vehicles to gain the sympathy, support, and control of peasants. The presence of these symbols in political rhetoric does not imply, however, that Sendero will actively include peasants as national political representatives in a new order [...] (Seligmann 1995, 199).

La política del presidente a seguir, Alberto Fujimori (1990-) se centró en primer lugar en la recuperación económica del país. Fujimori logró en poco más de un año bajar la inflación bajo condiciones especialmente duras para las capas medias y bajas de la población. Su línea de gobierno se fundamentó en la reinserción en el sistema financiero internacional así como en la libertad económica y el libre mercado (cf. Ferrero Costa 1994, 58s.). Ganó mucha popularidad por el encarcelamiento del líder del Sendero Luminoso, Abimael Guzmán, en septiembre de 1992, y por su continua lucha contra el narcotráfico.

### **Oficialización del Quechua en la Región Inca del año 1991**

A fines del año 1991, el actual gobierno aprobó la Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural que está en vigencia ahora. Según ésta,

4. La Educación Bilingüe Intercultural (EBI) se fomentará en todos los niveles y modalidades del sistema educativo tanto escolarizado como no escolarizado, a fin que se logre su implementación progresiva.

5. Para las poblaciones hispanohablantes, el sistema educativo peruano incluirá contenidos referentes a las culturas y lenguas existentes en el país y cuando sea posible, la enseñanza de alguna lengua vernácula.

(Ministerio de Educación 1991; cit. en Zúñiga 1993a, 294)

En el mismo año de 1991, se aprobó la Ley Regional de Oficialización del Quechua en la Región Inca –que incluye los departamentos de Cusco, Apurímac y Madre de Dios. Esta ley manda que el quechua sea

[...] idioma oficial de dicha región, siendo obligatoria su enseñanza, junto con el castellano, en todos los centros educativos desde el nivel inicial hasta el superior (*El Comercio*, 24.2.1991; cit. en Gugenberger 1995, 179).

Como primer paso para la implementación de esa ley, la Facultad de Educación de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco reabrió la Especialidad en Educación Primaria, cuya programación curricular incluye la enseñanza-aprendizaje del quechua, la tecnología de la educación bilingüe intercultural, la antropología cultural del niño y otras asignaturas más, con el fin de asegurar y garantizar la formación académica y tecnológica de los futuros educadores rurales en la región andina (cf. Sánchez Castañeda 1992, 243).

En el mismo libro editado por Juan Carlos Godenzzi (1992), Ludolfo Ojeda y Ojeda reflexiona de manera más crítica sobre esa misma ley. Según él, "el carácter conminante de la Ley puede tener dos sentidos: ser el inicio o la conclusión de un proceso" (Ojeda y Ojeda 1992, 245). La compara con la famosa ley de la Oficialización del Quechua de 1975, que fue destinada a garantizar una recepción positiva, pero que nunca era viable.

En los primeros años de su presidencia, las actividades políticoeconómicas de Fujimori no le permitieron el espacio necesario para dedicarse a la educación de su pueblo. Recién poco antes de las elecciones de abril de 1995, el presidente se acordó de este tema, sustentando una política menos autoritaria y más populista, e incluyendo promesas de mejorar la situación educativa de la masa popular. "Voy a abrir dos escuelas cada semana" fue su lema de campaña política en los Días Patrias (28 de julio) del año 1994.

Al mismo tiempo, reestructuró el Ministerio de Educación de tal manera que se clausuró la Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBIL) sin que se hubiera llegado a abrir un departamento correspondiente. El material existente en la DIGEBIL fue entregado en su totalidad al Instituto Lingüístico de Verano<sup>16</sup>. Con esto queda claro que la educación bilingüe nunca ha sido un tema ni probablemente será un tema de discusión para el presidente reelecto.

Cabe mencionar como última nota de este capítulo que Alberto Fujimori mejoró el "status" del quechua y de las lenguas indígenas –por lo menos en teoría– en la Constitución Nacional del Perú del año 1993<sup>17</sup>:

Art. 48: Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aymara y las demás lenguas aborígenes, según la ley.

---

<sup>16</sup> Información obtenida en julio de 1994 por un miembro del Ministerio de Educación que quiere mantenerse anónimo.

<sup>17</sup> Información obtenida por medio del internet: <http://www.georgetown.edu/pdba>.

### 1.3 Estructura social de la población peruana

Antes de describir la situación lingüística actual del Perú con mayor detalle, nos parece importante dar una visión global de la situación actual, tanto geográfica y etnológica, como socioeconómica.

La población peruana se estimó en el año 1999 en 25 millones de habitantes (cf. Weltentwicklungsbericht 1999, 235), de los cuales más de la tercera parte se concentra en la capital limeña. La situación social del país se caracteriza por un fuerte proceso de urbanización: mientras que en el año 1940 Lima sólo tenía 800.000 habitantes, en el año 1972 se incrementó en 2,8 millones; en el año 1980 la población limeña ascendió a 4,4 millones, en 1993 a 6,3 millones, y se estima actualmente en más de 8 millones. Cabe mencionar que las tres ciudades más pobladas del Perú después de Lima, es decir, Trujillo, Chiclayo y Arequipa, tienen menos de medio millón de habitantes y que la densidad de la población es de 19 habitantes por km<sup>2</sup>, lo cual demuestra claramente la centralización de la población en la capital<sup>18</sup>. En Lima se encuentran no solamente personas provenientes de todas las regiones por diferentes razones ya sean económicas, políticas o educacionales, sino que allí se centralizan también la sede del gobierno, los ministerios y la justicia. Por lo tanto, las decisiones oficiales más importantes se toman en la capital.

En el año 1977, la dictadura militar, ante la presión popular y la grave crisis económica, se vio obligada a convocar elecciones para una asamblea constituyente. Esta asamblea aprobó una nueva constitución la cual, entre otras disposiciones, preve la regionalización del país. En 1980, bajo el gobierno de Fernando Belaúnde Terry, se instalaron las corporaciones departamentales en las capitales de los 25 departamentos peruanos a fin de descentralizar el país. Sin embargo, no se aplicó la disposición constitucional de regionalizar el país. También el presidente Alan García Pérez impulsó el proceso de descentralización y aprobó la ley de regionalización que debería darle más autonomía a las regiones respecto a la capital.

A pesar de estos intentos oficiales y algunos otros bajo el gobierno de Fujimori, la centralización sigue creciendo: actualmente, el 70 % de los peruanos vive en las ciudades (cf. INEI 1994, 21).

---

<sup>18</sup> Cf. *ibid.* Los departamentos con la mayor densidad de población –después de Lima/Callao con 186,2 y 4.405,8 habitantes por km<sup>2</sup> respectivamente– son Lambayeque (66,8), La Libertad (50,3) y Piura (39,3), todos situados en la Costa Norte. Los menos poblados son Madre de Dios (0,8), Loreto (2,0) y Ucayali (3,2), los tres se encuentran en la región selvática (cf. INEI 1994, 36).

### **Situación geográfica y etnológica**

El área del Perú ocupa 1,285.216 kms<sup>2</sup> y se divide en tres regiones principales: la costa, la sierra y la selva; las cuales al distinguirse geográfica, económica y climáticamente, también albergan a diferentes grupos étnicos.

*La costa:* En el Oeste del Perú, la costa se extiende sobre más de 2.000 kms. a lo largo del Océano Pacífico hasta los desfiladeros de los Andes. Aunque esta región seca y árida sólo ocupa un 11 % del territorio peruano, vive en ella la mitad de la población peruana, concentrada en las ciudades de Lima- Callao, Trujillo, Chimbote, Piura y Tumbes.

A causa de la fuerte migración en las últimas décadas, la población costeña proviene de horizontes sociales y culturales variados. Históricamente es esencialmente criolla, es decir, de procedencia española, pero también asiática y africana, con una creciente influencia indígena y, por consecuencia, mestiza desde hace varias décadas. La lengua común en la costa es, por lo tanto, el castellano (cf. Steckbauer 1997).

En la región costeña se han desarrollado actividades económicas más variadas y modernas que en la serrana y en la amazónica, predominando el comercio, la industria, las profesiones liberales y las actividades administrativas, públicas y privadas (cf. López 1984b, 28).

*La sierra:* La cordillera de los Andes atraviesa el Perú del Norte al Sur y ocupa la tercera parte del territorio. En las punas y en los valles interandinos, entre las cumbres más altas, como el Huascarán con 6.768 metros de altitud, vive el 40 % de la población peruana, sobre todo indígena.

En el plano económico predominan actividades productivas agrícolas, algunas de ellas, transmitidas desde la época de los incas. Un nuevo ramo importante para los habitantes andinos es el turismo, sobre todo alrededor de las ciudades, tales como Cusco, Arequipa, Cajamarca, Puno y Huaraz debido a sus monumentos y ruinas incaicas y preincaicas y por ser el punto de partida para la práctica del andinismo y otros deportes de aventura. Por razones políticas, empezando con las guerrillas del Sendero Luminoso a finales de los años 80 y principios de los 90, estos nuevos ingresos de los campesinos se redujeron considerablemente, un factor más que contribuyó a la migración hacia las ciudades.

En el plano social, las relaciones dominantes están basadas en el parentesco que tiene como características centrales una marcada orientación endogámica a nivel comunal y una gama variada de agrupaciones sociales, conocidas generalmente por la palabra quechua "ayllu". En cuanto al aspecto religioso, los indios habitantes de la sierra han conservado hasta hoy gran parte de sus creencias provenientes de la época incaica, y las han mezclado con elementos católicos.

La tierra es la Madre que alberga hombres, dioses y las semillas del futuro. Los cerros constituyen familias de personajes a los

cuales los pueblos ofrecen discreto culto. A este panteísmo difuso se agrega un catolicismo reinterpretado y adaptado a lo andino (López 1984b, 24).

En el plano lingüístico, predominan las lenguas pertenecientes a las familias quechua y aru con una importancia creciente del castellano en los últimos años, sobre todo, desde que el traslado a otras regiones o ciudades se ha hecho más fácil.

*La selva:* La tercera región es la selva amazónica. Aunque ocupa la mayor parte del territorio peruano (60 %), es la menos poblada (10 % de la población total). La ciudad de mayor importancia es Iquitos, con unos 180.000 habitantes, situada a orillas del río Amazonas, que debe su importancia, su crecimiento, e igualmente su rápida decadencia a la época del caucho.

La población selvática está formada por unos cincuenta grupos étnicos que aunque hablan diferentes idiomas y tienen diferentes maneras de vida, mantienen relaciones bastante estrechas entre sí y un marcado sentido de identidad cultural.

Debido al hecho de que se trata de una de las zonas menos exploradas y menos colonizadas del Perú, las poblaciones selváticas que allí habitan han podido conservar más fácilmente hasta hoy sus costumbres, creencias y lenguas.

En la selva los roles mágicos, de hechiceros, y de curandero, los roles religiosos tienden a ser asumidos por una misma persona, el chamán, hecho que no encontramos en el área andina. Así, tenemos en el horizonte amazónico una gran riqueza mística frente a una simplicidad ritual, situación inversa a la andina. Además, entre los indígenas de la selva, no existe la persistente reinterpretación del catolicismo como en los Andes (ibíd., 27).

### **Estructura socioeconómica de la zona andina**

Es en la zona andina en la que el idioma quechua, con sus diferentes variantes, predominó desde Colombia hasta Bolivia antes de la llegada de los españoles y con ellos el castellano. Hasta hoy el quechua juega un rol importante en esa zona. El idioma materno de una persona así como sus conocimientos del castellano condicionan su clase social.

La fuerte relación entre la situación lingüística y la socioeconómica en el área andina fue estudiada por los lingüistas Nila Guitiérrez Marrone "La influencia del quechua en el español estándar" (1980) y Xavier Albó *Los mil rostros del quechua* (1974). Aunque los dos estudios tratan de la situación sociolingüística boliviana, nos parecen apropiados para describir igualmente la situación peruana, siendo la segunda muy parecida a la primera en lo que se refiere a la zona andina.

En la sociedad andina encontramos cuatro grupos socioeconómicos-raciales distintos:

- (1) la gente decente,
- (2) las birlochas,
- (3) los cholos, y
- (4) los indios (Gutiérrez Marrone 1980, 61).

Por "gente decente", Gutiérrez Marrone entiende la clase gobernante. Las personas pertenecientes a esa clase social más alta se consideran a sí mismas "blancas", pero en realidad se encuentra también entre ellas un cierto porcentaje de "mestizos", hijos de indios y blancos. Más que el color de la piel, son el dinero y la educación los factores decisivos para la aceptación por una clase social. La gente decente tiene el castellano como idioma materno y si aprende un segundo idioma, prefiere el inglés, el francés o el alemán al aprendizaje de una lengua vernácula, como el quechua o el aymara. Generalmente viven en las ciudades andinas más grandes, llevan vestidos occidentales y aspiran a vivir, estudiar o pasar unos años en los Estados Unidos o en Europa (cf. *ibíd.*, 62). A la "gente decente" también se les llama "los criollos", término que se usa en América Latina para calificar a una persona descendiente de los conquistadores europeos<sup>19</sup>.

Las "birlochas" constituyen el segundo grupo, un grupo de transición social entre los cholos y la gente decente. Aunque saben en muchos casos hablar el idioma materno de sus padres, el quechua o el aymara, lo rechazan y prefieren hablar castellano, el idioma de mayor prestigio, e igualmente el idioma que les abre las puertas hacia el grupo social más alto. Las birlochas se visten con trajes occidentales, pero su inclinación a colores vivos, típicos de los pobladores andinos, demuestra fácilmente sus orígenes. Viven en las ciudades andinas como la "gente decente", pero no son aceptadas en los círculos sociales de este primer grupo<sup>20</sup>.

Los "cholos", el tercer grupo social, constituyen una mezcla entre la cultura española y la autóctona. Son, generalmente, trabajadores, obreros o servidores domésticos. Siendo su idioma materno el quechua o el aymara con un grado incipiente de castellanización, no han podido seguir la enseñanza educacional; y son, por consecuencia, en su mayor parte analfabetos. El traje femenino típico, con sus polleras y con los sombreros, que varían según la región, data de la época del Virrey de Toledo (1569-1575), quien impuso un vestido español uniforme para todas las mujeres indias (cf. *ibíd.*, 63).

---

<sup>19</sup> Cf. Zeissig 1982, 15. Según el *Diccionario de peruanismos* (Alvarez Vita 1990, 154), "criollo" se refiere a una "persona de ancestro europeo cuyo lugar de nacimiento o residencia estable se encuentra, generalmente, en la costa". La palabra "criollo" también se utiliza como sinónimo de "negro nacido en América".

<sup>20</sup> Cf. Gutiérrez Marrone 1980, 62s. Según el *Diccionario de hispanoamericanismos* (Richard 1997, 64), el término "birlocha" es únicamente femenino y significa en Bolivia: "chola joven que viste a la moda occidental".

Según el *Diccionario de peruanismos* (cf. Alvarez Vita 1990, 200s.), el cholo es el mestizo de sangre europea e indígena, pero también se utiliza para el indio que adopta usos occidentales, para el "indio refinado", para una persona de nivel social inferior, para una criada así como para una persona provinciana. La palabra "cholo" puede tener connotaciones tanto positivas como negativas: Si es usada por el grupo social más alto en referencia a los otros tres, es evidentemente despectivo. Pero, también puede utilizarse como nombre de cariño, como término de amistad, en especial en su forma diminutiva "cholito" (cf. Richard 1997, 166).

El escritor peruano Garcilaso de la Vega, hijo de una princesa indígena y un español, fue probablemente el primero en admitir ser "cholo" y en sentirse orgulloso de su descendencia (cf. Gnärig 1981, 121).

Los "indios" constituyen el grupo más bajo de la escala social, en cuanto a su situación económica, su educación y su prestigio. Al hablar un idioma vernáculo y poseer escasos conocimientos del español, no tienen acceso a la escuela y son analfabetos en su mayoría. Originariamente vivían en el campo, pero durante los últimos treinta años muchos de ellos han migrado a las grandes ciudades para trabajar allí en fábricas o como empleados en casas de ricos. Aparte de su idioma han conservado su cultura y su artesanía, pero lo pagan con el precio de ser la población más pobre y la de menos prestigio (cf. Guitiérrez Marrone 1980, 63s.).

Xavier Albó emprende la distinción entre tres grupos sociales, los de

- (1) Arriba
- (2) Centro
- (3) Abajo (Albó 1974, 58).

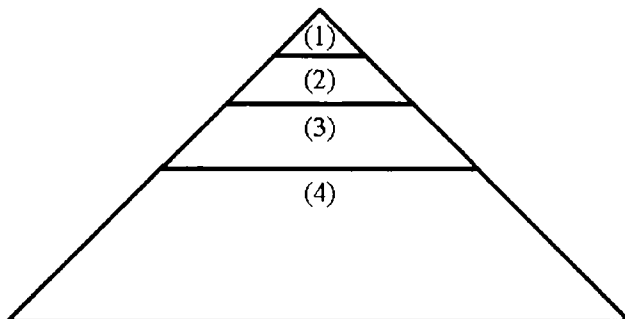
Según él, los de "arriba" son la gente decente o los blancos, los del "centro" son los mestizos o cholos y los de "abajo" los indios. En cuanto a sus condiciones de vida, su idioma materno y su grado de educación, las anotaciones de Xavier Albó son similares a las presentadas por Guitiérrez Marrone.

Más importante que la denominación de los diferentes grupos sociales, nos parece su distribución porcentual entre la población total y sus posibilidades de cambiar de un grupo a otro.

Lo que es típico no sólo para la zona andina, sino para todo el país, y probablemente para toda América Latina, es la distribución de la población entre las clases sociales: muy poca gente pertenece al grupo más alto de la población (a nivel estatal va del 5 al 10 % en el Perú), mientras que la gran mayoría de la población proviene del grupo más bajo.

El siguiente cuadro ilustra la situación socioeconómica de la zona andina (Guitiérrez Marrone 1980, 64):

## Estratificación socioeconómica y lingüística de la zona andina



- (1) Gente decente, español, ciudades.
- (2) Birlochas, español, algo de aymara o quechua, ciudades.
- (3) Cholos, quechua o aymara, algo de español, ciudades o pueblos.
- (4) Indios, aymara o quechua, zona rural.

### Conflicto de clases y movilidad social

En los estudios contemporáneos de las ciencias sociales, se llama "conflicto de clases" al fenómeno persistente en una sociedad en la que coexisten diferentes grupos sociales con posiciones distintas e intereses contrapuestos (cf. Guerra García 1975, 84). Obviamente cada miembro de una cierta clase social intenta mejorar la situación económica o política de su propia clase social o cambiar su situación personal mediante un ascenso de la clase social a la cual pertenece.

Para dar un paso hacia arriba en la escala social peruana, siempre es necesario ganar más dinero, adaptarse a un comportamiento y a una vestimenta al estilo estadounidense o europeo, recibir una educación más amplia y mejorar los conocimientos del castellano. Al mismo tiempo se ve obligado a renunciar a sus valores tradicionales así como a su idioma vernáculo. También en este caso, la situación peruana se presenta de manera muy similar a la boliviana:

Con la presente estructura social boliviana, la movilidad social vertical siempre se realiza por medio del rechazo de los valores, lengua y cultura propias para adoptar aquéllos que pertenecen a la clase dominante (Gutiérrez Marrone 1980, 65).

Según el estudio sociolingüístico de Burkhard Gnärig *Zwischen Quechua und Spanisch: Sprachwahl und -verwendung als Momente kultureller Konkurrenz* (Entre quechua y español: selección y uso del idioma como momentos de competencia cultural), la lengua ha reemplazado a la raza como criterio de

clasificación social: el que habla quechua, se encuentra por su idioma en el nivel social más bajo; si aprende el castellano, se convertirá "automáticamente" en un mestizo (cf. Gnärig 1981, 47).

Lo que no se ha podido lograr por fuerza en los últimos centenarios, parece conseguirse con evidencia en la actualidad: la castellanización del indio, quien recién se ha dado cuenta de la importancia de la lengua española para su situación social.

Überall in Peru hat der Gebrauch der spanischen Sprache hohen, der des Quechua niedrigen Prestigewert. Überall verstärkt sich die Tendenz, die Sprache der herrschenden Kultur zu übernehmen. [...] Ist es nicht der Gelderwerb zu Hause, so ist es die Abwanderung in die Küstenregion, die immer mehr Menschen vor die Notwendigkeit der Sprach- und Kulturübernahme stellt<sup>21</sup>.

Esta cita demuestra que aparte de la necesidad económica y social, el alto prestigio del castellano, comparado con el quechua, es una de las razones a favor de su aprendizaje.

### **La dualidad de la situación peruana**

Desde la época de la conquista y como consecuencia de ella, se ha desarrollado en el Perú una sociedad dual, caracterizada por una cultura blanca, europea, colonizadora y castellanohablante, por un lado, y otra indígena, americana, colonizada y vernáculohablante, por el otro. Esta dualidad de la población peruana se refleja en su situación económica, social y cultural y ha llevado a un choque de dos culturas contrapuestas (cf. Cotler 1996, 120 *et passim*). Por lo tanto, en cualquier investigación lingüística se deben tomar en cuenta el pasado y la actualidad social de una persona, ya que estos dos factores influyen muchas veces en su idioma y viceversa.

En otras palabras, estamos proponiendo que ninguna lengua sea vista como una variable independiente ni como un código abstracto, despojada de la textura social que es su propia ecología (Escobar 1978, 20).

Las diferencias entre las ciudades y el campo en cuanto a la situación económica, lingüística y educacional son tan grandes que requieren ser expuestas con mayor detalle.

Es importante mencionar que, aunque el mestizo sirva como interme-

---

<sup>21</sup> *Ibid.*, 109. "En todo el territorio peruano, el uso de la lengua castellana tiene un gran prestigio a diferencia del quechua. En todo el Perú está creciendo la tendencia de aceptar y aprender la lengua de la cultura dominante. [...] Si no es por necesidad de ganar dinero, es por la emigración a la costa que cada vez más gente se ve obligada a asimilar la lengua y la cultura castellanas."

diario racial entre el blanco y el indio, no puede ser al mismo tiempo el intermediario cultural entre la cultura europea y la autóctona, ni quiere ser como bilingüe el intermediario lingüístico entre el castellano y el quechua. Una vez que la situación le permite decidirse entre los dos polos, siempre va a esforzarse en pertenecer a la clase superior y castellana.

Como consecuencia de esta reacción no puede establecerse una clase media:

La debilidad, en toda el área, de la capa intermediaria mestiza, sometida a los dictámenes culturales del sector dominante al que remedó con escasa originalidad [...], acentuó la división dicotómica entre las dos culturas enfrentadas, relegando a los autóctonos supervivientes a un conservatismo tradicional y folklórico que si por una parte permitió una cierta respiración vital por otra no hizo sino contribuir a su fácil manipulación (Rama 1974, 138).

En el Perú, la dualidad no se refleja solamente en la sociedad como fenómeno social, sino también en el mismo indio como fenómeno personal.

José Carlos Mariátegui da la siguiente explicación de por qué el indio tiene dos caras: la primera le sirve para vivir entre los suyos; la segunda para tratar con los extraños (cf. Mariátegui 1927, 37).

Esta dualidad [...] es la que norma su vida, la que lo exhibe bajo esta doble personalidad, que unas veces desorienta e induce al error y otras hace renunciar a la observación por creerlo impenetrable. Una cosa es pues, el indio en su AYLLU, en su comunidad, en su vida íntima y otra en la urbe del MISTI, en sus relaciones con él, como criado suyo o como hombre libre (López Albuja; cit. en ibíd.).

La hipocresía del indio consiste en mostrar una actitud defensiva para proteger su propia cultura y lengua, mezclada con el afán hacia la cultura y lengua europeas. Se encuentra en un conflicto que nació hace más de quinientos años y no se ha podido solucionar hasta nuestros días.

### **Diferencias económicas y sociales entre la ciudad y el campo**

Uno de los factores decisivos en la vida futura de un peruano es el lugar donde nació, ya sea en el campo o en la ciudad. A un joven peruano viviendo en el campo no se le presentan las mismas posibilidades tanto en su educación escolar como en su búsqueda de trabajo como a un ciudadano. Por consecuencia, se puede afirmar que la descendencia ciudadana o rural es ahora tan importante para una persona como su raza, su clase social, su lengua materna o su educación.

Los contrastes de nivel de vida y las heterogeneidades que existen actualmente en el país son resultados de la evolución económica, social y política

de las últimas décadas. Cambiar esta situación y eliminar las desigualdades tendría que ser producto de muchos años de trabajo para erradicar el centralismo, desarrollar la economía a todo nivel, atender a las provincias tradicionalmente marginadas, y proporcionar de tal manera a todo alumno peruano las mismas posibilidades en cuanto a su acceso a la escuela y su futura vida profesional.

A continuación, demostraremos las diferencias urbanas y regionales existentes en el nivel de vida y como consecuencia en el acceso a la escuela.

El Censo Nacional de la Población de 1940 mostró a la población peruana asentada mayoritariamente en áreas rurales (74,2 %), en el año 1961 habitaba todavía un 60,7 % en el campo, en 1972 solamente un 48,4 %; es decir, que en ese año ya más de la mitad de la población peruana vivía en zonas urbanas. Como mencionamos anteriormente, las cifras hoy en día se estiman en más de dos terceras partes de la población peruana concentrada en las ciudades.

Lo que nos interesa saber para comprender mejor la situación demográfica del Perú, es cuándo y por cuáles razones empezó la fuerte migración en el interior del país.

Si en el año 1940 sólo el 11 % de la población total se registraba fuera de su lugar de origen, lo eran el 23 % en el año 1960 y el 26,5 % en el año 1972. Un estudio realizado por el Ministerio de Trabajo en el año 1970 da cuenta de que entre 1951 y 1970 en ciudades grandes, como Lima, Arequipa, Trujillo, Cusco y otras más, entre el 70 % y el 89 % de su población eran inmigrantes<sup>22</sup>. Es por esto que en las últimas dos décadas el crecimiento ha sido más grande en las ciudades que en el campo, aunque en general las familias rurales hayan tenido más hijos, siendo los mismos la "pensión de vejez" para los padres.

La razón por la que tanta gente emigra a las grandes ciudades y especialmente a Lima, es la esperanza de una mejor situación económica, más posibilidades educativas y un nivel de vida más alto. Lamentablemente, en muchos casos los sueños y expectativas de estas personas no se pueden cumplir en la capital; la mayoría terminan en la calle trabajando como "vendedores ambulantes", limpiabotas o sin trabajo alguno. Cabe mencionar que su situación económica ha mejorado a pesar de todo. Los que anteriormente no tenían ni luz eléctrica ni agua potable en sus casas, la tendrán ahora, sus niños tendrán mayor acceso a la escuela y aunque no se alimentarán bien, comerán por lo menos algo.

---

<sup>22</sup> Ministerio de Trabajo. Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples. 1970; cit. en Fernández Rojas/Montero Checo 1982, 47.

<b>Indicadores vinculados a la satisfacción de necesidades básicas de las áreas urbana y rural</b>						
		<b>Lima</b>	<b>Resto Urbano</b>	<b>Urbano</b>	<b>Rural</b>	<b>Total</b>
1.	Satisfacción necesidades básicas (% de familias que no satisfacen sus necesidades básicas)	28,5	41,1	35,5	61,0	<b>49,5</b>
2.	Extrema pobreza (% de familias)	6,3	24,5	16,5	50,0	<b>34,7</b>
3.	Diferencias entre familias del 30 % de menores ingresos	5,4	3,0	4,0	1,3	<b>2,6</b>
4.	Subempleo a/ (% de personas)	23,7	49,6	32,8	79,3	<b>60,6</b>
5.	Mortalidad (0 a 2 años) Número personas por mil	100,0	164,0	132,0	213,0	<b>169,0</b>
6.	Niños menores de 6 años mal nutridos (%)	19,0	35,0	28,0	59,0	<b>44,0</b>
7.	Tasa de analfabetos y semianalfabetos b/ (%)	22,1	46,4	34,0	74,3	<b>50,7</b>
8.	% que no tiene alumbrado eléctrico	25,9	53,2	41,2	93,4	<b>69,6</b>
9.	% de viviendas sin agua potable c/	39,4	70,2	56,8	95,0	<b>77,5</b>
10.	% de viviendas sin artefactos del hogar d/	16,6	31,0	24,6	62,4	<b>45,2</b>
11.	Diferencias entre familias del 10% de mayores ingresos	2,1	1,4	1,7	1,1	<b>1,8</b>

a/ Trabajadores ocupados que reciben menos del salario mínimo.

b/ Analfabetos y personas que no superan 3 años de estudio de la población de 15 años y más.

c/ Porcentaje de viviendas que no tienen agua potable por red de tubería dentro de la vivienda.

d/ Porcentaje de viviendas que no tienen artefactos del hogar como televisión, refrigerador, radio, máquina de coser, etc.

El cuadro de la página anterior demuestra que la migración a la ciudad está siempre relacionada con una mayor satisfacción de las necesidades básicas<sup>23</sup>.

El estado peruano atiza el fuego explicando a sus ciudadanos que en la capital se lleva una vida mucho mejor que en el campo. Como indica en censo de 1993, las viviendas en la ciudad están mejores en cuanto a su construcción, infraestructura etc.<sup>24</sup>

Estas viviendas [con servicio de agua conectada a red pública] se ubican fundamentalmente en el área urbana. Las condiciones en el área rural son preocupantes, donde 6 de cada 10 viviendas utiliza agua procedente de río, acequia o manantial (INEI 1994, 152).

Para frenar la atracción de migrar a las ciudades se tendrán que buscar soluciones adecuadas con el fin de equilibrar la situación económica del campo y de la ciudad. Sólo empezando a detener la urbanización a través de programas de descentralización y planificación rural, se podrá establecer el equilibrio entre la población rural y la urbana, entre las clases bajas y las altas, entre los indios y los blancos, y –como última consecuencia– entre los quechuahablantes y las personas de habla castellana.

#### **1.4 La situación lingüística actual**

Es tarea sumamente difícil adivinar aproximadamente el grado de pluri-lingüismo en la población peruana, porque las únicas fuentes que tenemos son los censos de población de los años 1940, 1961, 1972, 1981 y 1993.

Apoyándonos en ellos, tenemos que considerar varios aspectos: en primer lugar, sólo pueden estimar las cifras sobre la distribución de la población según el idioma hablado, porque el cuestionario del censo está más interesado en otras cosas, como las tasas del analfabetismo, el nivel de vida, etc. En el caso del censo de 1981, la única pregunta en cuanto al idioma hablado fue: "¿Habla Vd. castellano, quechua, aymara, otra lengua aborigen y/o un idioma extranjero?" (Censo Nacional de Población 1981; cit. en Pozzi-Escot 1984, 38) Menos eficaz aún es la pregunta del censo de 1993 que solamente quiere saber "el idioma o dialecto materno aprendido en la niñez" (INEI 1994, 92). Puesto que el término "dialecto" aquí no se puede referir al español sino a las lenguas indígenas del país, las desclasifica

---

<sup>23</sup> Fernández Rojas/Montero Checo 1982, 50. El cuadro íntegro ha sido extraído de Couriel 1978. Se basa en las fuentes:

- Encuesta Nacional de Consumo de Alimentos, 1972.
- Censo Nacional de Población y Vivienda, 1972.

<sup>24</sup> Las informaciones dadas por el Banco Mundial son muy diferentes a ese respecto. Según el informe del año 1999, el 68 % de la población ciudadana vive debajo de la línea de pobreza, en el campo son el 50 % (cf. Weltentwicklungsbericht 1999, 241).

a todas como tales; además, "en la niñez" no proporciona ninguna información sobre el actual uso de la lengua por parte de los hablantes. Finalmente, debido a la falta de conocimientos sobre la diversificación del quechua, es posible que algunas variantes del mismo hayan sido clasificadas entre las lenguas amazónicas y viceversa.

En segundo lugar, a causa del bajo prestigio que el quechua tiene generalmente en el Perú, muchas personas tienden a sobrevalorar sus conocimientos del español. Es decir, que apenas sabiendo pocas palabras en castellano, se categorizan a sí mismos entre bilingües; y cuando tienen ya mayores conocimientos del castellano, prefieren llamarse monolingües castellanos, y rechazan de esta manera su herencia y su idioma materno quechua.

Tomando en cuenta lo dicho anteriormente, sabemos que tenemos que utilizar las cifras de los censos nacionales con mucha precaución. Por consecuencia, no nos debe sorprender que las cifras del Instituto Nacional de Estadística, a las cuales nos referiremos en los siguientes cuadros, no concuerden con las cifras establecidas en los estudios de otros lingüistas, como Alberto Escobar o Inés Pozzi-Escot<sup>25</sup>. Hace falta añadir que, por un lado, en esta parte del censo de 1993 –que son dos páginas– no se hace ninguna comparación con los censos anteriores, y por el otro, en base al censo de 1993 no disponemos de ninguna información sobre la cantidad de hablantes bilingües en el país<sup>26</sup>.

A pesar de lo dicho anteriormente trataremos de comparar los resultados presentados en los censos anteriores. Veamos primero las cifras de la población peruana monolingüe y plurilingüe, en los años 1961 y 1981, según el Instituto Nacional de Estadística del Perú (1986, 36s.):

---

<sup>25</sup> Cf. INE 1986; INEI 1994; Escobar 1975, 99s.; Pozzi-Escot 1984, 38.

<sup>26</sup> Además de no dar ninguna información sobre el grado de bilingüismo en el país, el censo de 1993 ya no menciona el aymara, agrupándolo de esta manera entre "otra lengua nativa".

<b>Población de 5 años y más según idioma hablado</b>			
		<b>1961</b>	<b>1981</b>
Población	Total	8,182.531	14,560.048
Población monolingüe	Español	4,939.340	10,633.146
	Quechua	1,389.195	1,113.410
	Aymara	162.175	122.523
	Otro	67.033	55.723
Población plurilingüe	E. y quechua	1,293.322	2,071.012
	E. y aymara	125.702	235.710
	E. y otro	205.764	328.524

Al comparar esas cifras, constataremos que la población del Perú casi se ha duplicado en esos veinte años, y con ella la cantidad de personas monolingües castellanohablantes. Pero el número de monolingües en un idioma indígena, ya sea el quechua, el aymara u otro, ha bajado lentamente; sin embargo, el número de personas bilingües está creciendo, en especial en el caso de bilingües en quechua y castellano. Por lo visto, la evolución lingüística en el Perú durante los últimos veinte años no está a favor de los idiomas indígenas: mientras que en el año 1961 el 60,4 % de la población total era monolingüe en castellano y el 17,0 % monolingüe en quechua, en el año 1981 los porcentajes cambiaron al 73,0 % y al 7,6 % respectivamente.

Tan interesante como las cifras y porcentajes absolutos a nivel nacional, nos parece su distribución según departamentos. El siguiente cuadro representa la distribución del castellano, del quechua, del aymara y de "otra" lengua nativa en los 25 departamentos peruanos (INE 1986, 38s.):

**Distribución de la población de 5 años y más  
según idioma hablado  
por departamentos  
1961 y 1981**

Departamento	Población monolingüe								Población plurilingüe			
	Castellano		Quechua		Aymara		Otro		Castellano y quechua		Castellano y aymara	
	1961	1981	1961	1981	1961	1981	1961	1981	1961	1981	1961	1981
PERÚ	60,4	73,0	17,0	7,6	2,0	0,8	0,8	0,3	15,8	14,5	1,5	1,6
Amazonas	88,2	89,1	0,3	0,1	-	0,0	7,1	8,0	3,3	0,6	0,0	0,0
Ancash	33,1	53,8	36,1	19,8	0,0	0,0	0,1	0,1	30,5	25,7	0,0	0,0
Apurímac	4,2	8,4	71,5	51,6	0,0	0,0	0,1	0,0	24,2	39,7	0,0	0,0
Arequipa	66,0	71,4	8,0	2,8	0,1	0,0	0,1	0,0	23,2	22,2	2,2	1,6
Ayacucho	5,4	11,1	66,3	45,1	0,0	0,0	0,2	0,0	28,0	43,4	0,0	0,0
Cajamarca	97,9	99,1	0,3	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	1,6	0,5	0,0	0,0
Callao	89,9	89,9	0,2	0,0	0,0	0,0	0,3	0,1	7,6	5,9	0,5	0,5
Cusco	9,8	16,4	60,5	37,6	0,0	0,0	0,4	0,1	28,9	44,3	0,2	0,1
Huancavelica	6,1	17,6	62,3	37,9	0,0	0,0	0,1	0,0	31,1	44,1	0,0	0,0
Huánuco	29,7	58,5	32,0	14,2	0,0	0,0	0,1	0,0	37,8	26,7	0,0	0,0
Ica	82,9	90,7	1,0	0,5	0,0	0,0	0,2	0,0	15,3	8,1	0,1	0,0
Junín	39,3	74,2	3,4	2,6	0,0	0,0	7,5	1,2	22,6	20,0	0,1	0,1
La Libertad	99,4	98,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,3	0,3	0,0	0,0
Lambayeque	96,0	97,2	2,0	1,2	-	0,0	0,1	0,0	1,6	1,1	0,0	0,1
Lima	81,8	85,1	0,6	0,3	0,0	0,0	0,2	0,1	14,7	9,9	0,3	0,3
Loreto	82,3	92,0	0,9	0,6	0,0	0,0	4,5	2,7	3,7	1,6	0,0	0,0
Madre de Dios	68,8	63,8	2,0	1,4	0,0	0,0	2,7	0,2	22,2	29,8	0,1	0,8
Moquegua	59,3	71,2	5,7	2,3	5,9	0,9	0,2	-	13,3	0,8	15,0	14,5
Pasco	35,0	67,6	10,0	2,8	0,0	0,0	4,1	2,0	41,2	21,6	0,1	0,1
Piura	99,7	99,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0
Puno	5,1	9,6	33,8	18,6	27,4	15,6	0,1	0,0	18,3	33,0	15,2	22,5
San Martín	88,4	96,5	4,4	0,6	0,0	0,0	0,3	0,1	6,8	2,5	0,0	0,0
Tacna	59,8	72,3	0,1	0,1	4,8	1,2	0,5	0,0	2,9	4,4	31,2	20,5
Tumbes	99,6	99,5	-	0,0	-	0,0	0,1	0,0	0,2	0,2	0,1	0,0
Ucayali	-	88,7	-	0,1	-	0,9	-	4,5	-	1,1	-	0,0

**Población de 5 y más años  
según idioma o dialecto materno aprendido en la niñez  
por departamentos  
1993**

Departamento	Total	Idioma o dialecto materno (Distribución relativa)			
		Castellano	Quechua	Otra lengua nativa	Idioma extranjero
PERÚ	19,190.623	80,3	16,5	3,0	0,2
Amazonas	281.050	87,9	0,4	11,7	0,0
Ancash	829.075	63,4	36,1	0,5	0,0
Apurímac	319.275	22,6	77,0	0,4	0,0
Arequipa	816.150	80,6	17,2	2,1	0,1
Ayacucho	418.999	28,7	71,1	0,2	0,0
Cajamarca	1,065.337	98,7	0,6	0,7	0,0
Callao	574.317	92,8	6,1	0,7	0,4
Cusco	878.973	35,0	63,7	1,2	0,1
Huancavelica	322.539	32,7	67,0	0,3	0,0
Huánuco	550.489	68,0	31,1	0,7	0,2
Ica	498.777	93,0	6,6	0,3	0,1
Junín	893.482	84,7	12,7	2,6	0,0
La Libertad	1,105.741	99,3	0,4	0,2	0,1
Lambayeque	803.048	96,9	2,3	0,7	0,1
Lima	5,720.256	89,5	9,6	0,5	0,4
Loreto	567.254	94,4	1,7	3,8	0,1
Madre de Dios	56.420	70,7	24,3	4,5	0,5
Moquegua	115.315	76,0	10,9	12,9	0,2
Pasco	193.294	85,7	11,0	3,2	0,1
Piura	1,190.992	99,6	0,2	0,2	0,0
Puno	932.113	23,5	43,5	33,0	0,0
San Martín	465.345	96,8	2,2	1,0	0,0
Tacna	193.787	75,4	3,5	21,0	0,1
Tumbes	134.778	99,4	0,4	0,1	0,1
Ucayali	263.817	87,2	2,3	10,3	0,2

Dice el censo de 1993:

El 80,3 % de la población a nivel nacional manifestó haber aprendido el castellano como lengua materna, mientras que una proporción importante (16,5 %) aprendió el quechua y sólo el 3,0 % aprendió otra lengua nativa (INEI 1994, 91).

Para nuestros fines, es interesante ver la distribución según departamentos en el cuadro de la página anterior: observamos que en los departamentos del Sur andino es donde más se habla el quechua hasta hoy en día. En el departamento de Apurímac los quechuahablantes monolingües o bilingües habían alcanzado el 95,7 % en el año 1961, en 1981 eran todavía más del 90 % de la población; hasta 1993 los quechuahablantes monolingües se redujeron a 77,0 %. En el Cusco, el porcentaje de quechuahablantes monolingües disminuyó de 60,5 % a 37,6 % en ese mismo lapso, bajando así el número de bilingües de 88,9 % a 81,9 %; – fueron tan sólo el 63,7 % los que tenían el quechua como lengua materna en el año 1993. El aumento del bilingüismo en esta zona se debe sobre todo a la fuerte influencia del turismo nacional e internacional que para los habitantes conlleva la necesidad de hablar por lo menos unas pocas palabras de castellano para vender sus artesanías, frutas etc. a los visitantes.

En la costa, y especialmente en la costa norte, encontramos los departamentos con la mayor densidad de castellanohablantes. En los departamentos de Piura (99,6 %), Tumbes (99,4 %), La Libertad (99,3 %) y Lambayeque (96,9 %) casi la totalidad de la población tenía el castellano como lengua materna en el año 1993.

En los departamentos pertenecientes a la selva peruana es donde encontramos la mayor presencia de otros idiomas autóctonos, es decir, de las lenguas amazónicas. En el año 1993, el 11,7 % de la población del Amazonas indicaba tener "otra lengua nativa" como materna, el 10,3 % en el Ucayali, el 4,5 % en Madre de Dios y el 3,8 % en el Ucayali.

En el departamento de Lima, la presencia de personas que tienen el quechua como lengua materna es relativamente alta (9,6 %), debido a la fuerte migración a la capital del mismo nombre. Sin embargo, a causa de la procedencia de los quechuahablantes de diferentes regiones y por lo tanto de las diferentes variantes del quechua, así como por el bajo prestigio que tiene el quechua en la ciudad, y finalmente por la necesidad de hablar con los hispanohablantes, el castellano sirve como *lingua franca* de los inmigrantes indígenas en Lima. Según un estudio realizado por Cecilia Blondet (1986) acerca de la situación de las mujeres inmigradas a Lima, la mayoría de ellas trabajan en la fábrica o en la casa. Siendo el patrón o el ama de casa su primer y muchas veces al principio su único contacto, están confrontadas con una situación de comunicación vertical, en la cual las inmigrantes se esfuerzan por adaptarse al "otro" en lengua, forma de vida y cultura. De esta manera, por un lado, el migrante en forma general se encuentra en

primer lugar en una situación de aislamiento y después de adaptación de su lengua y modo de vida a los de la cultura dominante. Por el otro, va buscando nuevas amistades dentro de su nivel y forma de vida, aquí también aceptando en cierto grado la asimilación necesaria ya que sólo en muy pocos casos va a encontrar amigos de su pueblo de origen (cf. Steckbauer 1997, 149).

Estamos muy conscientes de que las cifras dadas en tales estadísticas sólo sirven como punto de comparación y, por eso, no se deben sobrevalorar los datos extraídos de los censos nacionales y otras estadísticas oficiales. Sin embargo, comparando los censos de 1981 y 1993, se puede constatar claramente que la situación lingüística del quechua empeoró mucho durante aquella década. Hace pensar que si el receso del quechua continuara a tanta velocidad, su desaparición sería previsible. El breve tratamiento de la cuestión lingüística en el censo de 1993 es además una clara muestra de la falta de interés en las lenguas indígenas por parte del gobierno actual y así contribuirá a su desaparición.

Concluimos el presente capítulo con un cuadro que nos sirve a comparar los censos de 1972, 1981 y 1993 así, como la situación de las lenguas presentadas en ellos<sup>27</sup>:

<b>Población de 5 años y más según idioma hablado 1972 y 1981 según idioma materno 1993</b>			
	<b>1972</b>	<b>1981</b>	<b>1993</b>
Castellano	60,4	73,0	80,3
Quechua	17,0	7,6	16,5
Aymara	2,0	0,8	3,0
Otro	0,8	0,3	
Extranjero	0	0	0,2
Castellano y quechua	15,8	14,5	0
Castellano y aymara	1,5	1,6	
Castellano y otros	2,5	2,2	

<sup>27</sup> Tomamos los datos de 1972 y 1981 según INE 1986, 38s.; los de 1993 según INEI 1994, 93s.

## 1.5 Grados de bilingüismo

Dependiendo de la manera de aprender dos o varios idiomas y según los conocimientos en ellos, diferenciamos varios tipos y grados del bilingüismo:

En primer lugar, el "bilingüismo de cuna" es el aprendizaje simultáneo de dos idiomas, por ejemplo, cuando una persona vive en una región donde se hablan dos idiomas al mismo tiempo y con la misma frecuencia.

En el caso del Perú, encontramos un alto porcentaje de bilingüismo de cuna en los Andes sureños, donde, por ejemplo, en el departamento de Puno el 55,5 % de la población total afirma ser bilingües en castellano y quechua o castellano y aymara (cf. INE 1986, 36). Según sus propias informaciones, han aprendido y hablado las dos lenguas desde niños:

Although respondents were encouraged to declare only one language as mother tongue [...] over 50 % [...] claimed both Quechua and Spanish [...] perhaps they had been in fact bilingual from early childhood (Myers 1977, 408).

En segundo lugar, hablamos de "bilingüismo espontáneo o informal" cuando las personas que saben diferentes idiomas utilizan en forma temporal o permanente uno de ellos. Encontramos dichas situaciones de contacto en los mercados del pueblo, en el trabajo en el campo para los hacenderos o en las casas de los ricos y en los barrios de inmigrantes en las grandes ciudades.

Debido a las diferencias sociales entre la cultura hispanohablante y la quechuahablante, el contacto entre ellas nunca es equilibrado. Siempre un sólo grupo, el vernáculohablante, quiere aprender el idioma del otro, el castellano.

Sarah Myers nos da en su estudio sobre "Language shift among migrants to Lima" un punto de vista bastante positivo, de que un número relativamente alto de castellanohablantes quiere aprender el quechua:

Fortunately, however, the shift is not all one way, for a surprisingly large amount (14 %) of the Spanish-speaking *barriada* dwellers in the sample have acquired some knowledge of Quechua in the contact situation (ibíd., 409).

Personalmente no podemos sostener esta observación, ni en la ciudad de Lima, ni en el interior del país. Estamos convencidos de que son siempre los quechuahablantes los que se esfuerzan por hablar español.

En tercer lugar, existe el "bilingüismo formal", el contacto de dos o más idiomas dentro del sistema educacional. Como la enseñanza en la escuela fue tradicionalmente en castellano, el ingreso a la misma fue hasta hace pocos años más un choque cultural y lingüístico que un punto de encuentro para los quechuahablantes.

A causa de la enorme diferencia existente entre las personas pertenecientes a distintos grupos sociales, resulta muy difícil en el Perú superar la barrera lingüística. En este intento, numerosos hablantes de un idioma

vernáculo se quedaron en la mitad del camino, es decir hablando una "interlengua" (cf. Pozzi-Escot 1984, 37) o un castellano no correspondiente al estándar limeño.

La distancia social entre dos grupos o la actitud negativa hacia la otra lengua y cultura dificulta aún el aprendizaje del idioma:

[...] cuando la distancia social es grande entre dos culturas, se corre el riesgo de que el bilingüe convierta su segunda lengua en un pidgin o sea, una lengua reducida (ibíd., 38).

Es poco probable que un monolingüe quechuahablante entre en contacto directo con un monolingüe hispanohablante o viceversa; el contacto entre monolingües siempre se efectúa mediante personas bilingües de los dos idiomas en cuestión, las cuales pueden enseñar a los dos grupos el idioma del otro (cf. Uribe 1969, 78). En consecuencia, el hecho de que el número de personas bilingües aumentara considerablemente entre 1961 y 1981, también tiene su vertiente positiva. Es una muestra de que existe mayor contacto entre las diferentes lenguas y culturas, y puede verse como signo de una posible coexistencia de las dos lenguas en cuestión.

## 1.6 El "status" del quechua comparado con el castellano

Le prestige d'une langue est directement lié à l'importance politique du groupement humain dont elle véhicule l'expression culturelle (Taylor 1976, 521).

Debido a su reconocimiento como lengua universal, hablada por más de 300 millones de personas en la actualidad, el castellano pertenece a las lenguas de alto prestigio, tanto a nivel mundial como a nivel nacional peruano.

En el presente capítulo nos interesa sobre todo describir qué grado de prestigio tiene el castellano en comparación con el quechua en el Perú por parte de los mismos quechuahablantes y las personas bilingües en un idioma autóctono y el castellano. No nos referimos aquí a la opinión sobre la lengua vernácula por parte de los monolingües castellanohablantes, puesto que su desinterés general en aprenderla y la preferencia que dan a los idiomas extranjeros son pruebas claras de su punto de vista.

La opinión de los mismos quechuahablantes sobre su idioma varía desde una posición extremadamente negativa, es decir, desde la renuncia a apoyar el uso del quechua y la negación del conocimiento de esta lengua, hasta otra muy positiva y a favor del idioma vernáculo. Muchos quechuahablantes se han percatado de que su idioma materno es uno de los factores que les dificulta decisivamente el acceso a la escuela, el ascenso a clases más altas de la sociedad y, como consecuencia, cualquier avance socioeconómico. Su deseo de mejorar su situación económica y social va acompañado por el esfuerzo de aprender el castellano, la lengua que les debería abrir todas las puertas hasta entonces cerradas a causa de su "desventaja" lingüística.

La situación social en el ambiente de la cultura dominante presenta la condición para que los quechuahablantes manifiesten –tal vez aparentemente– cierta actitud negativa hacia la lengua quechua (Quesada 1982, 131).

Quieren aprender a hablar, leer y escribir el castellano, porque a pesar de la oficialización del quechua hasta hoy se sigue necesitando el español para firmar cualquier contrato oficial, como por ejemplo la adquisición de una propiedad, para hablar con el responsable de otro pueblo, para seguir cualquier estudio superior, para leer el horario de trenes, la boleta de la votación o algún periódico. Esta lista que se podría continuar con numerosas situaciones más, demuestra que una persona en el Perú, sin saber el castellano, se debe sentir limitada en su capacidad de integrarse en la sociedad peruana.

Le statut actuel d'un quechuaphone monolingue est celui d'un handicapé social, non à cause du fait qu'il est monolingue mais parce que sa condition de monolingue est, elle-même, dérivée de sa condition d'exploité (Taylor 1976, 521).

La reacción de muchos quechuahablantes hacia su idioma materno es ambivalente, en ella encontramos otro signo de la mencionada dualidad del indio: por un lado, se puede observar el gran interés en aprender el castellano por esperarse muchas ventajas de su aprendizaje; por el otro, la mayoría de los quechuahablantes estima mucho su idioma materno, entre otros, por su expresividad y queda claro que siempre les resulta más fácil hablar en quechua que en castellano.

En su estudio basado en una encuesta sociolingüística acerca del bilingüismo quechua-castellano en el Perú, Wolfgang Wölck llega a la siguiente conclusión:

Probablemente el resultado más interesante es la lealtad afectiva al quechua [...]. El promedio por el criterio afectivo, sin embargo, muestra una clara preferencia por el quechua. Al hablar quechua él es considerado más fuerte, más sincero, menos prepotente, más ambicioso, más sabido que cuando habla castellano (Wölck 1975, 345).

Dicha lealtad por parte de los quechuahablantes a su lengua parece ser la razón principal por la cual ésta se ha podido mantener durante tantos años al lado del castellano. Mediante su idioma, los indios expresan su solidaridad entre ellos y su identidad.

El quechua hablado por el runa es un símbolo de identidad étnica local sumamente importante; es el símbolo de máxima importancia para expresar la solidaridad con su etnia (Weber 1987, 14).

## 1.7 Factores que inciden en la elección del habla

Varios factores influyen a la persona bilingüe para usar una de las dos lenguas que sabe hablar. Entre otros, los más importantes son su interlocutor y la clase social a la cual pertenece, el tema y las circunstancias exteriores de la conversación. En lo siguiente se cuestionará, cuándo y por qué una persona bilingüe en el Perú hablará quechua o preferirá el castellano. Se presentarán las conclusiones más importantes de los tres estudios profundos de Xavier Albó (1974, 1975 y 1977) quien realizó una encuesta sociolingüística sobre la "selección de idioma" en Cochabamba, Bolivia<sup>28</sup>, basadas en entrevistas a 350 personas de 10 comunidades, ampliadas por nuestras observaciones en el país; y las compararemos con las informaciones dadas en el artículo de Utta von Gleich y Wolfgang Wölck (1994), que se basa en estudios realizados entre 1969 y 1978 en San Juan Bautista, Ayacucho.

### El interlocutor

Si el emisor quiere acortar su distancia con relación al receptor, hablará el idioma del receptor (cf. Albó 1974, 82). Con tal motivo, Xavier Albó se dirigió a sus interlocutores en quechua, pero a veces malentendían su buena intención y la tomaban como insulto. Uno de sus interlocutores no quiso que hablara en quechua con su madre y le preguntó:

¿Por qué habló Vd. a mi madre en quechua? Ella habla castellano mejor que Vd. Ahora Vd. irá con esa grabación por Europa o los Estados Unidos para que todo el mundo se entere de que la madre de fulano de tal habla quechua (ibíd., 88).

La cita demuestra que esta persona tiene vergüenza de que su madre hable quechua, por eso no quiere que los extranjeros lo sepan. Se ha dado cuenta, tal vez incluso por propia experiencia, de que los quechuahablantes están considerados por personas que hablan un idioma aceptado a nivel mundial, como menos inteligentes o más simples. Sólo una campaña lingüística en favor del prestigio del quechua en el Perú y en el extranjero podría detener el hecho de que personas como la citada anteriormente rechacen su idioma materno.

Por el otro lado, observamos durante nuestros viajes al interior del país primero una gran sorpresa, pero después generalmente una alegría, cuando las personas en el campo nos escuchaban hablar por lo menos algunas palabras en su idioma autóctono. Nos parece entonces de suma importancia explicarles el valor del quechua, que es un idioma tan difícil de aprender para nosotros como para los vernáculohablantes debe ser el aprendizaje del castellano, y de esta manera, se sentirán orgullosos de su lengua materna y de su descendencia.

---

<sup>28</sup> De nuevo, tomamos la situación sociolingüística de Bolivia como base para compararla con la de los Andes peruanos.

Utta von Gleich y Wolfgang Wölck agrupan a los interlocutores en tres categorías: la familia, los amigos y las autoridades. No hubo muchos cambios en la segunda y en la tercera: mientras que con las autoridades del pueblo se habla principalmente en español, entre amigos depende mucho del escenario y del tema según los que se puede cambiar de una lengua a la otra. Pero en las conversaciones dentro de la familia se puede constatar una clara tendencia hacia un creciente bilingüismo:

In the first group, conversations with children, parents, cousins, grandchildren, etc. [...], there has been a significant shift towards free choice between Quechua and Spanish (Gleich/Wölck 1994, 44).

### El escenario y el tema

Según Xavier Albó, el escenario y el tema son menos importantes que el interlocutor: se elige el idioma utilizado sobre todo según el receptor. Sin embargo, Albó nos presenta un interesante cuadro sobre la selección del idioma de 40 bilingües vecinos de pueblos en Cochabamba según el escenario y el tema (cf. Albó 1974, 89):

<b>Selección de idioma según escenario y tema</b>				
		<b>(porcentajes)</b>		
<b>A.</b>	<b>Escenario</b>	<b>q.</b>	<b>q.e.</b>	<b>e.</b>
	Central Sindical Campesina	90	2	7
	Mercado	73	20	7
	Chichería	44	35	21
	Tienda de alimentos	24	24	51
	Cancha de fútbol	14	33	53
	Policía	15	20	65
	Maestranza	8	13	79
<b>B.</b>	<b>Tema</b>			
	Como hacer chicha	61	11	28
	Política	25	8	67

Este cuadro nos demuestra que todo lo relacionado con el pueblo y con lo típico autóctono, como, por ejemplo, la preparación y el consumo de la chicha, son dominios del habla quechua. Por el contrario, en situaciones anteriormente desconocidas para los indígenas, como la policía, la política, y especialmente la escuela, se habla el idioma del grupo dominante, el español.

Estos resultados van conformes con los de Gleich/Wölck (cf. 1994, 42s.), según los cuales todo lo relacionado con el trabajo y la agricultura son dominios de la lengua española.

### Los canales expresivos

Por "canales expresivos" entendemos medios de comunicación para expresar sentimientos u opiniones, como el canto y la poesía.

Mediante la canción, una persona puede fácilmente cambiar del castellano al quechua, porque cantando no tiene que temer la pérdida de su propio prestigio a causa del uso de la lengua menospreciada.

La canción así como el poema son dos medios de comunicación en los cuales los bilingües casi siempre prefieren el quechua, por ser el idioma más expresivo y dulce. En la introducción a su libro –ya casi clásico– sobre la poesía de los quechua, Jesús Lara indica que también a los mestizos les gustan las coplas en quechua tanto como a los mismos hablantes de esta lengua.

Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, daß die Arbeiterklasse eine besondere Vorliebe für die Ketschua-Lieder hat. Selten hört man aus ihrem Mund spanische Verse, die doch auch in reichem Maße vorhanden sind [...]<sup>29</sup>.

Gracias a la poesía y la música, el quechua pudo entrar en los medios de comunicación, especialmente en la radio. Casi cada familia campesina tiene su pequeño transistor, y desde la madrugada hasta la noche se escuchan canciones rurales y a veces incluso transmisiones en quechua, como también programas de educación rural. La radio está ayudando al indio a revitalizar una actitud emocional de aprecio por su propia cultura. Debido al hecho de que los programas al principio destinados a los campesinos son también escuchados por las clases dominantes, fomentan la integración nacional dentro de un esquema nuevo pluricultural (cf. Albó 1977b, 22s.).

La lengua vernácula logró también entrar en los medios de comunicación escrita, en primer lugar, a través de la poesía (cf. Noriega Bernuy 1993 y 1995). Se puede notar un mayor interés, tanto por los hablantes del quechua

---

<sup>29</sup> Lara 1959, 10. "Es importante mencionar que los miembros de la clase obrera tienen una especial preferencia por las canciones quechuas. Es raro que canten coplas en español aunque también abundan [...]."

como del castellano, en leer mitos y cuentos de la vida indígena, que han surgido en algunas ediciones bilingües. La mayor presencia de la lengua y cultura quechuas en la literatura actual es un tema tan complejo que no lo podemos tratar en este contexto. De todos modos, ésta deja alguna esperanza de que en el futuro el quechua esté más integrado en la vida del peruano.

## 2 El quechua

El quechua es una familia lingüística sudamericana hablada a lo largo de la cordillera de los Andes, desde el Sur de Colombia hasta el Norte de Argentina, así como en varios puntos de la selva de Colombia, Ecuador y Perú. El número de quechuahablantes se estima entre ocho y nueve millones, de los cuales la mayor parte son peruanos y bolivianos.

Todos los historiadores están de acuerdo en considerarlo el más extendido, variado e elegante de los idiomas indígenas de la América del Sur (Gamucio 1880, 628).

A pesar de este reconocimiento de hace más de cien años aún queda mucho por hacer en cuanto al estudio y más todavía en cuanto al reconocimiento de dicho idioma<sup>30</sup>.

### 2.1 Los orígenes

#### El nombre "quechua"

Las denominaciones para las lenguas vernáculas de América son –en la mayoría de los casos y debido a la falta o escasez de comunicación con los habitantes de dichas lenguas– casi siempre el resultado de designaciones arbitrarias. Varias provienen de denominaciones geográficas; tal es el caso para el nombre "quechua" o "quichua", que originariamente significaba "zona de clima templado", y por extensión "habitante de dicho lugar":

Entre las gentes más o menos cultas de las ciudades y entre las que han leído los textos de primaria, se ha desfigurado el significado de éste término, el que se emplea ahora para designar al idioma aborígen más difundido en el país y para calificar al elemento étnico descendiente de los pobladores del Imperio del Tahuantinsuyo. O sea, que la palabra QUECHUA es actualmente, por doble error, tanto el nombre de un idioma, cuanto el de una raza (Pulgar Vidal 1987, 65).

Como ya se ha mencionado anteriormente, los españoles, al llegar al reino incaico, encontraron allí un idioma –o mejor dicho una cantidad de idiomas incomprensibles e irreconocibles para ellos– con unos mil años de historia que se extendía a lo largo y ancho de todo el imperio. El quechua era obligatorio no solamente entre los mismos incas, sino también entre las tribus a las que habían subyugado anteriormente, como los nazca y los

---

<sup>30</sup> La mayor parte de los datos presentados en el presente capítulo se los debo a las publicaciones del lingüista quechuísta Rodolfo Cerrón-Palomino, así como a las conversaciones mantenidas con él, y es por eso por lo que me gustaría presentarle, desde aquí, mi más sincero agradecimiento.

mochica. En esta época, la lengua de los incas era la "lengua general" de más de seis millones de personas (cf. Galicia Pánica 1988, 7-10).

No existen fuentes exactas referentes al origen y autoría de la designación "quechua" para denominar la lengua de dicho pueblo, pero probablemente fueran los primeros conquistadores a mediados del siglo XVII.

El término "quichua" está mencionado por primera vez por escrito en el *Lexicón y vocabulario de la lengua general del Perú* del Fray Domingo de Santo Tomás, así como en su *Grammatica o arte de la lengua general de los Indios de los Reynos del Perú*, ambos publicados en Valladolid, España, en el año 1560 (cf. Canfield 1982, 115 y Cerrón-Palomino 1985a, 89).

Casi cuatro siglos más tarde, en el año 1944, el Padre Jorge A. Lira establece, en su *Diccionario kkechuwa-español*, una definición interesante, pero no muy fundada, según la cual Santo Tomás podría haber elegido precisamente esta palabra:

Qué razón sugirió a Domingo de Santo Tomás para designar de este modo al idioma que todos los pobladores del reino precolombino Tawantinsuyo conocían por *Runassimi*, no sabemos. Quizá no sea aventurado, a juzgar por el sentido del vocablo, que tal cosa dimana de que los nativos calificaron como ladrones, estorcionadores a sus depredadores y que el autor del primer tratado del idioma tuvo la habilidad de restrovertir [sic] (Lira; cit. en Canfield 1982, 115).

Más de 60 años después encontramos el primer testimonio del término "quechua", precisamente en la gramática escrita por el criollo huanuqueño Alonso Huerta *Arte de la lengua quechva general de los Indios de este Reyno del Pirú* (1616) (cf. Cerrón-Palomino 1985a, 89).

Desde el primer uso de la palabra en el español hasta el día de hoy, han persistido las dos diferentes formas de escritura arriba mencionadas: mientras que en el Perú se escribe "quechua", es "quichua" en Ecuador; según el alfabeto oficial del año 1984 es "qushwa" en Bolivia; y la misma lengua se llama "ingano" en Colombia (cf. Sichra 1986, 101).

Tenemos dos formas de escritura principales, una con "e" y otra con "i", porque a la llegada de los españoles había dos pronunciaciones, [qecwa] en el Sur y [kicwa] en el Norte. Como los españoles desconocían en su propio idioma el fonema postvelar [q], pronunciaban probablemente una forma mezclada, como [kecwa] en el Sur del Perú, y otra forma con [i] en el Norte y en Ecuador (cf. Cerrón-Palomino 1980, 2s.)

La denominación en quechua para su propio idioma hoy es "runasimi"; "runa" significa "hombre" y "simi" "lengua". Según los cronistas, los incas mismos usaban esta palabra para diferenciar su propio idioma de los dialectos de otras tribus, el "jawasimi" ("jawa" – afuera).

Y a las lenguas diferentes de la del Inga en que se hablan y entienden, la llaman hahua simi, que quiere decir lengua fuera de lo general, que es la del Inga, que todos en común usan [...] <sup>31</sup>.

Varios lingüistas, como Rodolfo Cerrón-Palomino, opinan que la designación "runasimi", como sinónimo de "lengua del pueblo", fue impuesta posteriormente por los españoles para diferenciarla de la castellana "castilla-simi" (cf. Cerrón-Palomino 1980, 2).

### La lengua

La búsqueda del foco inicial de la lengua quechua está relacionada con el problema de la procedencia del hombre sudamericano. Según la teoría de Alex Hrdlicka, el hombre americano vino de Asia, pasando por el estrecho de Bering, y desde allí continuó su camino hacia América del Sur. Nuevos hallazgos, como los en Cactus-Hill o el Kennewick-Man, conllevan nuevas teorías, según las que había varias colonizaciones a través de las Costas Pacífica y Atlántica. Pero en todos los casos, se buscan relaciones entre las lenguas sudamericanas y las del Centro y Norte de América, hasta hoy sin resultados positivos.

Según los estudios de Alfredo Torero, existían tres idiomas en los Andes en el siglo XVI: el puquino (extinguido en el siglo XVII o XYIII), el quechua y el aymara, los cuales no tenían relación ninguna uno con otro (cf. Torero 1975, 221).

Mientras que la mayoría de los lingüistas quechuas están de acuerdo con los resultados de la investigación realizada por el primer gran quechüista citado, Hardman-de-Bautista parece ser la única en llegar a una conclusión diferente: según ella, el puquino era la lengua de origen para la familia aru, como el jaqi y el aymara, e igualmente para el quechua. A continuación señala que los incas hablaban inicialmente el jaqi, hasta que Inca Tupac Yupanqui decidió, por razones políticas, declarar el quechua como lengua oficial en su Imperio (cf. Hardman-de-Bautista 1982, 144s.).

El dialecto quechua que mayor prestigio tenía en aquella época era el "chinchay", original de la costa sur. La importancia de Chíncha se refleja también en el primer mapa del Perú (1592) trazado por Diego Ribeiro, en el que la ciudad de Chíncha está mencionada, pero Cusco no aparece (cf. Sichra 1986, 112). El dialecto chinchay se expandió por los valles interandinos hacia el Norte y hacia el Sur, todo ello en una época en que la región cuzqueña se hallaba todavía encerrada en un territorio de habla aymara (cf. Cerrón-Palomino 1980, 33).

---

<sup>31</sup> Descripción de la tierra del Repartimiento de San Francisco de Atunrucana y Daramati 1585; cit. en Torero 1975, 236.

En los siglos XV y XVI, el quechua fue desplazando paulatinamente al aymara. Los españoles asumieron un rol importante en la repartición del quechua, puesto que durante la conquista dicho idioma se convirtió en la lengua general de todas las tribus indígenas. Para impedir que los indios llegaran al poder, generalmente los conquistadores preferían que éstos no tuvieran muchos conocimientos del castellano y que hablaran una lengua indígena entre ellos.

In each case of imperial language imposition, there have been contradictory effects: on one hand to eliminate pre-conquest languages, and on the other to limit access to the conqueror's language in order to limit access to power (Hardman-de-Bautista 1982, 144).

## 2.2 Distribución y clasificación

### Distribución

La distribución geográfica actual del quechua no corresponde al territorio comprendido por el Tahuantinsuyo, el Imperio de los Incas. En varias regiones el quechua se había instalado sólo pocos años antes de la llegada de los conquistadores y carecía de estabilidad. Por esta razón y como efecto del despoblamiento masivo a raíz de las guerras civiles y de las epidemias propagadas por los europeos, dicho idioma no pudo mantenerse en muchas áreas, como por ejemplo en la costa del Perú y del Ecuador.

La expansión de la lengua quechua continuó en el siglo XX, esta vez al amparo de migraciones hacia las grandes ciudades o hacia otras regiones, lo que les ha llevado a los indígenas a aprender el castellano. Como resultado de todo ello, el quechua es hablado hoy en día en siete repúblicas sud-americanas, las cuales son: Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Argentina, Brasil y Chile (cf. Cerrón-Palomino 1987a, 53).

Como se puede apreciar, no es posible obtener cifras exactas del total de los hablantes de la lengua en los siete países mencionados. En algunos casos, como en Ecuador, los censos nacionales no proporcionan datos etnolingüísticos. Además, debido a la falta de información lingüística, las estadísticas agrupan a veces a un dialecto quechua en otros idiomas; tenemos el ejemplo del Perú, donde el quechua "huanca" fue agregado a las lenguas de la selva (cf. *ibíd.*, 75).

Finalmente, por el bajo prestigio que tiene el quechua, muchos bilingües se niegan a ser considerados quechuahablantes:

En el caso de elevados porcentajes de bilingües, éstos prefieren declararse monolingües en castellano, por el poco prestigio que implica admitir el hablar una de estas lenguas [vernáculos] (Mayer/Masferrer 1979, 230).

A falta de cifras precisas, Cerrón-Palomino nos proporciona números estimados de los quechuahablantes, en los países mencionados anteriormente, con excepción de Chile. El cuadro que sigue demuestra que el Perú es el país con la mayor expansión del quechua, seguido por Ecuador y Bolivia (cf. Cerrón-Palomino 1987a, 76):

<b>Quechuahablantes</b>	
<b>Países</b>	<b>Hablantes</b>
Perú	4,402.023
Ecuador	2,233.000
Bolivia	1,594.000
Argentina	120.000
Colombia	4.402
Brasil	700
<b>Total</b>	<b>8,354.125</b>

En el censo de 1981 encontramos un número diferente de quechuahablantes: entre las personas de "5 años y más", 3,184.422 tienen el quechua como idioma materno, y 1,113.410 de ellas son monolingües (cf. INE 1986, 36). Según el último censo de 1993, el número de quechuahablantes es de 3,166.453 (cf. INEI 1993, 93)<sup>32</sup>.

### **Clasificación**

Los primeros estudios científicos sobre la clasificación del quechua, se realizaron a partir de los años sesenta y estuvieron encabezados por los lingüistas Gary J. Parker (1963) y Alfredo Torero (1964). Partiendo de datos similares y aplicando el mismo método –el comparativo– no es sorprendente que llegaron a resultados similares.

Según Alfredo Torero, existen 37 variedades del quechua, de las cuales 31 se hablan en el Perú (cf. Torero 1975, 239).

Principalmente, el quechua se puede dividir en dos grandes grupos de dialectos, entre los cuales existen sin embargo una serie de transiciones. Torero (1964, 471) indica que va a cambiar las denominaciones escogidas

---

<sup>32</sup> Hemos explicado anteriormente, por qué los lingüistas tienden a estimar las cifras más altas.

por Parker (1963, 243) por razones históricas, puesto que el Quechua I es el que se habló primero, el más cerca al protoidioma, y por lo tanto el Quechua II es el que nació después.

De tal manera podemos distinguir las siguientes dos ramas principales:

	Según Parker	Según Torero
Norteño-Sureño	Quechua A	Quechua II
Central	Quechua B	Quechua I

Siguiendo a Torero (1964, 472), el territorio del Quechua I abarca casi la totalidad de los departamentos de Ancash, Huánuco, Pasco y Junín, y parte del de Lima. Se pueden distinguir en él hasta ocho subgrupos los cuales a su vez se subdividen en un gran número de hablas locales. El Quechua II está más expandido, según Torero (1964, 473) "ha tenido mayor fortuna en expansión territorial que Quechua I". Se habla al norte del Quechua Central, desde Cajamarca hasta el Sur de Colombia, y al sur del Quechua Central, desde Canta (Lima) hasta Argentina.

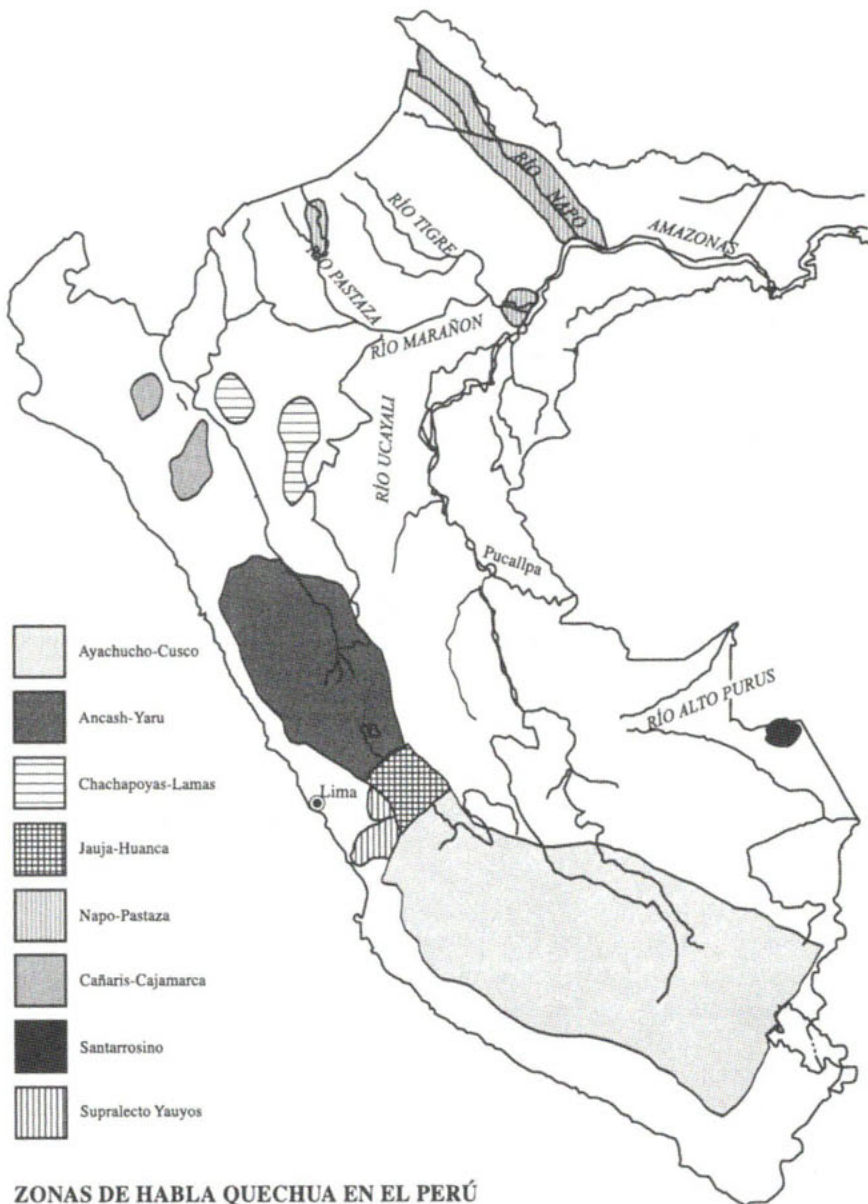
Alfredo Torero subdivide el Quechua II en los siguientes tres dialectos (cf. Torero 1964, 473s.):

Quechua IIA:	Cante y Lincha (dpto. Lima), Ferreñafe (dpto. Lambayeque), Cajamarca;
Quechua IIB:	Chachapoyas y Luyas (dpto. Amazonas), Lamas (dpto. San Martín), Ucayali y Maynas (Loreto); también en Ecuador y Colombia;
Quechua IIC:	Ayacucho, Cusco, Huancavelica, Apurímac; también en Bolivia, Argentina y Chile

Posteriormente Torero rebautiza al Quechua I y II como "Wáywash" y "Wampuy" respectivamente ("wáywash" corresponde al nombre de una parte de la cordillera occidental y "wampuy" significa "navegar" en quechua, ya que el QII se extendió sobre todo en la costa)<sup>33</sup> pero estas denominaciones no llegaron a sustituir a las primeras.

---

<sup>33</sup> Cf. Alfredo Torero. Lingüística e historia de la sociedad andina. 1970. En: *Anales Científicos* (8) 3-4; cit. en Cerrón-Palomino 1980, 239.



ZONAS DE HABLA QUECHUA EN EL PERÚ

El mapa de la página anterior fue elaborado por Alfredo Torero (1974) y nos presenta la distribución de la lengua quechua en el Perú (Cerrón-Palomino 1987a, 63).

### ¿Existe un quechua universal?

Cuando nos percatamos de la gran cantidad de dialectos del quechua hablados en el Perú, se nos vienen a la mente varios interrogantes: ¿Pueden entenderse los hablantes de diferentes dialectos entre ellos? ¿Hay algo como un quechua universal que todos los dialectos puedan entender, y en la base del cual se podrían elaborar libros, gramáticas, diccionarios y otros materiales didácticos para todos?

Antes de responder a estas preguntas hace falta repetir una vez más que la situación lingüística del quechua en el Perú, en cuanto a su posibilidad de reinstalarse como lengua equivalente al español, es decepcionante.

La distancia lingüística entre el Quechua A y el Quechua B es tan grande que Parker llega a la siguiente conclusión:

Impressionistically, the difference between any Quechua A dialect and any quechua B dialect can be compared to the difference between Spanish and French (Parker 1969, 66).

Siguiendo a Torero, las profundas divergencias entre los grandes grupos de esta familia lingüística son un índice claro para el hecho de "que la extensión y la fragmentación del quechua primitivo se produjo mucho antes de la formación del Imperio Incaico" (Torero 1964, 475).

Entre los diferentes dialectos del quechua hay algunos que se entienden y otros que no. Los grados de inteligibilidad incluyen también formas asimétricas, en los cuales los hablantes de un dialecto entienden a los de otro, pero no al revés. Éste es el caso de los hablantes del quechua huanca (QI) quienes pueden entender a un ayacuchano (QIIC), mientras que los hablantes del quechua de Ayacucho no entienden a una persona quechua-hablante de Huancayo (cf. Cerrón-Palomino 1980, 10).

Las diferencias entre los dialectos del quechua pueden ser tanto fonológicas, como morfológicas o sintácticas. Algunos hablantes hacen, por ejemplo, la distinción entre vocales largas y breves, otros no. Los sufijos de flexión coinciden en sólo un 50 % de los casos (cf. Parker 1969, 69).

Para dar un ejemplo más claro, citaré la palabra "uma" ("cabeza"): para marcar posesión en la primera persona singular, en el QI se alarga la vocal y resulta la forma [uma-]; en el quechua ayacuchano (QIIC) en el cual no existe alargamiento vocálico, se añade el sufijo "-y" con el resultado de "uma-y" para obtener el mismo sentido "mi cabeza" (ejemplo cit. en Cerrón-Palomino 1980, 11).

El dialecto quechua más estudiado y mejor conocido actualmente es el Quechua IIC, es decir el de Ayacucho y Cusco. Es el dialecto que los conquistadores consideraron como estándar y tiene la ventaja de ser inteli-

gible también para los hablantes del Quechua I, además de ser el dialecto con mayor expansión. Mientras que el quechua cuzqueño tiene consonantes glotalizadas y aspiradas, el quechua ayacuchano es el más fácil a aprender para los hispanohablantes por no tener, con la excepción de [sh], morfemas desconocidos en el español.

Dicho dialecto se enseña actualmente en varias universidades, como la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima, mediante un *Manual de enseñanza* elaborado por Clotaldo Soto Ruíz (1979)<sup>34</sup>.

Sin embargo, hay que insistir nuevamente en el hecho de que entre las variedades del quechua todas tienen el mismo valor; no existe una forma que sea aceptada como "mejor" o "más noble". Elegir uno de los dialectos del quechua y declararlo como "lengua quechua general en todo el Perú" no sería mucho mejor que reemplazar la hegemonía del español por la hegemonía de un dialecto quechua, escogido al azar (cf. Escobar/Matos Mar/Alberti 1975, 92s.). Por lo tanto, no existe comunicación posible para el mundo panquechua sobre la base del quechua (cf. Pozzi-Escot 1972a, 17).

### 2.3 Descripción de la lengua quechua

Después de haber explicado en los capítulos anteriores la cantidad de variedades dialectales del quechua, es obvio que dentro del margen limitado del presente trabajo no sea posible explicar las particularidades de los dialectos ni compararlos entre sí. Sólo pretendemos dar una descripción general de la lengua quechua, porque a través del conocimiento, aunque básico, de la estructura lingüística de dicho idioma se llega a comprender mejor a aquéllos que lo hablan.

#### Inventario fonético

Los dos cuadros siguientes muestran el inventario fonético del quechua de Ayacucho, presentado de tal manera en el *Manual de enseñanza* de Soto Ruíz (1979, 29s.). Como ya hemos mencionado anteriormente, se trata en el caso del quechua ayacuchano del dialecto quechua más accesible al hispanohablante por tener un sistema fonético muy parecido al castellano. No tiene, como los dialectos de otras regiones, ni consonantes oclusivas

---

<sup>34</sup> *Rimaykullayki* (1994), elaborado por Roswith Harthmann para la enseñanza del quechua en alemán, está basado en el libro de Soto Ruíz, y de tal manera, también divulga el quechua ayacuchano.

Ina Rösing y Gloria Tamayo basan sus *Estudios Quechua de Ulm* (1995) en el quechua de Cusco, por ser, según ellas, la variante más extendida e importante de todas: "Otro motivo convincente es, por supuesto, que casi todo el material de investigación para una lingüística del quechua y todos los documentos etnohistóricos de los Andes están escritos en justamente *este* quechua" (Rösing/Tamayo 1995, 134).

aspiradas como [ph], ni glotalizadas como [p'] en el caso del quechua cuzqueño.

En cuanto al vocalismo, en el plano fonológico el quechua sólo posee las vocales "i", "u", y "a" ; es decir que éstas son las únicas que sirven para establecer una diferencia de significados. Sin embargo se usa la "e" y la "o" después de la consonante gutural "q":

### **Sistema consonántico y vocálico del quechua ayacuchano**

<b>Vocales</b>			
	<b>Anteriores</b>	<b>Central</b>	<b>Posteriores</b>
<b>Altas</b>	i		u
<b>Medias</b>	e		o
<b>Baja</b>		a	

Consonantes								
	Oclusivas		Fricativas	Nasales	Laterales	Vibrante simple	Vibrante retrofleja	Semi-vocal
	Sordas	Sonoras						
<b>Labiales</b>	<i>p</i> <i>para</i> "lluvia"	<i>b</i> <i>buwis</i> "buey"	<i>f</i> <i>fasil</i> "fácil"	<i>m</i> <i>mayu</i> "río"				<i>w</i> <i>wawa</i> "hijo-a"
<b>Alveolares</b>	<i>t</i> <i>tuta</i> "noche"	<i>d</i> <i>didu</i> "dedo"	<i>s</i> <i>sasa</i> "difícil"	<i>n</i> <i>nanay</i> "doler"	<i>l</i> <i>luwichu</i> "venado"	<i>r</i> <i>ruru</i> "fruto" <i>runa</i> "hombre"	<i>ř</i> <i>iřiru</i> "herre- ro" <i>řuyda</i> "rueda"	
<b>Palatales</b>	<i>ch</i> <i>chaki</i> "pie"			<i>ñ</i> <i>ñawi</i> "ojo" <i>ñan</i> "camino"	<i>ll</i> <i>llaqta</i> "pueblo"			<i>y</i> <i>yaku</i> "agua"
<b>Velares</b>	<i>k</i> <i>karu</i> "lejos"	<i>g</i> <i>gubyirnu</i> "gobierno"						
<b>Postvelar</b>	<i>q*</i>	→	<i>q</i> <i>qaqa</i> "roca" <i>orqo</i> "cerro"					
<b>Glotal</b>			<i>h</i> <i>huk</i> "uno"					

\* Conviene indicar que este sonido es oclusivo en otras variedades del quechua pero que en el ayacuchano es fricativo. O sea que en esta variedad del quechua se reubica en la posición de las fricativas como lo indica la flecha.

### Características estructurales

El quechua es una lengua aglutinante, es decir, expresa conceptos y relaciones mediante la adición de afijos a las raíces<sup>34</sup>. Resulta que es posible en el quechua, aunque no muy frecuente, que se formen palabras de 14 ó más sílabas.

#### Ejemplos<sup>35</sup>:

warmi	mujer
warmikuna	mujeres
warmikunawan	con las mujeres
warmikunaykichikwan	con vuestras mujeres

El acento de intensidad cae siempre en la penúltima sílaba. Sólo hay excepciones a esta regla en expresiones enfáticas, en este caso se debe marcar la sílaba acentuada.

#### Ejemplos:

warma	hombre, muchacho
warmaya	pobre muchacho
warmayá	¡ese es el muchacho!

El quechua no tiene morfemas de género, o sea que las palabras no tienen terminaciones diferentes para el masculino y el femenino como en el español. Por lo tanto, los adjetivos no concuerdan con los sustantivos, ni en género, ni en número; generalmente están delante del sustantivo en un orden claramente definido.

#### Ejemplo:

wak	achka	hatun	musuq	wasikuna
eso	mucho	grande	nuevo	casa -s
= esas	muchas	casas	grandes	y nuevas

En la construcción de la frase, el quechua es del tipo SOV, es decir "sujeto-objeto-verbo". Como en castellano, si el sujeto es un pronombre personal, aparece como forma opcional.

---

<sup>34</sup> Para una detallada descripción de la morfología y sintaxis quechuas, véase el libro de Julio Calvo Pérez, *Introducción a la lengua y culturas quechuas* (1995), en especial el capítulo 5. "Gramática" (Calvo Pérez 1995, 37-62).

<sup>35</sup> Citaré todos los ejemplos en quechua ayacuchano, por ser el dialecto estudiado por mi parte.

**Ejemplo:**

Taita	sara-ta	wallpa-kuna-man	quara-n
El padre	maíz-Odir	gallina-Pl-Oindir	dar-3.Sg
= El padre da maíz a las gallinas.			

Mediante esta breve descripción de la estructura quechua, quiero demostrar la gran diferencia entre el español y el quechua. Conociendo por lo menos algo de la lengua quechua, podemos comprender las dificultades que tienen los quechuahablantes al aprender un idioma completamente diferente en su estructura. Eso explica por lo menos parcialmente, por que son pocos los hispanohablantes que emprenden la difícil labor de aprender el idioma quechua<sup>36</sup>.

**Préstamos lexicales en el quechua**

La influencia lexical del español en el quechua es considerable. Muchas palabras españolas han sido introducidas en el repertorio quechua, pero ajustadas a las reglas de la fonología quechua en diferente grado, según el nivel del bilingüismo de la persona o de la región respectivamente.

Por ejemplo, un quechuahablante con poca influencia española diría "mayistru" a su maestro, uno con mayor influencia "mayestro"; y otro con mayor influencia aún, no emprenderá asimilación a las reglas fonológicas del quechua, sino que dirá la palabra española "maestro" de igual forma en quechua (cf. Soto Ruíz 1979, 30).

Los préstamos que el quechua ha adoptado del castellano provienen casi todos de temas y objetos desconocidos para el mundo incaico antes de la llegada de los españoles, como, por ejemplo, la administración, la escuela, varias profesiones, animales, etc.

---

<sup>36</sup> Al hacerlo yo en 1986/87 en el Centro de Idiomas de Lima que está vinculado con la Pontificia Universidad Católica del Perú estaba sorprendida al ver que sólo éramos cuatro personas en toda la capital limeña las que asistíamos a dicho curso con el interés de aprender el idioma de parte importante de la población total del país.

**Ejemplos<sup>37</sup>:**

alkaldi	alcalde
gubirnu	gobierno
alumnu	alumno
klasi	clase
chufir	chófer
wulsiku	bolsillo
sijari	cigarro
waka	vaca
uwisa	oveja

Xavier Albó diferencia entre los "préstamos complementarios", es decir palabras prestadas que no tienen analogía en el quechua, como la "radio"; y los "préstamos opcionales", como q. "wayna" - "joven", los cuales se pueden utilizar equivalentemente. Entre la segunda categoría encontramos los números porque la mayoría de los quechuahablantes los conocen en los dos idiomas (cf. Albó 1974, 175).

En varios casos, un préstamo puede existir junto a un léxico quechua dando categorías netamente diferentes, generalmente el préstamo se refiere más al hispano, mientras que la palabra quechua indica lo originalmente andino (Weber 1987, 27):

**Ejemplos:**

qelqa	escribir [y dibujar] (en la escritura antigua)
iskirbi	escribir (en la escritura latina)
quosa	marido (no necesariamente por casamiento civil)
espoosu	marido (por casamiento civil)

Por la necesidad de prestar muchas palabras del castellano, el quechua ha sido criticado o llamado "inferior" o "contaminado". Pero, comparando la situación con la de otras lenguas, constataremos que más de la mitad del inglés, idioma de origen germánico, es de origen latín; y que además tiene préstamos de otros muchos idiomas, incluso, por ejemplo, "poncho" del quechua. Pero a nadie se le ocurre criticar a esta lengua que no tenga valor por estar "mezclada".

---

<sup>37</sup> Cit. en Hardman-de-Bautista 1982, 147; Soto Ruíz 1979, 31; Weber 1987, 26.

Por lo tanto, si nos oponemos a los préstamos en el quechua, le impediremos la posibilidad de sobrevivir y de coexistir con el castellano.

## 2.4 Aptitud ante el mundo científico

Mucho se reprocha a los idiomas indígenas de América Latina que no son aptos para el mundo científico, por no tener escritura, por no disponer de un sistema gramatical bien evolucionado, así como por no existir en ellos el léxico apropiado. Estas declaraciones a veces se han hecho por falta de conocimientos detallados de la situación lingüística de los idiomas autóctonos americanos.

A continuación, haremos una comparación entre la lengua quechua y la lengua española en cuanto a su aptitud para el mundo científico, a fin de demostrar que no existe ninguna desigualdad en lo que se refiere a sus valores lingüísticos.

Cuando los españoles llegaron a América Latina, el quechua ya tenía una historia de mil años y como lengua general en el Imperio Incaico era hablado por 18 millones de personas. Como cualquier otra lengua viva, había venido desarrollándose a la par que las necesidades sociales y la estructura del gobierno incaico habían ido cambiando.

En esta condición de desigualdad: Por un lado el alto grado de evolución sociolingüística inka, desprovisto de la fuerza bélica, y por otro lado la situación rudimentaria del castellano, pero con mayor fuerza material, armas de fuego y el bajo grado de cultura de su gente, no era de esperar que debió haber un encuentro de culturas ni conjunción de dos razas (Galicia Pánica 1988, 7s.).

Los españoles se aprovecharon de su mejor situación política para oprimir un pueblo también en lo que se refiere a su situación lingüística. En consideración de la historia es de sorprender la subsistencia del quechua hasta nuestros días con 8 millones y medio de hablantes a pesar de tanta influencia u opresión lingüística, económica y social por parte de los hispanohablantes.

### Escritura incaica

Hernán Pizarro fue el primero en relatar que los caciques usaban ciertas cuerdas con nudos para transmitir noticias. En los años siguientes se reconoció que los incas tenían dos sistemas de comunicación, el "khipu" y el "qelqa". Pero, puesto que los españoles no los entendían, esos dos tipos de transición incaica no fueron aceptados como escritura.

Cabe mencionar brevemente lo que significan dichas denominaciones quechuas (Galicia Pánica 1988, 16):

- KHIPU** Es un instrumento compuesto de un cordel horizontal principal e hilos verticales de diferente grosor y color, con nudos a distancia diferentes que traen mensajes.
- QELQA** Escritura o signo gramático-fonético de palabras, frases, mensajes, que se pueden ubicar en báculas, TAKAPU (franja en la cintura) o sobre hojas de plantas, pieles cueros.

En los últimos años se ha investigado con mayor intensidad la incógnita de la existencia de una escritura incaica y se ha tratado de demostrar que los incas sí tenían una escritura, pero con signos muy diferentes a nuestro sistema de codificación<sup>38</sup>.

Los dibujos que encontramos en tejidos, arquitectura y cerámicas, y que parecían ser sólo figuras decorativas, constituían la escritura incaica, llamada "qelqa". Dichos signos decoraron también los tapices de oro y plata los cuales lamentablemente fueron fundidos y enviados a España por su valor material.

Los quipus, por lo tanto, representaron un sistema de contabilidad en forma de nudos. Probablemente, el color de los cordeles indicaba el objeto que había que contar. El "quipucamayoc" tenía la difícil labor de descifrar el mensaje procurado a raíz de la cantidad y la colocación de los nudos (cf. Scharlau/Münzel 1986, 80-90).

El Inca Garcilaso de la Vega fue uno de los primeros en reconocer en sus *Comentarios Reales de los Incas* (1609) el valor de los quipus:

ESTOS ASENTABAN por sus nudos todo el tributo que daban cada año al Inca poniendo cada cosa por sus géneros, especies y calidades. Asentaban la gente que iba a la guerra, la que moría en ella, los que nacían y fallecían cada año, por sus meses.

En suma, decimos que escribían en aquellos nudos todas las cosas que consistían en cuenta de números, hasta poner las batallas y reencuentros que se daban, [...].

Por el mismo orden [los quipucamayus] daban cuenta de sus leyes y ordenanzas, ritos y ceremonias. Que por el color del hilo y por el número de los nudos sacaban la ley que prohibía tal o tal delito y la pena que se daba al quebrantador de ella, decían el sacrificio y ceremonia que en tales y tales fiestas se hacían al sol, [...]. Y así daban cuenta de todas las demás cosas, tomadas de memoria por tradición, de manera que cada hilo y nudo les traía a la memoria lo que en sí contenía, [...] (Vega 1991, I: 346s.).

---

<sup>38</sup> Véanse Brotherston 1992; Mackey 1990; Scharlau 1989 y Scharlau/Münzel 1986.

Hasta nuestros días, el verdadero significado de los quipus provoca controversias. Aunque poco fundamentado, nos parece interesante mencionar el estudio de Mario Galicia Pánica (1988), según el cual el quipu también habría podido codificar palabras y hasta frases enteras mediante la transmisión de los números o grafías ordenadas.

Galicia Pánica (1988, 17) describe la relación entre el sistema numeral, los números en quechua y las respectivas grafías de la siguiente manera:

<b>SE Q' ELLUNPA</b> <b>Signografía quechua</b>		
Numeral	Número	Grafías
1	huq (juq)	H, J
2	iskay	L, LL, W, Y
3	kinsa (kimsa)	M
4	tawa	T
5	pisqa (pishqa)	R, SH
6	soqta	S
7	qanchis	Q, K
8	pusaq	P
9	isqon	N, Ñ
10	chunka	CH

Según los estudios de Galicia Pánica, en el incanato, las vocales eran elementos pasivos que desempeñaban sus funciones de acuerdo a las palabras y al sentido completo del mensaje. En la escritura no se necesitaba su representación, como en otros idiomas, tales como el hebreo. Por lo tanto, el número de los nudos correspondía a una consonante y la unión de varias cuerdas formaba una palabra.

**Ejemplo:**

Nudos:

2 5 3

Consonantes:

W R M

La Palabra completa:

warmi (mujer) o  
warma (muchado)  
(ibíd., 26)

Con esta breve introducción sólo deseamos demostrar la posibilidad y la complejidad de una posible escritura incaica, aun cuando ésta nos resulte difícil o imposible de comprender.

### **Escritura actual**

Actualmente, el quechua ha adoptado el alfabeto latino, según las reglas de escritura españolas. Pero hasta hoy no existe conformidad en varias cuestiones, como, por ejemplo, en la representación de las vocales: a causa de la existencia de sólo tres vocales en quechua, no es necesario que los quechua-hablantes aprendan desde el principio la "e" y la "o", inexistentes en su propio idioma. Pero varios lingüistas, entre los que se encuentra Alberto Escobar, están en favor de enseñarles igualmente estas dos vocales desde el principio, para facilitarles el paso hacia la castellanización (cf. Escobar/Matos Mar/Alberti 1975, 129-131).

En el año 1976, como consecuencia de la Ley N° 21 156 sobre la Oficialización del Quechua en el Perú, se aprobó el "Alfabeto Básico General del Quechua" que había sido elaborado por una comisión integrada por diferentes especialistas y entre ellos por primera vez lingüistas. Este alfabeto constituyó un intento de normativizar las grafías, estableciendo un marco que da cierta libertad a las diversas variantes, pero sin pretender la unificación de la lengua a nivel oral. El Ministerio de Educación promulgó la publicación de seis gramáticas y diccionarios del quechua, elaborados por los editores Parker, Chávez, Soto Ruíz, Quesada, Cusihuamán, Cerrón-Palomino y Coombs<sup>39</sup>.

El nuevo alfabeto se aplicó en algunos libros, los editores de otros continuaron a escribir cada uno a su manera. El hecho de que hasta hoy en día no hay coordinación entre los editores dificulta aun más la situación de la lengua. Por lo tanto, es urgentemente necesario la codificación de los diferentes dialectos quechua a una sola escritura, para empezar inmediatamente después con la elaboración de más material de enseñanza, como, por ejemplo, gramáticas y diccionarios, libros de lectura y tal vez una revista o un periódico en quechua.

Clotaldo Soto Ruíz propone elaborar primero un diccionario con una "lista sólo de los vocablos de mayor uso" (Soto Ruíz 1977, 20). En vista del gran número de palabras provenientes del quechua que encontramos diariamente en el Perú, nos parecería una buena idea, que cada peruano tuviera dicho diccionario en su casa para buscar el sentido y la procedencia de estas palabras.

---

<sup>39</sup> Cf. Chang-Rodríguez 1982, 184. En cuanto a la codificación del quechua, véanse Gugenberger 1992; Taylor 1992; Wölck 1992.

Como punto final de este capítulo, nos gustaría plantear una cuestión: El quechua tiene una larga historia lingüística tal como el castellano, el quechua tiene las cualidades necesarias para servirse de la misma escritura como el castellano, el quechua tiene la misma capacidad de adoptar préstamos de otros idiomas como el castellano, el quechua tiene un sistema gramatical suficientemente funcional y variado; ¿Es que acaso no podría ser el quechua un idioma tan apto para el mundo científico como el castellano?<sup>40</sup>

En su interesante ensayo sobre "La 'modernización' de las lenguas amerindias", Klaus Zimmermann (1999, 147-161) expone una serie de tareas que se presentan para la modernización de las lenguas amerindias, entre las que se encuentran la planificación del estatus, la planificación de espacios comunicativos, la elaboración de la ortografía así como la normalización.

## 2.5 La expresividad del quechua

Una de las razones principales, por la cual los quechuahablantes prefieren hablar en su idioma materno y como consecuencia, por la cual el quechua ha podido subsistir hasta nuestros días, es su expresividad singular. En el quechua es muy escaso el uso de adverbios y conjunciones, porque todos los matices de la opinión del hablante, como sorpresa, admiración, aprobación o negación, se pueden expresar mediante sufijos (cf. Soto Ruíz 1979, 217s.).

---

<sup>40</sup> Sin entrar más en detalles, queremos tan sólo mencionar que el guaraní cumplió a lo largo de la historia y cumple hasta hoy en día bastante bien con la difícil labor de adaptarse a situaciones cambiadas. Acerca de la situación histórica y actual del guaraní, véase el artículo introductor de Steckbauer 1999.

Sufijo	Término lingüístico	Quechua	Español
-cha	diminutivo	wasicha	casita
-lla	limitativo	wasilla	sólo la casa
-su	aumentativo	wasisu	gran casa
-yoq	posesivo	wasiyoq	dueño de casa
-sapa	multi-posesivo	wasisapa	dueño de muchas casas
-ntin	inclusivo	wasintin	juntamente con la casa

Considerando lo mencionado anteriormente, es decir que los sufijos se pueden combinar entre ellos, tenemos una idea de la increíble capacidad de expresión de la cual dispone el quechua.

En este lugar, nos parece indispensable citar el párrafo ya clásico del famoso escritor cochabambino Jesús Lara sobre la dulzura y la expresividad del quechua:

Sin detenernos en su armonía ni en su colorido ... sólo nos hemos de referir a su singularísimo don de expresividad. No hay en el mundo un lenguaje en el cual se puede expresar con un solo verbo tantos estados de ánimo, tantos grados de dulcedumbre, o de ternura, o de pasión, o de ira, o de desdén. El *qheshwa* adquiere en estos casos la fluidez del manantial que se desliza por la pradera desgranando las músicas más sútiles y reflejando todos los caprichos de la luz. En castellano se pide amor con una forma verbal inmutable: *ámame*; El estado de ánimo estará en el acento y en el ademán con que se formula la demanda, pues la palabra mantendrá en todo momento su estructura única. En el runasimi es distinto. *Munáway* es el equivalente del español; pero es demasiado duro, descortés, ineficaz. Hay que suavizarlo, hacerlo más insinuante: *munakúway*. Si hay que pedir con dulzura: *munaríway*. Si hay una ternura honda que demostrar: *munarikúway*. Si llega el caso de insistir: *munalláway*. Si es necesario rogar: *munakulláway*. Insistir en el ruego: *munariku-lláway*. La imploración se expresa exactamente: *munaririku-lláway*. Los estados de ánimo contrarios son manifestados también de una manera peculiar (Lara 1947; cit. en Albó 1974, 97).

## 2.6 El quechuañol

El quechuañol es una lengua fruto de la mezcla entre el quechua y el español, que encontramos en varias zonas con un porcentaje elevado de bilingüismo quechua y español en los valles interandinos. Se caracteriza por un alto grado de castellanización en el léxico y por una fuerte influencia del quechua en su gramática.

El resultado, que Pieter Muysken en sus estudios sobre la situación lingüística del Ecuador llama "media lengua", no es inteligible ni para quechuahablantes ni para castellanohablantes, sino sólo para cierto grupo de personas bilingües, que además conocen el sistema de dicha mezcla (cf. Muysken 1979, 44).

### Ejemplo:

q.	ima-da	ura-ngi
ML.	inki-da	azi-ngi
e.	ke	ase-s
	¿qué	haces?

Si consideramos la realización de la frase española "¿qué haces?" en media lengua, vemos que tiene los sufijos quechuas "-da" y "-ngi", juntados a préstamos lexicales del español "inki" del e. "en qué" así como "azi" del e. "hacer".

Sabemos poco sobre la distribución del quechuañol en el Perú. Por la razón arriba mencionada, la de la incomprendibilidad de esta creación lingüística, queda por esperar que el bilingüismo creciente no contribuya a su formación, sino que las dos lenguas puedan coexistir independientemente una de la otra.



## 3 El español

### 3.1 El español de América Latina

El objetivo del presente capítulo es caracterizar brevemente el español latinoamericano para después hacer destacar las particularidades del español peruano dentro de un marco más amplio. Cabe mencionar que no se trata de una introducción al tema, sino tan sólo de un resumen a fin de recordar una situación ya conocida por el lector y con la finalidad arriba mencionada. Por lo tanto, la siguiente presentación no pretende ni puede ser exhaustiva.

Los libros más famosos que se han escrito sobre el español de América datan de décadas pasadas aunque en algunos casos con nuevas ediciones revisadas y aumentadas, como es el caso de la *Historia de la lengua española* de Rafael Lapesa (1ª edición en 1950), *El español de América* de Juan M. Lope Blanch (1ª edición en 1968) y *La América hispanohablante* de Bertil Malmberg (1970). Entre los trabajos más recientes sobre el tema, cabe mencionar a José G. Moreno de Alba con *El español de América* (1988), a José Luis Rivarola con *La formación lingüística de Hispanoamérica* (1990), a Mª Beatriz Fontanella de Weinberg con *El español de América* (1992), y a Humberto López Morales con *La Aventura del Español en América* (1998); así como un gran número de trabajos concentrados en ciertos aspectos de ese tema.

El español de América Latina, tomado como conjunto lingüístico, tiene varios rasgos fonéticos, sintácticos y lexicales típicos, que lo diferencian del español de la Península y que se deben principalmente a un desarrollo interno independiente, por un lado, así como a la influencia de las lenguas indígenas, por el otro. Sin embargo, hay que reconocer que el español de América no es homogéneo o, como Lope Blanch lo expone en su ensayo sobre "El problema de la lengua española en América":

Hoy nuestra lengua se habla en 20 países soberanos, en cada uno de los cuales existe un foco lingüístico rector –cuando no dos o más– que origina o impulsa cambios no compartidos siempre por las demás hablas hispánicas. Si tales cambios o innovaciones se multiplican, la diferenciación dialectal irá ahondándose más y más, incubando así al fantasma de la fragmentación lingüística (Lope Blanch 1997, 11).

#### El sustrato indígena en América Latina

La existencia de aproximadamente siete millones de indios en América Latina a la llegada de los primeros conquistadores españoles dejó indudablemente huellas en la lengua actual de dicho continente. Cuando los primeros colonizadores llegaron de España a las Antillas, desconocían muchas de las plantas y frutas que veían en dichas islas. Aprendieron por medio de los nativos su uso e igualmente su denominación en lengua vernácula. De esta manera la lengua española empezó a enriquecerse cada

vez más con voces de procedencia indígena, llamadas "indoamericanismos" o "indigenismos americanos"<sup>41</sup>.

### **Ejemplos de indigenismos lexicales en el español:**

del taino-arahuaico:	batata, cacique, canibal, canoa, hamaca, huracán, maíz, tabaco;
del nahua:	aguacate, cacacuate, cacao, coyote, chicle, chocolate, tamal, tomate;
del guaraní:	ananás, jaguar, mandioca, tapir;
del quechua:	alpaca, coca, cóndor, llama, mate, pampa, puna, etc.

(cit. en Rona 1964, 222)

Cuando con la fundación de la Real Academia se creó la instancia normativa fundamental del español, el *Diccionario de Autoridades* (1726-1739, 6 vols.), éste incorporó 150 americanismos. En el *Vocabulario de las voces provinciales de la América* (1789) de Antonio de Alcedo encontramos unas 300 palabras de procedencia indígena, las cuales nos dan una idea más exacta de la importancia de las lenguas vernáculas en cuanto a su influencia en el léxico español de la época (cf. Rivarola 1990, 22-24).

En su estudio *Quechuismen im Spanischen Südamerikas* (1991), dos siglos más tarde, Gerhard Philip Siebenäuger nos presenta una totalidad de 379 palabras provenientes del quechua y utilizadas actualmente en toda América Latina o en algunas regiones de ésta. Por lo tanto resulta obvio que las voces indígenas en el español americano son mucho mayores en número de lo que se estima generalmente, sin embargo, su actual uso se puede cuestionar.

El hecho de que los indigenismos en su gran mayoría denominen objetos, costumbres o ideas antes desconocidas por los españoles llegados, ha favorecido desde el principio su rápida admisión y expansión, no solamente en el mundo hispánico, sino en algunos casos a través de España en diferentes países europeos (como ejemplo más significativo, véase la expansión del tomate, denominación y producto). El mismo hecho ha desfavorecido su expansión a otros dominios lexicales: pocos préstamos indígenas han podido sustituir una palabra castellana ya existente, la mayoría denominan "lo indígena". De las 379 voces presentados por Siebenäuger (1991, 117-121), la mayoría proviene de las áreas casa y vestimenta (52), plantas (46), animales (43), comidas y bebidas (34), siempre refiriéndose a cosas y productos originalmente indígenas.

---

<sup>41</sup> Tematizamos la consecuencia lingüística de la Conquista en el español de América como tesis de maestría: Sonja M. Steckbauer. 1985. *Die Auswirkungen der Conquista Amerikas auf den Wortschatz im Spanischen und den anderer romanischer Sprachen*. Salzburg. Manuscrito.

Sin ser tan ostensible como la influencia lexical no se puede negar una cierta influencia por parte de los idiomas vernáculos en cuanto a la morfología, fonética y sintaxis del castellano hablado actualmente en América Latina. Por el momento nos limitamos a dar el ejemplo del sufijo "-eco" proveniente del nahua "-écatl". Los rasgos morfosintácticos, que dejó el quechua en el español hablado en el Perú, serán tratados en el capítulo correspondiente sobre el español peruano.

### **Características fonéticas**

El *seseo* es el rasgo fonético más típico de toda América Latina, por ser el único que se encuentra de igual forma en todos los países. Sea por influencia andaluza, por influjo canario o por un desarrollo independiente, se han reducido los cuatro fonemas existentes en el español del siglo XVI [dz], [ts], [z] y [s] a un sólo fonema [s] en Latinoamérica, mientras que se han conservado los dos fonemas [θ] y [s] en España. Como consecuencia de esta evolución, hoy no existe ninguna distinción en la pronunciación de las palabras "casa" y "caza".

El *yeísmo* tiene mayor extensión después del seseo, aunque sin llegar a generalizarse como éste. Por yeísmo entendemos la fusión de los dos fonemas [ll] y [y] en uno sólo, generalmente pronunciado como la [y], pero también con otras variantes, como [β] o [dβ] en Argentina.

Otras particularidades americanas en cuanto a la fonética son la aspiración de la [s] en posición final o antes de una consonante; la asibilación de la [rr] y de la [r] en el grupo [tr], por la cual la [r] tiene semejanza con la pronunciación inglesa; la caída de la [d] final o intervocálica; y variaciones en la acentuación, como de "país" a "páís". Todas éstas no están repartidas conformemente a nivel continental, dependiendo mayoritariamente de la situación y del estilo de habla; algunas de ellas también se pueden encontrar en España y, por lo tanto, no son americanismos propiamente dichos. Sin embargo, nos parece necesario mencionarlos en este lugar, para detenernos más en su realización sociolingüística en el Perú en un capítulo posterior.

Algunos casos que parecen tener especial influencia indígena, como la confusión de las vocales [e] e [i], así como [o] e [u], con el resultado de palabras como "vistido", "sigún" o "pasar", debido a la no-distinción entre las dos vocales mencionadas en el quechua, también se presentarán con mayor detalle más abajo.

### **Características morfosintácticas**

La existencia de varios sufijos provenientes de idiomas indígenas, mencionada anteriormente, no es un cambio característico en cuanto a la morfosintáctica latinoamericana, sino generalmente típica de ciertos países o de una sola región. El *voseo*, por el contrario, representa un cambio morfológico que encontramos en diferentes formas desde México hasta Chile. El

voseo, es decir, la eliminación de la forma "vosotros" ha tenido dos consecuencias:

Primero, la sustitución de la forma peninsular de la segunda persona singular "tú" por "vos", así como, incluso el cambio del verbo correspondiente a la segunda persona del plural. Proveniente de la forma "vosotros hacéis", deriva entonces la forma "vos hacés", en lugar de la forma "tú haces". Este arcaísmo, existente en España hasta el siglo XVIII, es típico para Argentina, Paraguay, Uruguay y México, pero no se encuentra en el Perú.

Segundo, la sustitución completa de la forma "vosotros" por la forma de cortesía "ustedes", la cual se utiliza indistintamente al hablar en sentido formal o informal con una persona. Este aspecto parcial del voseo representa tanto como el seseo los únicos fenómenos existentes en toda América Latina.

El uso del pronombre "lo" y "la" en vez de "le" en el acusativo con referencia a una persona, así como una frecuente reduplicación de los pronombres personales en general son otros rasgos morfosintácticos característicos de la lengua hablada en América Latina. Nos limitamos a mencionarlos someramente aquí para después explicar algunos de ellos detalladamente en el capítulo correspondiente sobre el español del Perú.

### **Influencia lexical**

El vocabulario constituye la parte de un idioma más fácil de influir cuando el contexto social de las personas que hablan dicho idioma varía. Hemos mostrado anteriormente la masiva influencia lexical –aunque reducida a ciertos dominios– por parte de las lenguas nativas, más adelante daremos algunos ejemplos más de las diferencias lexicales entre el español americano y el ibérico.

En el léxico americano abundan palabras que en España sólo pertenecen al lenguaje literario o que han desaparecido por completo, como "lindo" en lugar de "bonito". Muchas de ellas son voces andaluzas hasta hoy presentes, como resultado de la procedencia andaluza en el 60 % de los primeros colonizadores, como por ejemplo "amarrar" en lugar de "atar" (cf. Lapesa 1981, 564). Otras palabras han tomado un uso diferenciado en América Latina en comparación con España (cf. Montes Giraldo 1970, 53s.). Basta citar el ejemplo de "piso" que en España es un apartamento y en América Latina significa "suelo".

Por su cercanía a los Estados Unidos y debido al entusiasmo por todo lo que proviene de ellos, incluso su idioma, encontramos mayor cantidad de anglicismos en el castellano de América Latina, especialmente en México, que en el español ibérico; como por ejemplo "guachimán" (i. "watchman") y "chequear" (i. "to check"); los cuales son utilizados con mayor frecuencia en América Latina que sus correspondientes "guardia", "pullover", "con-

trolar"<sup>42</sup>. Especialmente en la conversación con una persona extranjera o perteneciente a un nivel educativo elevado, se puede observar cierta preferencia por utilizar la palabra prestada del inglés a fin de darse a sí mismo una mejor imagen demostrando sus conocimientos del inglés. Sin embargo, en algunos casos como "toca-cassette", parece ya haberse olvidado por completo la palabra correspondiente del español "grabadora".

Las realidades idiomáticas resultan tan diferentes que desde hace algunos años se ha empezado intensamente a elaborar diccionarios para los países latinoamericanos. Después de que Luis Fernando Lara había terminado los dos tomos del *Diccionario [...] del español de México* (1982 y 1986)<sup>43</sup>, encontró varios sucesores. El proyecto más amplio es el de un *Nuevo Diccionario de Americanismos*, dirigido por Günther Haensch y Reinhold Werner en la Universidad de Augsburgo, Alemania. Este diccionario se publicará en una primera fase por países, habiéndose ya terminado los diccionarios de colombianismos, argentinismos y uruguayismos. Entre los trabajos en preparación se encuentra también un diccionario del Perú<sup>44</sup>.

Con el *Diccionario de hispanoamericanismos no recogidos por la Real Academia* (1997), el coordinador científico, Renaud Richard, intenta presentar un diccionario "que cubra lagunas del *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia" (Richard 1997, 8). El corpus está basado en textos de 270 escritores de los diecinueve países hispanoamericanos.

### 3.2 Particularidades del español peruano

Los conquistadores españoles llegaron al Perú, cuando el imperio de los Incas ya había pasado por su cenit. Por varias razones, como la querrela entre los hermanos Atahualpa y Huascar, así como la creencia en un Dios venido del Occidente, pocos españoles pudieron someter fácilmente a la gran masa de la población incaica.

Desde el primer momento de la conquista se estableció en el Perú la dualidad entre blancos e indios, mencionada anteriormente. Los españoles mostraron su dominio por medio de una corte brillante en Lima. En esta época, los contactos entre las dos clases sociales y culturales fueron tan escasos, que hubo poca influencia lingüística entre ellas. Según Bertil Malmberg, esta situación especial durante la época colonial explica el hecho de que el castellano hablado en el Perú corresponda más que el de todos los

---

<sup>42</sup> Ejemplos percibidos durante mis más de dos años de estancia en México y el Perú.

<sup>43</sup> Después del *Diccionario fundamental...* (1982) y el *Diccionario básico...* (1986), salió el *Diccionario del español usual en México* en 1996.

<sup>44</sup> Para mayor información acerca de dicho proyecto así como de la situación de la dialectología en general, véase Wotjak/Zimmermann, en especial, el artículo de Haensch 1994, 64s.

otros países latinoamericanos a la norma lingüística de España (cf. Malmberg 1970, 139s.).

En 1551, se fundó la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la primera en América del Sur. Lima era entonces una ciudad llena de maestros, cancilleres y licenciados que no permitían la introducción de vulgarismos, como el del voseo, en el "alto castellano" que hablaban. La cita siguiente demuestra el orgullo de ser limeño por parte de sus habitantes:

En suma, México y Lima fueron y son las más grandes metrópolis del tú y los mayores centros de su expansión. La causa queda averiguada. En Lima y México, tal como ocurriera en España, la adopción del tú fue un fenómeno de cultura y buena crianza, al paso que en lo restante de América el triunfo del voseo en las masas populares no fue sino una imposición del general atraso (Jiménez Borja 1955, 2).

La Real Academia Española, fundada en el año 1713 en España, se dedicó sólo al español culto de la clase dominante en el Perú. La fundación de la Academia Peruana en el año 1887 no pudo cambiar la situación lingüística del país: el interés primordial de la política de lenguaje fue la "castellanización" de toda la población peruana, pero el interés académico se concentraba en el castellano culto hablado por unas pocas personas (cf. Chang-Rodríguez 1982, 174).

Han pasado más de cien años desde entonces, pero la situación lingüística del país no ha mejorado mucho. Hasta hoy son muy escasos los estudios dedicados al español hablado en el Perú. *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú* (1978) de Alberto Escobar es hasta la actualidad uno de los pocos libros que trabaja sobre el tema mencionado en el título. Entre los que se refieren a la norma culta del castellano destacan los trabajos de Rocío Caravedo quien, en sus trabajos, se concentra especialmente en la *Sociolingüística del español de Lima* (1990; véase también Caravedo 1989 y 1993).

En los capítulos siguientes trataremos de sintetizar las particularidades más representativas del español hablado en el Perú en general, así como las peculiaridades del castellano en zonas bilingües: sin repetir las características mencionadas en los capítulos anteriores sobre el español de América Latina. Por la razón arriba mencionada, es decir la falta drástica de material sistemático, sólo nos queda la alternativa de aprovechar lo existente para dar algunos ejemplos más significativos.

Considerando que en muchos casos de diferenciación lingüística no se puede afirmar con certeza si se trata de un arcaísmo, un vulgarismo, una influencia del substrato quechua o un conjunto de los tres, no clasificaremos los fenómenos lingüísticos según su origen sino según sus resultados en la lengua hablada.

### 3.3 Fenómenos fonéticos

La característica fonética más fácil de observar al escuchar a un peruano bilingüe, especialmente si es serrano, es la frecuente confusión entre las vocales [e] e [i], como también [o] y [u] respectivamente.

Por falta de las vocales [e] y [o] en la lengua quechua, al aprender el castellano muchos quechuahablantes tienen dificultades para pronunciar dichas vocales y diferenciarlas de las existentes en su propio idioma. Ya sea por la influencia de la lengua de substrato o por los arcaísmos españoles, en el Perú se confunden las vocales tanto en situación tónica, como en situación protónica, así como en los diptongos.

#### Ejemplos<sup>45</sup>:

después	– dispués
vestido	– vistido
escribía	– escirbía
todavía	– tuavía
vergüenza	– vergoenza
aceite	– asaite

Una segunda característica fonética del español hablado en el Perú es la fricativización o la elisión de la [d], tanto en posición intervocálica como final. La continua desaparición de la [d] se trata de un fenómeno que también se encuentra en otros países latinoamericanos así como en España, sin embargo, nos parece digno de mención aquí por llegar a una distribución bastante alta en el Perú. El fenómeno se puede observar en cualquier situación de la [d] con la única excepción del grupo desinencial "-ada", que nunca se reduce; por eso se conserva la [d] en palabras como "cada" y "nada" (cf. Terlingen 1962, 13). Por lo tanto, repetimos, que los ejemplos siguientes de elisión observados en el Perú, también se pueden encontrar en otros países de Latinoamérica o en España:

#### Ejemplos<sup>46</sup>:

nacido	– nació
cuidado	– cuidao
verdad	– verdá
usted	– usté
todo	– to

En la *Sociolingüística del español de Lima* (1990), Rocío Caravedo se dedica extensamente a la fricativización y a la elisión de consonantes intervocálicas, comparando la [d] con la situación de la [b] y de la [g]. Según

<sup>45</sup> Cit. en Bellini 1963, 20s.; Benvenuto Murrieta 1936, 114ss.; Terlingen 1962, 11s.

<sup>46</sup> Cit. en Bellini 1963, 21; Terlingen 1962, 11s.

Caravedo (1990, 99), la elisión resulta mucho mayor cuando se relaciona con el estrato popular (21,3 %) que cuando se la asocia al estrato culto (7,9 %). Cabe recordar que el estudio mencionado se concentra en la situación lingüística de Lima.

La misma lingüista explica que variantes como ésta no se deben atribuir ni al substrato quechua –como se hizo frecuentemente en los trabajos lingüísticos de las décadas pasadas– ni mucho menos se deben explicar por el bajo nivel educativo de los hablantes del grupo popular. No se trata de una variante inferior, sino simple e únicamente de una alternativa.

Pero, en general, estos comportamientos fonéticos cuando se encuentran circunscritos a las hablas descuidadas o informales de diferentes grupos parecen relacionados con la influencia de los sistemas de fijación escrita, no porque los hablantes sean analfabetos, que no lo son, sino porque el contacto con los medios gráficos resulta menos intenso, mucho más débil y lejano, y, por lo tanto, las posibilidades de alterar los patrones de permisibilidad de la variación resultan mayores (Caravedo 1990, 91).

Además es interesante observar que para los mismos hablantes del grupo popular, estos fenómenos fonéticos estudiados sociolingüísticamente, como por ejemplo la elisión o la aspiración, –si es que ellos los perciben– no tienen ningún valor clasificatorio:

[...] los procesos en torno al debilitamiento y a la aspiración o elisión son relativamente poco percibidos, y en esa medida, no se valoran negativa o positivamente (Caravedo 1990, 138).

La [r] es la consonante más sometida a la reducción y a la caída después de la [d]. Caravedo menciona que descubrió en su trabajo previo al *Atlas Lingüístico para el Perú* (véase cap. 3.5) el hecho interesante de que la asibilación de la [r] no se encuentra solamente en la zona andina sino también en la zona selvática así como en la capital peruana entre hablantes no migrantes con alta escolaridad (cf. Caravedo 1987, 178). Por lo tanto, este fenómeno no se puede atribuir ni únicamente a la influencia quechua ni al nivel social, sino que se trata nuevamente de un fenómeno que aparece bajo diversas condiciones en diferentes lugares.

En el caso de la palabra "para" se reduce a [pa], el cual se asimila con el artículo determinativo masculino y también con el adverbio de lugar:

### **Ejemplos:**

para la hacienda	– pa la hacienda
para defenderla	– pa defendela
para el distrito	– pal distrito
llegando para acá	– llegando pacá

(cit. en Terlingen 1962, 14)

No cabe duda de que dentro de la gran variedad de los castellanohablantes peruanos provenientes de diferentes regiones, clases sociales y substratos, se podría establecer una lista bastante larga de fenómenos fonéticos característicos. Sin embargo, nos limitamos aquí a mencionar brevemente algunos de los más típicos, de mayor importancia o de mayor extensión.

Un ejemplo que con gran probabilidad se puede deducir de la influencia del quechua es la [s]. Al llegar a Lima, los inmigrantes de la sierra pronuncian a veces la [s], [r] o [rr] como [sch]. Tratándose aquí de una sibilante no existente en el español standard, se reconoce inmediatamente la procedencia lingüística del quechua de dicho fonema. Por lo tanto, los que lo utilizan, están muchas veces burlados como [scherranosch]. El ejemplo más ostensible es el nombre de la ciudad y del departamento de Ancash, el cual nos demuestra al mismo tiempo cómo se resolvió el problema de la escritura. Algunos préstamos del quechua están conservados en el español bajo dos formas, así que tenemos e. "shigra" y e. "jigra" del q. "shikra" (cf. Siebenäuger 1991, 56).

En cuanto al seseo, que acabamos de atribuir a nivel general para toda América Latina, cabe mencionar, como último, un fenómeno interesante, muy particular para el Perú, donde se hallan restos de la distinción [s] - [θ] (cf. Caravedo 1992).

Hay en el departamento del Cusco un rezago curiosísimo y excepcional, que señala la lentitud de la evolución fonética en esa región, que corresponde, en otro terreno, al notable arcaísmo persistente en el vocabulario de su lenguaje culto. Fue Riva Agüero quien observó tal rezago, que consiste en la conservación por los blancos y mestizos cuzqueños del sonido de la [c]-[z] en algunos vocablos como doce, diez y siete, etc. (Benvenuto Murrieta 1936, 119).

Averiguando la observación hecha por Benvenuto Murrieta y Riva Agüero hace medio siglo, Caravedo llega a la conclusión de que hasta en nuestros días se puede observar un elevado porcentaje de mantenimiento de dicha diferenciación en la sierra peruana. En este caso también, como en el de la fricativización de la [d] intervocálica antes mencionada, Caravedo hace constar que no se trata de una variante "mejor" o "peor", sino más bien de dos tipos de pronunciación que existen independientemente una de la otra, a veces también de forma mezclada. Según Caravedo (1992, 642), dicho fenómeno se observa entre los hablantes de las distintas clases sociales, así como en las tres regiones peruanas: costa, sierra y selva.

### 3.4 Fenómenos morfosintácticos

#### Fenómenos morfológicos

Dentro de los fenómenos morfológicos característicos para el Perú, la creatividad en cuanto a los diminutivos y aumentativos es, sin duda, el más llamativo. Hay diferentes formas de disminuir una palabra, como "-(c)ito", "-(c)illo", "-ico" y "-uelo"; así como de aumentarla, "-acho", "-azo", "-ón"; los cuales también se pueden combinar entre ellos:

#### **Ejemplos<sup>47</sup>:**

pie, piecito, piececito  
mano, manacho  
grande, grandazo

No es sorprendente escuchar en el español peruano una acumulación de diminutivos, como "toditito", sabiendo que en la lengua quechua se refuerza el valor de una palabra mediante varios sufijos. De esta manera, la forma de los sufijos no se puede atribuir a la influencia quechua, pero quizás su uso entusiasmado.

Otra característica morfosintáctica del español peruano que se debe en una gran parte al conflicto lingüístico entre el quechua y el español, es una confusión o inseguridad, especialmente por parte de los bilingües quechua e hispanoparlantes, al aplicar el artículo, puesto que el quechua carece de artículo determinado. Lleva consigo errores en la concordancia entre sustantivo y adjetivo, así como con los pronombres personales directos, como veremos más adelante.

Regresando al artículo, Terlingen (1962, 17) nota una tendencia a generalizar el género gramatical masculino. Se trata de una teoría que no nos atrevemos a sostener por falta de un amplio estudio científico al respecto. Caravedo, por el otro lado, en su estudio mucho más reciente al respecto, observa que el cambio de género en palabras como "jarro/jarra", "canasto/canasta", "huerto/huerta" (Caravedo 1987, 180) lleva consigo un cambio en el sentido semántico: comúnmente se puede asumir que el femenino designa objetos más grandes, de tal manera como en casos conocidos en toda la Hispania, como "el bolso" y "la bolsa".

También se observa una cierta tendencia a utilizar en singular, en analogía a expresiones parecidas, varios sustantivos que según la norma deberían ir en plural:

---

<sup>47</sup> Cit. en Benvenuto Murrietta 1936, 134s.; y ejemplos observados durante mis estancias en el Perú.

**Ejemplos:**

come tu arroz – come tu frejol

vende leche – vende vaca

(cit. en Hardman-de Bautista 1982, 149)

Esta variación se puede atribuir a la influencia del quechua y del aymara, puesto que en las dos lenguas se puede omitir la diferenciación entre el singular y el plural. Habiendo escuchado la frase "come tu papa" también en Lima, nos parece también probable que se trate de un vulgarismo peruano a nivel nacional.

En el español andino se emplea con frecuencia el artículo determinado delante de nombres propios, como "el Damián", "el Rosendo" y "la Rosa". En sus intentos de encontrar la razón para cualquier fenómeno existente en la lengua peruana, lingüistas como Hardman-de-Bautista han explicado que en este caso se trata de una traducción del sufijo quechua "-m" que puede dar énfasis a una palabra, al castellano. Esta explicación nos parece dudable y poco sostenible para un fenómeno que no se encuentra únicamente en el Perú, sino también en otros países latinoamericanos y en España.

No hay duda sobre la existencia de una cierta influencia de las lenguas autóctonas quechua y aymara en el castellano hablado en el Perú. Pero es aconsejable no sobrevalorar dicha influencia y tratar de añadirle posteriormente todas las peculiaridades que observamos. La lengua es un sistema vivo y, por consecuencia, está sometida a cambios internos que a veces no tienen explicación o tan sólo una explicación. Es mejor aceptarlos simplemente tal como son sin tener que buscar siempre una razón lógica de tipo histórico o en el substrato.

**Fenómenos sintácticos**

Entre los fenómenos sintácticos existentes en el español peruano, queremos subrayar los tres que nos parecen más significativos y comunes a fin de presentarlos con mayor precisión. Dichas particularidades son: el uso especial de algunos adverbios, el llamado *leísmo* o *loísmo* y la construcción de la frase.

El adverbio de tiempo "recién" no se usa sólo delante de un participio, como en el español ibérico, sino también como sinónimo de "sólo ahora", "apenas" o "justamente". Este uso, observado ya hace décadas en el Perú, sigue ganando cada día más terreno, extendiéndose de esta manera por el sur americano.

**Ejemplos:**

el recién nacido – uso en España

Recién ha venido. – sólo, ahora

Recién termino de bañarme. – para dar énfasis

(cit. en Alvarez Vita 1990, 458)

Como ejemplo de un adverbio de modo desconocido en otros países hispanohablantes y que no aparece en los diccionarios de la lengua española, citaremos la palabra "derrepente" la cual sustituye a la locución adverbial "a lo mejor" y significa "inesperadamente" según Alvarez Vita (1990, 217).

**Ejemplo:**

Derrepente es aprista y tú ni lo sospechas.

(cit. en Benvenuto Murrieta 1936, 151)

A nuestro suponer, la lista de adverbios con uso y/o significado diferentes en el español peruano es larga, pero por la falta completa de estudios complejos y comparativos sobre este tema nos limitamos aquí a haber citado dos casos más significativos.

En el caso del *leísmo* se trata de un fenómeno sintáctico encontrado no solamente en el Perú sino también en otros países fronterizos. Por leísmo entendemos la sustitución de los pronombres personales "lo" o "la" en el acusativo con referencia a personas por el pronombre personal del dativo "le". En muchos casos "le" y "lo/la" se utilizan alternativamente sin diferencia ninguna:

**Ejemplos:**

Vi salir a Juan.

Le vi salir. / Lo vi salir.

(cit. en García/Otheguy 1983, 106)

Según el vasto estudio elaborado por Érica García y Ricardo Otheguy sobre este fenómeno, por un lado se usa "le" cuando la referencia tiene menos importancia que cuando se usa "lo/la"; por el otro, se emplea más frecuentemente "la", para sustituir a una persona femenina mientras que predomina "le" con referencia a un acusativo masculino.

**Ejemplos:**

¿Por qué no continuó Federico en la forma que había planeado?

Porque el padre le hizo cambiar de manera de pensar.

¿Por qué no continuó Luisa en la forma que había planeado?

Porque el padre la hizo cambiar de manera de pensar.

(cit. en *ibíd.*, 111)

Continúan los mismos autores que esta diferencia en la lengua hablada del Perú entre acusativo masculino y acusativo femenino tiene sus raíces en las diferencias sociales hasta hoy existentes entre ambos sexos:

We reasoned that if the choice between le and lo is made solely on the basis of the contrast between male and female, males are more likely to rate le than females, since generally, and particularly in Spanish cultures, men are perceived as physically stron-

ger, more active, more powerful, and ranked socially higher, than women (ibíd.).

Caravedo confirma el frecuente uso del "le" con personas, pero no hace ninguna distinción entre masculino y femenino (cf. Caravedo 1987, 182). Por otra parte, ella observa en las zonas andinas varios casos de *loísmo*, donde el pronombre no concuerda con el objeto directo ni en género ni en número ni en caso.

### **Ejemplos:**

Hay tierras extensas que nosotros no lo gozamos mayormente;  
hacerlo que se seque las hojas, a de ahí lo metes verduras;  
(cit. en Caravedo 1993, 23)

El hecho de que encontramos en la lengua española tanto de niños como de adultos bilingües quechuahablantes una construcción gramatical diferente del español estándar, demuestra que el substrato quechua tiene cierta fuerza hasta hoy existente en el Perú.

A parte del mencionado *loísmo*, el habla de dichas personas se caracteriza principalmente por tener el orden de los componentes de la oración y de las frases como en el quechua, es decir, se coloca el verbo principal al final de la oración, mientras que el sustantivo aparece precedido por sus modificadores (cf. Luján/Minaya/Sankoff 1981, 96); transmitiendo de esta manera la estructura sintáctica quechua al español.

Quechua-speaking children in Perú impose the syntax of their native language on their Spanish speech – in particular, its word order. Typologically, Quechua is a postpositional non rigid V-final language, while Spanish is a prepositional V-medial language. Their fusion in the speech of the Peruvian bilingual child gives rise to an unusual variety which preserves the Quechua word order, but adopts prepositions (Luján/Minaya/Sankoff 1984, 343).

Las siguientes oraciones están citadas en el estudio de Rodolfo Cerrón-Palomino sobre "La enseñanza del castellano" (1972). Han sido pronunciadas exclusivamente en el Valle del Mantaro, en el departamento Huancavelica, donde una gran parte de la población indígena es bilingüe y donde las personas monolingües en español han adoptado igualmente la estructura sintáctica del quechua.

Veamos primero la frase retraducida al quechua; después su enunciación por la población mencionada de palabras españolas en orden quechua, y finalmente su reproducción en español estándar:

**Ejemplos:**

mamaapa            wasintam            liyaa.  
 De mi mamá    en su casa            estoy yendo.  
 Voy a la casa de mi mamá.

uchuk                uwishllaykita        lantikamay.  
 A tu chiquita oveja            véndeme.  
 Véndeme tu ovejita.

(cit. en Cerrón-Palomino 1972, 58s.)

Al ser la lengua de meta, el castellano, tan diferente de su idioma materno, el niño quechua va aprendiendo la primera progresivamente: generalmente capta primero varias palabras que ha escuchado en el mercado, en la escuela o en otros lugares de encuentro con hispanohablantes. Poco a poco va formando breves oraciones con estas palabras, pero uniéndolas según el sistema quechua. Finalmente deberá llegar a construir frases enteras correspondientes a las reglas del español estándar; pero los ejemplos citados demuestran que muchos de los que aprenden el castellano nunca llegan a este último paso.

Luján y Minaya dividen el aprendizaje del castellano en tres etapas, según la posición del S (substantivo), O (objeto) y V (verbo):

1. etapa inicial:                SOV
2. etapa intermedia:        SOV / SVO
3. etapa standard:            SVO

(Luján/Minaya 1982, 275)

En la etapa intermedia encontramos a veces una reduplicación de los verbos en ambas posiciones, la del quechua y la del español, así como una repetición del objeto por su pronombre personal correspondiente.

**Ejemplos:**

De Puno traemos hartas ocas traemos.  
 estándar: De Puno traemos hartas ocas.

Un chico lo ha matado a una paloma.  
 estándar: Un chico ha matado a una paloma.

(cit. en ibíd., 276s.)

Finalmente nos parece interesante mencionar la frecuencia de este fenómeno sintáctico: según su estudio lingüístico basado en nueve horas de conversaciones grabadas con niños bilingües de 5, 7 y 9 años de edad, provenientes de las ciudades de Cusco, Ayacucho, Huaráz y Puno; Luján, Minaya y Sankoff (1981, 105) llegaron a las siguientes conclusiones:

Orden sintáctico	Años de edad		
	5	7	9
SOV	51 %	40 %	30 %
AN	91 %	60 %	38 %

Indudablemente existe cierto peligro en generalizar los datos resultantes de una encuesta realizada con sólo nueve personas. Pero los resultados prueban lo que en varias oportunidades nos fue transmitido por diferentes personas en Lima: es decir, que las personas de la Sierra, con lengua materna quechua, al aprender el castellano, realizan combinaciones morfosintácticas diferentes del español estándar.

Algunos de los resultados nacidos de su talento de combinación provocan gracia al ser escuchados por personas que desconocen tal don. Nos parecen dignos de mención aquí:

#### **Ejemplos:**

hielo                - del agua su duro  
 espalda           - del pecho su atrás  
 televisor          - del cine su hijito

(ejemplos percibidos personalmente en el Perú)

Es imprescindible aceptar la situación lingüística del Perú tal como se presenta sin criticarla ni menospreciarla y mucho menos sin que sea motivo de burla. En parte, es la consecuencia de muchos años de coexistencia y convivencia de dos o más idiomas, con sus respectivas culturas. El resultado es una nueva variedad del castellano que codifica y refleja tanto la realidad andina, como otras realidades existentes en el Perú.

### **3.5 Fenómenos lexicales**

Pedro Paz Soldán y Unánue (1839-1895), conocido como Juan de Arona, es el primer investigador –romántico– del léxico peruano. Su *Diccionario de Peruanismos* (1884), escrito hace más de un siglo, constituye hasta hoy en día una fuente interesante de consulta.

En los años 60, surgieron dos trabajos importantes de lexicografía: por un lado, el *Diccionario Enciclopédico del Perú* (1967), preparado bajo la dirección de Alberto Tauro del Pino, que nos ofrece varios cientos de términos característicos del hablar peruano (cf. Alvarez Vita 1990, 14s.); por el otro lado, el diccionario *Peruanismos* (1969), elaborado por Martha Hildebrandt y publicado inicialmente a manera de artículos sucesivos en el diario *El Comercio* y en *Letras* (cf. Hildebrandt 1949). Sin menospreciar su valor, pero por tratarse de un diccionario etimológico que enumera y tradu-

ce las entradas sin detenerse en su uso, no nos sirve demasiado para la lexicografía actual.

Pasaron nuevamente más de 20 años hasta que apareció, en 1990, el *Diccionario de peruanismos* de Juan Alvarez Vita. También está en preparación, dentro del vasto proyecto de la Universidad de Augsburg, mencionado en el capítulo 3.1, un diccionario de peruanismos.

Al mismo tiempo se está preparando un *Atlas lingüístico-etnográfico del Perú* para el cual Rocío Caravedo ha aceptado la responsabilidad de organizar el trabajo en el Perú. Se trata de una encuesta –con 100 personas en el caso peruano– basada en un cuestionario elaborado por Alvar y Quilis (1984), que investiga 1.416 fenómenos lingüísticos situados en los distintos planos organizativos de las lenguas: el fonético, el morfológico, el léxico y el sintáctico (cf. Caravedo 1987).

Debido al hecho de que todavía no disponemos de los trabajos lingüísticos tan valiosos arriba mencionados, expondremos en el capítulo presente algunas de las particularidades lexicales más relevantes del español peruano, basándonos en la mayoría de los casos en observaciones propias.

Hablando de particularidades lexicales en el castellano del Perú, se pueden diferenciar principalmente tres tipos:

En primer lugar, se observan varios arcaísmos lexicales, como "prometer" en lugar del e. estándar "asegurar", o "pollera" que significa ahora "falda típica de las mujeres indias" en el Perú, pero que se utiliza por todos los habitantes para denominar "falda" también en Argentina.

En segundo lugar, existe un número creciente de préstamos lexicales de idiomas no latinoamericanos, especialmente del inglés. Nos referimos a los ejemplos dados en el capítulo 3.1. Calificamos también bajo esta categoría los neologismos nacidos por la necesidad de designar una nueva realidad, como por ejemplo las creaciones lexicales con el prefijo "narco-": "narcodólares", "narcotráfico", "narcoterrorismo", etc. En este caso, se trata de neologismos también existentes en otros países latinoamericanos con una realidad similar a la peruana, pero que parecen tener mayor vigencia en el Perú. Además, en el Perú, el formante "narco-" no cumple tan sólo una función de prefijo, sino que también se nominaliza ("antinarco"), prueba de su elevada productividad (cf. Agostinho 1994).

En tercer lugar, pero no último en importancia, encontramos una gran variedad de palabras provenientes de los idiomas indígenas. A pesar de que el quechua ha dejado más huellas en la lengua española del Perú a nivel nacional que cualquier otro idioma indígena, cabe mencionar que en varias regiones existe todavía un buen número de voces procedentes de un dialecto o una lengua indígena regional.

Las siguientes palabras provenientes de la lengua mochica en la costa norteña del Perú dan un ejemplo de que a veces un idioma se extingue, pero sus huellas se pueden observar hasta nuestros días:

**Ejemplos<sup>48</sup>:**

checo	- fruto que se usa para hacer platos
life	- pequeño pez de río y acequias
mococho	- alga marina comestible

En cuanto a la influencia lexical del quechua en el español peruano, no tenemos cifras oficiales sobre su cantidad exacta. Este hecho no se debe tanto a la dificultad, sino a la imposibilidad de diferenciar si una palabra quechua es de uso común entre los hispanohablantes monolingües o si se trata de una palabra que entienden, pero no la usan. Resulta difícil distinguir entre el léxico productivo y el léxico comprensivo, más aún cuando una parte de la población trata siempre de ocultar sus raíces indígenas.

Un trabajo que a este respecto salta a la vista, es la tesis doctoral de Gerhard Philip Siebenäuger, publicada bajo el título *Quechuismen im Spanischen Südamerikas* (1991). Después de una introducción sobre el quechua, el origen, así como la expansión y la clasificación de la lengua, el cambio fonético de las palabras quechuas al entrar en el español y las interferencias entre las dos lenguas; Siebenäuger nos presenta una lista de 379 quechuismos con su significado, su uso comparativo en América Latina, así como su aceptación por parte de los hispanohablantes. El cuestionario fue rellenado por 48 interlocutores, y sus respuestas son comparadas con las entradas en diversos diccionarios. Por lo tanto, se trata de un estudio bastante exhaustivo sobre este tema<sup>49</sup>.

En vez de enumerar los quechuismos existentes en el castellano del Perú por orden alfabético, según lo han hecho varios lingüistas en los años pasados<sup>50</sup>, prefiero clasificarlos en cuatro tipos según su aceptación por los hispanohablantes<sup>51</sup>.

**Quechuismos aceptados en el Perú como palabras castellanas**

En este grupo me refiero a palabras quechuas tanto de uso entre los hispanohablantes que ni ellos mismos reconocen que se trata de un quechuismo o que tampoco conocen un sinónimo español.

<sup>48</sup> Cit. en Zevallos Quiñones 1975, 266s; Hildebrandt 1949, 271s.

<sup>49</sup> Nuestra única crítica al trabajo mencionado es su difícil legibilidad causada por la serie de abreviaturas las cuales se encuentran explicadas en diferentes capítulos de éste.

<sup>50</sup> Lo hace también Siebenäuger, aunque él nos presenta primero dos clasificaciones, una según su distribución (1991, 107-114) y otra según su contenido (1991, 118-121).

<sup>51</sup> Todos los ejemplos de los cuatro subcapítulos siguientes están citados en: Bellini 1963, 34s.; Gnärig 1981, 138s.; Guitiérrez Marrone 1980, 81-84; Hildebrandt 1949, 271; Zevallos Quiñones 1975, 266s. La clasificación se realizó según nuestras propias observaciones.

**Ejemplos:**

- calato – desnudo
- carpa – tienda de campaña
- causa – comida en base a puré de papas
- cuy – conejillo de Indias
- chacra – finca, cortijo
- guano – excremento de aves usado como fertilizante
- mate – té de hierbas
- palta – aguacate
- papa – patata
- pucho – colilla de cigarrillo

**Quechuismos comunes, pero no aceptados**

Por esta denominación comprendo palabras procedentes del quechua que son muy usadas entre los hispanohablantes, sin embargo se reconoce hasta hoy su procedencia indígena. Por lo tanto, aunque algunas de ellas se utilicen diariamente en cualquier conversación, los interlocutores tratarían de evitarlos – si es que pudieran. Algunas de las palabras citadas en lo siguiente tienen connotación despectiva, otras se limitan a ciertos contextos. Como mejor ejemplo sirve "inti", palabra quechua que significa "sol": después de la reforma monetaria del año 1985 hasta 1991 la moneda peruana se llamó "Inti"; sustituyó el "Sol" y fue sustituida a su vez por el "Nuevo Sol" bajo el gobierno de Fujimori. Durante esta época la palabra "inti" fue pronunciada muchas veces al día por cada peruano, pero nunca con su significado en quechua.

**Ejemplos:**

- cancha – campo donde se juega al fútbol
- coca – hoja de donde se obtiene la cocaína
- china – muchacha, sirvienta, mujer india
- choclo – maíz tierno
- inca – rey, monarca
- pampa – llanura
- puna – altiplano de los Andes
- quechua – nombre dado por los españoles a los hablantes de la misma lengua
- tambo – albergue rural, rústico

### **Quechuismos para denominar lo indígena**

Muchos son los objetos y costumbres provenientes de la sierra andina que son conocidos hoy en todo el Perú. Para denominarlos se han adoptado sus respectivas voces indígenas. La diferencia entre el tipo 2 y el tipo 3 de nuestra clasificación es que si el último se utiliza en la lengua diaria, su uso está siempre limitado a algo típicamente indígena.

#### **Ejemplos:**

ayllu	- barrio, comunidad indígena
curaca	- jefe indio, anciano
huaco	- cerámica incaica o preincaica
huayno	- música y baile andino
pachamama	- diosa de la tierra
quena	- flauta

Cabe mencionar que en este caso se trata de términos igualmente o incluso más distribuidos fuera del Perú entre personas que se dedican a la etnología, arqueología etc. incaicas. Son "Bildungswörter" (cf. Siebenäuger 1991, 111-114) para unos, y palabras de uso diario para otros.

Pertenecen también a este grupo la mayoría de las palabras adaptadas por los primeros conquistadores y cronistas, mencionados anteriormente en el capítulo 3.1 del presente trabajo, tales como "alpaca", "cóndor", "llama", "puma", "vicuña", etc.

### **Quechuismos entendibles, pero no utilizados**

Este último grupo comprende quechuismos que forman parte del léxico pasivo, es decir, que la gran mayoría de peruanos hispanohablantes los entiende, pero no los usa.

#### **Ejemplos:**

chasqui	- mensajero
chuño	- papa deshidratada
wawa, guagua	- bebé

Como en todo proceso lingüístico, existe también en la aceptación de voces indígenas una cierta movilidad. Por consecuencia, es posible que un quechuismo cambie de un grupo al otro, y nuestra clasificación no pretende ser absoluta, sino que pretende tan sólo de dar una idea general de su aceptación.

Saliendo de la hipótesis de que el léxico es uno de los fenómenos más ostensibles para demostrar su arraigo o rechazo de la cultura y lengua autóctonas por parte del hispanohablante, queda por esperar una creciente aceptación de las voces indígenas que quizá pueda acompañar una mayor consideración de éstas por parte oficial.



## **4 La educación en el Perú**

### **4.1 El analfabetismo**

Primeramente, es importante hacer una distinción entre una persona analfabeta y una persona iletrada: la escritura es un producto que nació relativamente tarde en la historia de la humanidad. Fue inventada para transformar la lengua hablada en algo imperecedero; por consecuencia, las escrituras latina, griega o árabe, podrían ser sustituidas por cualquier otro sistema de signos o letras.

Cuando una persona vive en un ambiente cultural en el cual se desconoce por completo dicho sistema, hablamos de un "iletrado". No se trata de una persona de escasa cultura o educación, sino simplemente que la escritura no tiene para ella importancia alguna.

Por el contrario, la denominación "analfabeto" se refiere a personas que no saben leer ni escribir aunque vivan en una sociedad en la cual dichos conocimientos son elementales y además necesarios para la vida diaria. Ser analfabeto en esta sociedad significa para una desventaja para ellos y es causa de menosprecio.

Socialmente, el analfabetismo es visto como un mal, como una enfermedad que debe erradicarse. [...] los analfabetos son tales porque son ociosos, indolentes, o porque no demuestran interés por hacer suyos tales instrumentos [lectura o escritura] (Lizarzaburu 1974, 23).

Muchos no reconocen que en realidad la gran parte de los analfabetos no han tenido la posibilidad de aprender a leer y escribir por motivos económicos, sociales o regionales.

En los países del Tercer Mundo encontramos un alto porcentaje de analfabetismo a causa del subdesarrollo y no porque ellos sean ociosos o indolentes, no es viceversa. Mientras que el poder esté en manos de unos cuantos y no se ofrezca a la masa popular la oportunidad de mejorar su situación económica, tampoco se elevará su nivel educativo.

#### **Tasas de analfabetismo**

El siguiente cuadro muestra las tasas de analfabetismo en el Perú, comparadas con las del mundo (cf. Weltentwicklungsbericht 1999, 236s.):

<b>Tasas de analfabetismo en el mundo 1999</b>		
<b>Continente</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>
Mundo	38	21
África del Sur	53	34
África del Norte	50	28
Asia del Sur	64	38
Asia del Este	24	9
Europa y América del Norte	1	1
América Latina	15	12
Perú	17	6

La realidad peruana se acerca al promedio de lo que sucede en otros países latinoamericanos.

La eficacia de los sistemas educacionales en el Perú durante los años pasados se refleja en una reducción considerable del analfabetismo en las últimas cinco décadas. La tasa de analfabetismo pasó de un 58 % en 1940 al 39 % en 1961, y se redujo al 18 % en 1981 (cf. INE 1986, 4). En 1993, la tasa de analfabetismo era de 12,8 %, en números absolutos se trata de 1,784.281 de analfabetos (cf. INEI 1994, 55).

### **Desigualdades entre áreas urbanas y rurales**

La disminución del analfabetismo no se da por cierto de manera uniforme en todo el territorio peruano, sino es más bien diferenciada y heterogénea según el área, el sexo y la edad.

Es alarmante que las diferencias en el analfabetismo se acentúen cada vez más entre las áreas urbanas y rurales. Así, mientras que en 1961 las tasas en el área rural eran tres veces más altas que en la urbana, en 1981 y en 1993 los primeros eran cerca de cinco veces más elevadas. Esta situación es el resultado de que los servicios educativos formales llegan con mayor facilidad a la población que se concentra en las ciudades y principales centros urbanos (cf. INE 1986, 8 y INEI 1994, 55).

Si comparamos las tres regiones principales del territorio peruano, encontramos el menor grado de analfabetismo en la costa (alrededor del 7 %), por ser la zona más urbanizada y más desarrollada económicamente.

La sierra constituye la zona con el grado más elevado de analfabetismo (33 %), y además con la mayor diferencia entre hombres (18 %) y mujeres (47 %).

Obviamente la situación del analfabetismo según los departamentos es muy heterogénea. En el siguiente cuadro agruparemos los 25 departamentos peruanos en cuatro categorías, acorde con tasas de analfabetismo (cf. INEI 1994, 56s.).

<b>Tasas de analfabetismo por departamentos 1993</b>	
3 - 9 %	Arequipa, Callao, Ica, Lima, Madre de Dios, Moquegua, Tacna, Tumbes, Ucayali
10 - 19 %	Amazonas, Junín, La Libertad, Lambayeque, Loreto, Pasco, Piura, San Martín, Ucayali
20 - 29 %	Ancash, Cajamarca, Cusco, Huánuco, Puno
30 - 36 %	Apurímac, Ayacucho, Huancavelica

### **Desigualdades entre hombres y mujeres**

Tanto entre el campo y las ciudades, como entre los hombres y las mujeres, encontramos un abismo enorme en cuanto al nivel educativo. Siempre es el sexo femenino el que está desfavorecido en cuanto a su situación económica y cultural, su nivel de vida y de educación.

La situación parece haber mejorado algo desde la década de los 80: la tasa de analfabetismo según el sexo, demuestra que tanto en el área urbana como en la rural, el decrecimiento más significativo en el período intercensal se da entre las mujeres. En el área urbana, de 25,9 % en 1961 desciende a 12,5 % en 1981 y a 9,8 % en 1993; y en el área rural baja de 76,2 % en 1961 a 55,8 % en 1981 y 42,9 % en 1993. En la población masculina, el decrecimiento es menor en ambas áreas. Sin embargo, se enfrenta un 3,4 % de analfabetismo de hombres en el área urbana a un 42,9 % de mujeres en el área rural (cf. INEI 1994, 56):

<b>Tasas de analfabetismo de la población de 15 y más años por sexo según área urbana y rural 1981 y 1993</b>						
<b>Área</b>	<b>1981</b>			<b>1993</b>		
	<b>Total</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
<b>Total</b>	18,1	9,9	26,1	12,8	7,1	18,3
<b>Urbana</b>	8,1	3,6	12,5	6,7	3,4	9,8
<b>Rural</b>	39,5	23,2	55,8	29,8	17,0	42,9

El hecho de que en el año de 1993, encontramos en el Perú dos veces y media más mujeres que hombres sin conocimientos básicos de lectura y escritura, es un signo claro de la situación desfavorable de la mujer en el Perú. Por consecuencia, en la elaboración de programas escolares se debería también reflexionar sobre el problema de cómo atraer a las mujeres a frecuentar la escuela y a los padres de enviar a sus hijas igualmente como a sus niños varones a dicha institución.

### **Desigualdades según el idioma hablado**

Considerando los diferentes niveles de educación entre la ciudad y el campo, así como entre el hombre y la mujer, mencionados en los capítulos anteriores, estamos convencidos de que debe existir algún factor más que influya en el grado de analfabetismo. ¿Por qué encontramos en 1981 un 48 % de analfabetos en el departamento Ayacucho, mientras que la tasa asciende a un 16 % en el departamento de Junín, si los dos pertenecen a la zona serrana, y si en ninguno de los dos se hallan grandes centros urbanos?

Opinamos que la razón principal para dichas diferencias es el idioma hablado en los departamentos. Generalmente se puede constatar un bajo grado de analfabetismo en regiones de habla castellana y un alto grado en zonas de habla quechua o de otro idioma vernáculo.

Para demostrar que existe una relación directa entre la tasa de analfabetismo y el idioma hablado, compararemos en el siguiente cuadro dichos porcentajes según el Censo Nacional de la Población del año 1981 (cf. INEI 1994, 57 y 93):

<b>Tasas de analfabetismo e idioma hablado 1993</b>			
<b>Departamento</b>	<b>Analfabetismo</b>	<b>Castellano</b>	<b>Quechua (y otro)</b>
Amazonas	19,9	87,9	
Ancash	21,1	63,4	
Apurímac	36,9	22,6	77,0
Arequipa	7,6	80,6	
Ayacucho	32,7	28,7	71,0
Cajamarca	27,2	98,7	0,6
Callao	3,0	92,8	
Cusco	25,4	35,0	63,7
Huancavelica	34,1	32,7	67,0
Huánuco	24,7	68,0	
Ica	5,8	93,0	
Junín	13,4	84,7	
La Libertad	13,0	99,3	
Lambayeque	11,0	96,9	
Lima	4,1	89,5	
Loreto	10,8	94,4	
Madre de Dios	8,0	70,7	
Moquegua	8,0	76,0	
Pasco	15,2	85,7	
Piura	16,3	99,6	
Puno	22,2	23,5	43,5 (33,0 aymara)
San Martín	12,5	96,8	
Tacna	7,4	75,4	
Tumbes	6,6	99,4	
Ucayali	9,6	87,2	

Al comparar estas cifras constatamos que en los cuatro departamentos con el mayor grado de analfabetismo, es decir Apurímac, Ayacucho, Huancavelica y Cusco, más del 80 % de la población es monolingüe o bilingüe quechuahablante. La única gran excepción representa Cajamarca, el quinto departamento en la escala del analfabetismo, donde casi la totalidad de la población habla castellano. Parece que en este caso el bajo grado de educación se debe al aislamiento de la región, así como a la escasez de turismo y de grandes ciudades industriales.

En base a las estadísticas elaboradas según los censos hemos podido demostrar la gran heterogeneidad existente en el Perú entre hombres y mujeres, campesinos y urbanos, castellanoparlantes y vernáculohablantes, en cuanto a su grado de analfabetismo. Éste, lógicamente, es un espejo de la situación educacional del país y una prueba de las graves desigualdades para tener acceso a la escuela, las cuales presentaremos seguidamente.

## 4.2 El acceso a la escuela

Basamos el presente capítulo mayoritariamente en los resultados del libro de Hernán Fernández Rojas y Carmen Montero Checa sobre las *Desigualdades en el acceso a la escuela* (1982), y hemos añadido, en los casos posibles, los datos de los Censos Nacionales de la Población de los años 1981 y 1993.

### Desigualdades según el sexo y el departamento

Entre los años 1940 y 1972, la escolaridad ha aumentado sumamente en todos los departamentos peruanos, especialmente en algunos de la sierra, como se verá en el siguiente cuadro (cf. Fernández Rojas/Montero Checo 1982, 29):

<b>Tasas de escolaridad por departamentos</b>		
<b>Departamento</b>	<b>1940</b>	<b>1972</b>
Ancash	28,2	79,0
Apurímac	14,7	64,1
Ayacucho	14,0	62,7
Cusco	16,8	71,8
Huancavelica	10,3	60,3
Puno	10,4	69,5
<b>TOTAL</b>	<b>29,7</b>	<b>78,3</b>

Pero a pesar de este cambio notable, cabe mencionar la gran diferencia que hay entre las tasas de escolaridad de la población masculina y femenina hasta nuestros días, sobre todo en las áreas serranas. Citaremos el ejemplo de Puno, donde entre la población de 15 a 19 años, la asistencia de mujeres a la escuela ha aumentado del 3,3 % (1940) al 34,1 % (1972), pero sigue siendo relativamente baja frente al porcentaje de los hombres asistentes a la escuela en el mismo departamento (59,6 %).

Al comparar nuevamente esta situación con la actual, constataremos que entre los 12 y los 17 años sólo un 56,3 % de las mujeres en áreas rurales frecuentan la escuela frente a un 80,2 % de los hombres en áreas urbanas (cf. INEI 1994, 63):

<b>Tasa de asistencia escolar por grupos de edad y sexo según área urbana y rural 1993</b>						
<b>Área</b>	<b>Grupos de edad y sexo</b>					
	<b>6 a 11 años</b>			<b>12 a 17 años</b>		
	<b>Total</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
<b>Total</b>	87,3	87,7	86,8	74,1	76,0	72,1
<b>Urbana</b>	90,9	90,9	90,8	79,4	80,2	78,5
<b>Rural</b>	80,7	82,0	79,5	61,6	66,5	56,3

Es interesante observar que a nivel nacional, a los seis años casi la mitad de niños asisten a la escuela y el porcentaje de los de sexo masculino y femenino es más o menos equiparable. Pero a partir de los 14 años, la asistencia a la escuela según el sexo difiere considerablemente. Para Fernández Rojas y Montero Checo, el cuadro siguiente comprueba lo dicho anteriormente y demuestra que la tasa más elevada de escolaridad es a los 11 años y que la mitad de los alumnos asiste a las clases con tres años o más de atraso escolar (cf. Fernández Rojas/Montero Checo 1982, 147).

<b>Tasas de escolaridad de la población de 6 a 27 años</b>			
<b>Edad (años)</b>	<b>Escolaridad</b>		
	<b>Total</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
6	50,1	51,2	49,0
9	87,6	89,9	85,3
11	90,5	92,8	88,0
16	59,5	67,9	50,9
18	37,1	43,8	30,2
24	10,9	14,7	7,1
27	5,2	7,1	3,3

Se constata que en todo el territorio peruano, el número de repitentes y desertores es muy alto, especialmente en los primeros grados: en 1972, casi uno de cada tres alumnos reprobó el Primer Grado (30,9 %), y en el Segundo Grado, uno de cada cinco (20,7 %). El número de desertores alcanzó el 17,9 % en el Primer Grado, desde el Segundo al Quinto Grado la cifra osciló alrededor del 8,0 % (cf. *ibíd.*, 36).

Según el Instituto Nacional de Estadística e Informática, esta situación ha mejorado mucho en las últimas décadas:

El nivel educativo de la población del país ha experimentado un notable incremento respecto a 1981 al haber aumentado la población con educación secundaria y superior (INEI 1994, 66).

Continúa que en 1993, el 55,9 % de la población de 15 y más años –frente al 41,6 % en 1981– ha logrado superar la educación primaria completa y ha continuado estudiando. Sin embargo, debe admitir que las diferencias entre el área urbana y la rural siguen siendo notorias, especialmente en lo que se refiere a la educación secundaria (68,4 % versus 21,2 %) (cf. *ibíd.*).

Dejemos de lado las cifras por el momento para concentrarnos en los hechos: es un hecho que casi la mitad de los alumnos que ingresan a la escuela reprueban el año o abandonan sus estudios para siempre pasando así a las filas de analfabetos o semianalfabetos. Es tiempo entonces de preguntarse, ¿por qué tan pocos alumnos son capaces de seguir la enseñanza regular hasta terminar por lo menos la Primaria? No deben aceptarse ciertas opiniones prejuiciosas según las cuales los indios pertenecen a una raza

menos inteligente que la europea, tales como las encontrábamos todavía a principios de este siglo:

Las desgracias del país se deben a la raza indígena, que ha llegado al punto de su descomposición psíquica y que, por causa de la rigidez biológica de sus integrantes, que han terminado definitivamente su ciclo evolutivo, han sido incapaces de transmitir a los mestizos las virtudes que exhibieron en su fase de progreso. [...] El indio no es ni puede ser otra cosa que una máquina (Alejandro Deustua. *La cultura nacional*. El Callao 1937; cit. en Fernández Rojas/Montero Checa 1982, 23s.).

### Desigualdades según el idioma hablado

Hemos mencionado anteriormente que los grados más elevados de analfabetismo se manifiestan en los departamentos con mayor distribución del idioma quechua. De igual modo, son los quechuahablantes los que asisten con menor frecuencia a la escuela.

Nos serviremos una vez más de cifras a fin de aclarar lo antedicho y compararemos la escolaridad de la población de 6 a 24 años según el idioma hablado por medio del siguiente cuadro (Fernández Rojas/Montero Checo 1982, 153):

Escolaridad			
Edad (años)	Castellano	Quechua	Bilingüe
6	58,8	8,3	25,0
9	91,8	66,0	90,2
12	89,5	76,2	90,0
18	41,1	26,9	34,4
24	12,9	6,1	8,4

Vemos claramente la gran diferencia entre los niños de habla castellana, quechua y los bilingües al ingresar en la escuela. Mientras que los quechuahablantes siempre están en desventaja comparándolos con los castellano-hablantes, los niños bilingües alcanzan a los 9 años casi el mismo grado de escolaridad que los monolingües hispanoparlantes, y a los 12 años logran superarlos.

Pensamos que ni la procedencia, ni la cultura, ni la raza son las razones principales por las cuales un grupo –él que tiene por lo menos algunos conocimientos del castellano– es capaz de seguir la enseñanza escolar, y el

otro no, sino que el factor de distinción es el castellano. Por consecuencia, el castellano puede ser visto como el factor más importante para la futura educación de cualquier niño peruano.

En los años 80, el Ministerio de Educación peruano ha reconocido la necesidad de cambiar sus programas de educación pública y de adaptarlos mejor a las necesidades básicas de su población, lo que significa también considerar la situación lingüística del educando (cf. también Pozzi-Escot 1984, 45). Gracias a una conciencia lingüística en favor de la importancia de los idiomas vernáculos para la educación peruana, la cual se refleja en las leyes de educación de 1972 y 1982, así como en varios proyectos de educación bilingüe, realizados por instituciones peruanas y extranjeras, las cuales describiremos más adelante, la situación educacional del Perú se ha mejorado constantemente en los años pasados, como acabamos de demostrar también por medio de las cifras antes mencionadas. En los capítulos siguientes describiremos con más detalle tres de los proyectos concebidos a favor de la educación de vernáculohablantes.

#### **4.3 Materiales de enseñanza y equipo en las escuelas**

Al describir la situación educacional en un país latinoamericano, el lingüista europeo siempre tiene que tomar en cuenta la gran diferencia entre el equipo de una escuela en el Primer y el así llamado Tercer Mundo. En el caso peruano se trata de un Estado que desde hace varias décadas está luchando por superar sus problemas económicos, políticos y sociales, y en el que por consecuencia, faltan los recursos financieros, el tiempo y los científicos para dedicarse a elaborar mejores programas de educación y materiales de enseñanza.

Entonces no nos debe sorprender que un ciudadano norteamericano describiera la situación educacional en el Perú cuando la vio por primera vez en 1921 de la siguiente manera:

El sistema de las escuelas públicas del Perú es una desgracia nacional. Las escuelas son casas miserables, tan miserables que sería casi imposible describir la situación a un norteamericano que nunca ha visitado este país [...].

Las escuelas están enteramente desprovistas de libros y otros suministros, y hay provincias enteras donde las escuelas no poseen una carpeta. Exceptuando los grandes centros poblados, no hay servicios sanitarios, por lo que las condiciones resultantes dentro y fuera de la escuela ofenden a la vista y al olfato; [...]

Los profesores son pobres e irregularmente pagados, en este momento hay cientos de docentes que no han recibido sus pagos desde hace tres a doce meses (cit. en Paulston 1971, 221).

Casi ochenta años más tarde la situación de la educación rural en el Perú no ha mejorado mucho. Existe un profundo abismo entre la educación rural y la urbana que se acrecienta entre la educación estatal y la privada.

Para demostrar la situación educacional en las provincias, citaremos el ejemplo del departamento de Madre de Dios, en el cual sólo el 2 % de las escuelas tienen mapas y el 4 % tienen láminas (cf. Fernández Rojas/Montero Checa 1982, 6).

Las diferencias mencionadas se estrechan a lo largo de toda la educación, desde la primaria hasta la universitaria. Los mejores colegios y las universidades de mayor fama del país se concentran en la capital limeña. En los centros educativos estatales o provinciales las frecuentes huelgas de obreros, profesores o estudiantes no permiten estudios regulares.

Para reconocer la diferencia entre una universidad estatal y otra privada, sólo hace falta echar una mirada a la Universidad Nacional Mayor San Marcos, por un lado, y a la Pontificia Universidad Católica del Perú, por el otro. Sólo unas pocas cuadras separan dichas universidades, pero la diferencia entre una y otra es considerable: no solamente en cuanto a los equipos universitarios, el material de la biblioteca, etc., sino también los mejores catedráticos generalmente imparten sus clases en las universidades privadas, porque reciben mejor remuneración y no han de preocuparse por huelgas y otros inconvenientes. Son escasos los profesores que enseñen en las universidades estatales por razones ideológicas.

Así mismo, es muy elevado el financiamiento requerido para tener acceso a la educación privada. Es cierto que siempre se conceden algunas becas para unos pocos alumnos con mucho talento, pero generalmente la educación privada se restringe a las clases más altas de la sociedad peruana.

### **Libros de enseñanza**

A excepción de un período en los años 70, en el Perú todos los libros escolares tienen que ser comprados por los padres de familia. A esto hay que añadir los gastos para los cuadernos, los lápices y los uniformes escolares; la educación, por lo tanto, de uno a varios niños al mismo tiempo significa un serio problema económico para gran parte de los padres de familia peruanos. Durante la década de los 70, los materiales escolares fueron distribuidos gratuitamente, mas hubo que abandonar esa política en virtud de los elevados costes que ella representaba para un Estado sin condiciones para asumirlos. "La educación primaria universal y gratuita en el Perú lo es, entonces, sólo en un sentido limitado" (Anderson/Herencia 1982, 6).

En el año de 1982 existía en el Perú un total de 235 libros en uso en los colegios de Primaria, entre los cuales la mayor parte eran libros de religión (44) y libros de lectura (40). Con la excepción de algunos libros de instituciones privadas, que trataremos más adelante, todos los libros estaban

escritos en español. Es sorprendente que 15 de ellos estaban destinados para la enseñanza del inglés, pero ninguno para la del quechua como segunda lengua (cf. *ibíd.*, 3s.).

Casi la totalidad del material educativo del Perú está elaborado en Lima y se caracteriza, en consecuencia, por una gran uniformidad en todo el territorio peruano. No existe ninguna distinción, ni en los temas ni en los dibujos, entre un libro escolar utilizado en la sierra, la serva o en el centro de Lima. Hasta los años 80 no se ha reconocido que los alumnos de las tres zonas principales tienen diferentes intereses y conocimientos básicos. ¿Para qué le servirá a un alumno limeño la descripción detallada de las plantas selváticas y al niño de la selva la de los problemas en la capital que tal jamás enfrentará en su vida?

A partir de los años 80, el Ministerio de Educación peruano reconoce la necesidad de elaborar materiales "diversificados, flexibles, adaptados al medio y las necesidades de los analfabetos" (Couvert 1979, 26) y solicita un análisis de los materiales educativos. Se publicó entonces un libro titulado *Experimentación y Análisis de los Materiales Educativos de Alfabetización*, realizado por el INIDE, en el cual se comprueba que:

La elaboración de materiales educativos constituye una actividad compleja en la que deben observarse criterios técnicos definidos, tanto para su estructuración y redacción como para su validación, a fin de entregar materiales confiables a los usuarios (Hidalgo Matos/Montalva Olivares 1983, 18).

Como última nota del presente capítulo compararemos la imagen de la mujer y del hombre en los libros escolares peruanos.

La aparición de la mujer y del hombre en los libros escolares es muy desigual y favorece mucho a los hombres. Los textos están representados en un 77,5 % por el sexo masculino y un 22,4 % por el femenino (cf. Anderson/Herencia 1982, 13s.).

Estas figuras crean características estereotipadas e inmutables de cada género y repercuten así en la formación de comportamientos y modos de pensar de los niños. La variedad de atributos asociados con los hombres es notablemente mayor; las cualidades que se les atribuyen hacen que su sexo sea considerado como el más interesante y valioso.

Las cualidades que aparecen con mayor frecuencia son (cf. *ibíd.*, 17ss.):

<b>Características psicológicas con figuras masculinas y femeninas en los libros de Primaria</b>		
<b>Características</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
cooperativo	41	27
enseña	33	15
dirige	39	4
inteligente	39	5
patriótico	39	14
valiente	80	15
trabajador	10	–
agresivo	40	2

Según los libros, las mujeres se ocupan normalmente de tareas como lavar la ropa, cocinar, cuidar a los niños, mientras que los hombres son los que van al trabajo y actúan como mediadores entre la casa y el resto de la sociedad. Para hacer las labores antes mencionadas las mujeres no necesitan un grado elevado de educación, y generalmente no lo tienen, como hemos visto en las cifras de los capítulos anteriores.

Los estereotipos presentados en los libros escolares peruanos reflejan, en su mayor parte, la verdadera situación actual del país. Por ser repetidos continuamente desde la Primaria en la escuela, no nos debe asomar que los niños creerán en el futuro en esos mismos estereotipos sin tratar de cambiar la situación.

Como ejemplos citaré algunas afirmaciones de niños de Primaria en Lima:

los hombres trabajan y las mujeres se quedan en su casa porque los hombres son vivos y tienen de todos [sic] ...

(Giuseppe, 10)

ser hombre porque el hombre trabaja, da dinero a la mujer ...

(Gilmer, 10)

(cit. en ibíd., 140).

## Los docentes

En un país donde la educación se halla todavía en un estado incipiente dentro del plano nacional, ser maestro es una tarea sumamente ardua.

Los maestros capacitados y aptos para la enseñanza no quieren trabajar en una pequeña escuela de provincia, sino prefieren quedarse en la ciudad y si es posible dictar sus clases en una escuela privada. Las escuelas rurales se caracterizan por una gran falta de personal especializado, el cual además de adaptarse a las circunstancias deberá dominar la lengua autóctona de la región.

El resultado es que en varias escuelas rurales un solo docente está encargado de atender a alumnos de varios grados. En el caso de la provincia de Cotambas en el departamento de Madre de Dios, el 44,4 % de escuelas está conformada por unidocentes y el 17,1 % de los docentes no está capacitado para esa profesión (cf. Fernández Rojas/Montero Checa 1982, 23s.).

Buscar la atracción de los jóvenes maestros para que enseñen por lo menos durante algunos años en las áreas rurales debería también ser una de las próximas tareas del Ministerio de Educación peruano, si desea evitar que éstas se encuentren cada año más aisladas de la educación<sup>52</sup>.

### 4.4 Bilingüismo en la escuela

En cuanto a la escolaridad inicial del monolingüe quechua, pueden haber varias estrategias. Hay una sola que no cabe y es la que tradicionalmente ha empleado la escuela peruana: enseñarlas a leer y escribir en castellano sin que lo hablen (Pozzi-Escot 1972b, 15).

Hemos comenzado el presente capítulo con una cita de la lingüista peruana Inés Pozzi-Escot Zapata del año 1972 para demostrar que los conocimientos teóricos sobre la importancia de una educación bilingüe no se han podido llevar a la práctica hasta la actualidad, salvo en escasas excepciones, a pesar de que éstos existen en el país desde hace casi tres décadas.

En lo siguiente, compararemos la situación teórica de la educación bilingüe en el Perú con la real.

---

<sup>52</sup> Realizamos una encuesta sociolingüística con los huicholes en la Sierra Madre Occidental, México, entre 1990 y 1991, en base a 90 entrevistas a maestros, alumnos y padres de familia. Por no poder detenernos en este trabajo en una comparación de la situación de esta lengua utoazteca con el quechua, véase para mayor información Steckbauer 1993.

## Marco teórico

En los años 70 se promulgaron las leyes mencionadas, que contribuyeron a convertir la situación lingüística y educacional del Perú en un tema que interesó igualmente a pedagogos y a lingüistas nacionales e internacionales. Durante los años siguientes se publicaron una serie de artículos en favor y en contra de la educación en lengua vernácula y se discutieron los problemas que iban a surgir como consecuencia. Afortunadamente, el centro de interés se ha dirigido poco después hacia otros temas, y actualmente pocas personas preguntan por los resultados de dicha euforia al principio.

Es indudable que las dificultades que tiene el niño vernáculohablante al aprender la lectura y escritura en castellano no es una señal de que posea menor inteligencia, sino que para él dicho idioma es tan desconocido como para nosotros el japonés; y, por ende, no se le ofrecen las mismas posibilidades al entrar en la escuela que a un castellanohablante:

¿Qué diferencia habría entre el hecho que de repente se dispusiera que a los hijos de los hablantes del castellano se les obligue a aprender a escribir en japonés? Yo no encuentro ninguna diferencia; para el indio el castellano es un idioma tan distinto de su lengua materna como para mi es extraño el japonés (Arguedas 1986, 45).

Por consiguiente, todos los niños vernáculohablantes deberían tener la posibilidad de recibir educación en su propio idioma. Puesto que en el Perú existen 31 variantes del quechua, sin contar la cantidad de idiomas selváticos, reconocemos inmediatamente el problema que estamos enfrentando.

Hasta ahora, casi todos los libros de enseñanza para la escuela Primaria están escritos en español; editarlos en treinta o más idiomas diferentes sería un problema financiero insuperable para el gobierno peruano. También es difícil encontrar los pedagogos capaces y dispuestos a elaborar dichos libros en idiomas vernáculos. Sin embargo, un paso importante hacia la diversificación necesaria en cuanto a la educación en el Perú, sería de adaptarla conjuntamente con los libros a las necesidades de la situación local. Los primeros dibujos y cuentos en los libros deberían tratar de cosas y animales familiares a los niños; los primeros problemas aritméticos provendrían del mundo diario del niño; de esta manera, se aumentaría el horizonte del alumno paulatinamente (cf. Jakway 1979, 322-331). Por la elaboración de por lo menos tres tipos de libros escolares según las tres regiones principales del Perú y sus respectivas culturas y maneras de vivir en general se podría evitar que el niño selvático o serrano reciba un choque cultural al abrir su libro el primer día de clases en la escuela y encontrar allí un mundo totalmente diferente del suyo.

Los adversarios de una educación en lengua vernácula nombran como razones principales para la educación en la lengua de prestigio las siguien-

tes: la idea de una lengua nacional como símbolo de la unidad política, la importancia del castellano como lengua a nivel internacional, el sentimiento de formar parte de una unidad cultural, y los altos gastos en la elaboración del material diversificado y en la capacitación de los maestros (cf. Larson/Davis/Ballena Dávila 1979, 37ss.).

Igualmente, se planteará el problema, formulado en la siguiente cita por los mismos vernáculohablantes, que una vez que se haya implantado la educación primaria en lengua vernácula en todo el país, los vernáculohablantes querrán que también las escuelas de Secundaria y las universidades sean bilingües o plurilingües:

Paisanos, hermanos míos, luchemos hasta el final para conseguir Escuela Secundaria, Universidad para nosotros. Fíjense Ustedes: cuando sus hijos acaben la primaria, ahí no más quedan, no pueden seguir estudios [...] (Alencar/Yancan 1977, 95).

Reconocemos entonces que la alfabetización en lengua materna es necesaria y es el único camino permitido a fin de no destruir la cultura y la lengua del vernáculohablante y de no provocar en él un sentimiento negativo hacia la institución de la escuela y la lengua castellana.

La alfabetización en lengua materna simplifica las dificultades del alumno y abrevia de esta manera el tiempo de la enseñanza. Según la lingüista Arana de Swadesh, en sólo 3 ó 4 meses el alumno, niño o adulto, puede aprender los mecanismos de la lectura y la escritura, capacitándose para leer o copiar cualquier otro idioma que use las grafías que aprendió (cf. Arana de Swadesh 1968, 95). Su opinión acorde con la de la mayoría de los lingüistas y pedagogos que se debe alfabetizar al niño en su idioma materno pues dicho método de alfabetización es el más fácil y más rápido, y sirve como instrumento útil para la futura castellanización del niño.

Castellanizar y alfabetizar son dos procesos distintos que no deben realizarse simultáneamente en caso de niños analfabetos bilingües que manejan un castellano incipiente (Spann del Solar 1972, 34).

Por un lado, la educación bilingüe o sea la alfabetización del niño vernáculohablante en su idioma materno con una castellanización gradual a partir del segundo o tercer año de escolarización parece ser el método ideal para erradicar el alto grado de analfabetismo y deserción en las escuelas peruanas. Así se respetará la cultura y la lengua nativas de los diferentes grupos de población en el Perú, ofreciéndoles al mismo tiempo la posibilidad de introducirse en la cultura y la lengua castellanas.

Por otro lado, y desde un punto de vista más negativo, el triste resultado de alfabetizar de dicha manera con la intención de la futura castellanización podría llevar paulatinamente a la desaparición de las lenguas vernáculas.

Sin embargo, si no queremos que los grupos indígenas vernáculohablantes se queden al margen de la sociedad, ofrecerles la alfabetización, el aprendizaje del castellano y el acceso al sistema educacional nacional serán los primeros pasos hacia su integración.

### **Situación real**

En los años pasados la grave crisis económica y diferentes problemas políticos no le permitieron al gobierno peruano preocuparse mucho por la situación de su educación nacional. El gobierno se conformó con aquéllos que pudieron seguir la enseñanza regular y estatal y con los de la clase pudiente que lograron ingresar en escuelas y universidades privadas. ¿Pero qué pasó con los que no disponían ni del dinero ni de los conocimientos lingüísticos para obtener una buena formación?

Unas pocas universidades e instituciones se preocuparon por ellos, primero teóricamente, luego con programas detallados. Antes que todo, cabe mencionar los lingüistas y profesores que trabajan y enseñan en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, en el Instituto de Estudios Peruanos, en el Centro de Investigación en Lingüística Aplicada; para sólo nombrar los más importantes.

Dado que ellos no disfrutaban de una situación financiera que les permitiera la realización de grandes proyectos, fue necesario en muchos casos recurrir a subvenciones extranjeras. Dos breves ejemplos servirán para caracterizar de los proyectos de educación bilingüe en el Perú:

Uno de los primeros proyectos, llamado "Núcleo", empezó en el año 1944, y fue puesto en práctica por el "Servicio Peruano-Norteamericano" (SECPANE). Las primeras escuelas se erigieron en el Cusco, después se extendieron por la región de Tingo María - Oxapampa hasta el Callejón de Huaylas. El interés por el proyecto era enorme: el número de alumnos creció de 14.000 en el año 1947 a 226.000 en el año 1958 (cf. Paulston 1970, 930s.). Cada escuela tenía un supervisor, quien la visitaba regularmente y era responsable de los programas de alfabetización así como de los de salud, higiene, agricultura y el establecimiento de pequeñas industrias. Según Rolland Paulston, dichos supervisores fueron entrenados en los Estados Unidos. La conclusión lógica de este hecho debe ser que sabían el castellano y tal vez incluso el inglés; por consecuencia probablemente no provenían de las zonas mismas donde iban a desempeñar su cargo. Cuando SECPANE se retiró en el año 1961, el programa "Núcleo" se quedó sin dirección y sin recursos económicos. Las escuelas del programa fueron sustituidas por escuelas regulares paulatinamente.

El segundo programa que mucho prometía al principio pero que fracasó al final, fue llamado CRECER, "Campaña para la Reforma Eficaz de las Comunidades Escolares de la República" (cf. *ibíd.*, 936-939). El objetivo del programa, que empezó en el año 1964 con 100 maestros de Primaria,

fue de enseñarles en los tres meses de vacaciones de verano en Lima las ciencias de sociología y antropología, así como las técnicas del trabajo de campo, después deberían regresar a sus comunidades de origen. Cuando en 1966, los directores del programa regresaron a los Estados Unidos, el programa se volvió moribundo (cf. *ibíd.*, 940). La única huella que dejó el programa durante algunos años más fue que los maestros se encontraron anualmente en Lima para intercambiar sus ideas y experiencias.

Los dos casos mencionados sirven de ejemplo para otros programas de educación bilingüe en el Perú: la gran euforia al principio condujo a que el proyecto se pusiera en práctica en un número de escuelas demasiado grande, lo que es difícil a financiar. Es aún más difícil en algunas regiones inexploradas de la sierra y de la selva peruana, donde las distancias de cientos de kilómetros pueden significar un viaje de varios días. Frecuentemente, los maestros que vienen a Lima para seguir un curso de capacitación con la mejor intención, una vez conociendo la vida en la capital con sus ventajas y distracciones, cambian de opinión y prefieren quedarse en la ciudad. La única manera de forzarlos a regresar a la comunidad indígena sería contratándolos con anticipación o atrayéndolos con un sueldo elevado.

Los proyectos financiados por las instituciones extranjeras divulgan una visión del mundo no peruano. Por varias razones, como la limitación de la duración, súbito interés en otro programa, el cambio de dirección, etc., generalmente se retiran después de un cierto tiempo. Para el Ministerio de Educación peruano resulta difícil proporcionar entonces los recursos económicos y los especialistas para continuar el programa.

Por los motivos antes mencionados encontramos en el Perú una cantidad de programas de educación bilingüe, iniciados y abandonados poco después, los cuales, desafortunadamente, no pudieron dejar profundas huellas en la educación nacional.

#### **4.5 Ejemplos actuales de educación bilingüe**

En los tres capítulos siguientes del presente trabajo describiremos detalladamente tres programas de educación bilingüe, los cuales son: el Instituto Lingüístico de Verano, con su sede en Pucallpa; la labor del Centro de Investigación en Lingüística Aplicada, en Ayacucho; y el Proyecto Experimenta de Educación Bilingüe en Puno, realizado por la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica.

Hemos elegido estos tres, no solamente por tratarse con probabilidad de los más importantes y más conocidos en el Perú, sino también por estar en funcionamiento todos los tres en el año de 1986, año en el cual empezamos las investigaciones sobre el tema. Estos proyectos se llevan a cabo en diferentes regiones, caracterizadas todas por un alto porcentaje de bilingüismo, pero con una situación sociolingüística totalmente distinta, lo cual hace más interesante la comparación entre ellos.

## **5 El Instituto Lingüístico de Verano en Pucallpa**

### **5.1 Historia del ILV**

El Instituto Lingüístico de Verano (ILV) fue fundado en 1934 por el ciudadano estadounidense William Cameron Townsend, quien fue "impulsado por un espíritu cristiano y humanitario" (ILV 1987, 7). Él mismo cuenta que a los 21 años estuvo en Guatemala para distribuir la Biblia. Un día se encontró con un grupo de miembros de la tribu cakchiquel. Como él se sirvió de un intérprete para hablar a los nativos sobre Dios y la Fe, uno de los caciques le preguntó: "Si tu Dios es tan grande, ¿por qué no hablas mi lengua?" No teniendo respuesta y sintiendo latentemente la barrera del lenguaje, Townsend regresó a California, estudió lingüísticas y volvió a Guatemala para convivir con los cakchiqueles y de esta forma aprender su idioma (cf. *ibíd.*).

Después de instalarse en Guatemala y México y de estudiar, describir y traducir varios idiomas nativos de estos dos países, Townsend vino por primera vez al Perú en 1945. Una vez firmado el primer Convenio de Cooperación con el Ministro de Educación, el fundador del ILV volvió en 1946 al Perú con su esposa y 24 miembros de su instituto. Establecieron su primer centro de operaciones para realizar investigaciones lingüísticas y servicio práctico en el río Aguaytía en el Noreste del Perú. En 1949 se trasladaron al lago Yarinacocha cerca de Pucallpa, donde hasta hoy se encuentra el centro del instituto.

Los primeros contactos que se hicieron fueron con los grupos aguaruna, cashibo, piro, amahuaca y amuesha. Después de siete años de trabajos, se impartió el primer curso de capacitación en Yarinacocha con 20 asistentes, miembros de seis grupos idiomáticos, de los cuales once salieron aprobados para establecer escuelas bilingües en sus respectivas comunidades.

En 1963, William Townsend se trasladó a Colombia para iniciar la obra del ILV allí, pero sus colaboradores continuaron trabajando en el Perú. En el año siguiente, Donald Burns inició un proyecto de educación bilingüe quechua-español en la sierra con sede en Ayacucho (cf. *ibíd.*, 92-99).

En 1986 se celebró el 40º aniversario del ILV en el Perú con la publicación de un libro conmemorativo. Según éste (cf. ILV 1987), el ILV había publicado hasta 1986 en total más de 2 mil trabajos. Asimismo, ha instalado varios subcentros, entre otros uno de educación bilingüe quechua-español en Cajamarca y otro en Huánuco. Aparte de lo antedicho, el ILV ha realizado investigaciones en más de 30 idiomas nativos –sin contar las variedades del quechua– además de haber elaborado gramáticas y diccionarios para enseñar dichos idiomas, ha hecho traducciones de la Biblia y de las Sagradas Escrituras, y ha organizado cursos de capacitación para futuros maestros bilingües. Otros de los aportes del ILV para fomentar las culturas autóctonas estuvieron dirigidos a promover su folclore y desarrollar programas de salud.

Obviamente el Instituto Lingüístico de Verano ha realizado y continúa realizando grandes progresos en el campo de la lingüística en beneficio de las lenguas indígenas en el Perú. Sin embargo, a la vez son muchos –entre especialistas como entre gente del pueblo– los que critican dicho instituto norteamericano y que preferirían verlo fuera del país.

Describir la meta, el método de trabajo y los éxitos logrados por el ILV más detalladamente, como también analizar varios aspectos del mismo, las ventajas y desventajas de su labor entre los vernáculohablantes y, finalmente, citar diferentes opiniones así como transmitir observaciones propias hechas durante una visita realizada al ILV en Pucallpa serán los objetivos de los capítulos siguientes.

## 5.2 Situación geográfica de Yarinacocha

Yarinacocha es un pequeño pueblo situado a 6 kms. de la ciudad de Pucallpa, a las orillas de un gran lago que se formó a expensas del río Ucayali, uno de los ríos tributarios más importantes del Amazonas. Este pueblo se encuentra localizado en plena selva amazónica, en el departamento de Ucayali. Pucallpa, una ciudad de 200.000 habitantes, se encuentra a unos 220 kms. de distancia de la capital de Lima. Desde que, a partir del año 1988, numerosos atentados terroristas adjudicados al Sendero Luminoso hicieron peligroso el transporte por carretera, ésta fue cerrada a finales de los años 80, lo cual tuvo como consecuencia que esa zona fue aislándose día a día puesto que sólo se llegaba allí por vía aérea.

La belleza natural y la tranquilidad de la zona están tan novelescas que, a fin de describirla, nos permitimos aquí una cita del libro *El hablador* del escritor Mario Vargas Llosa:

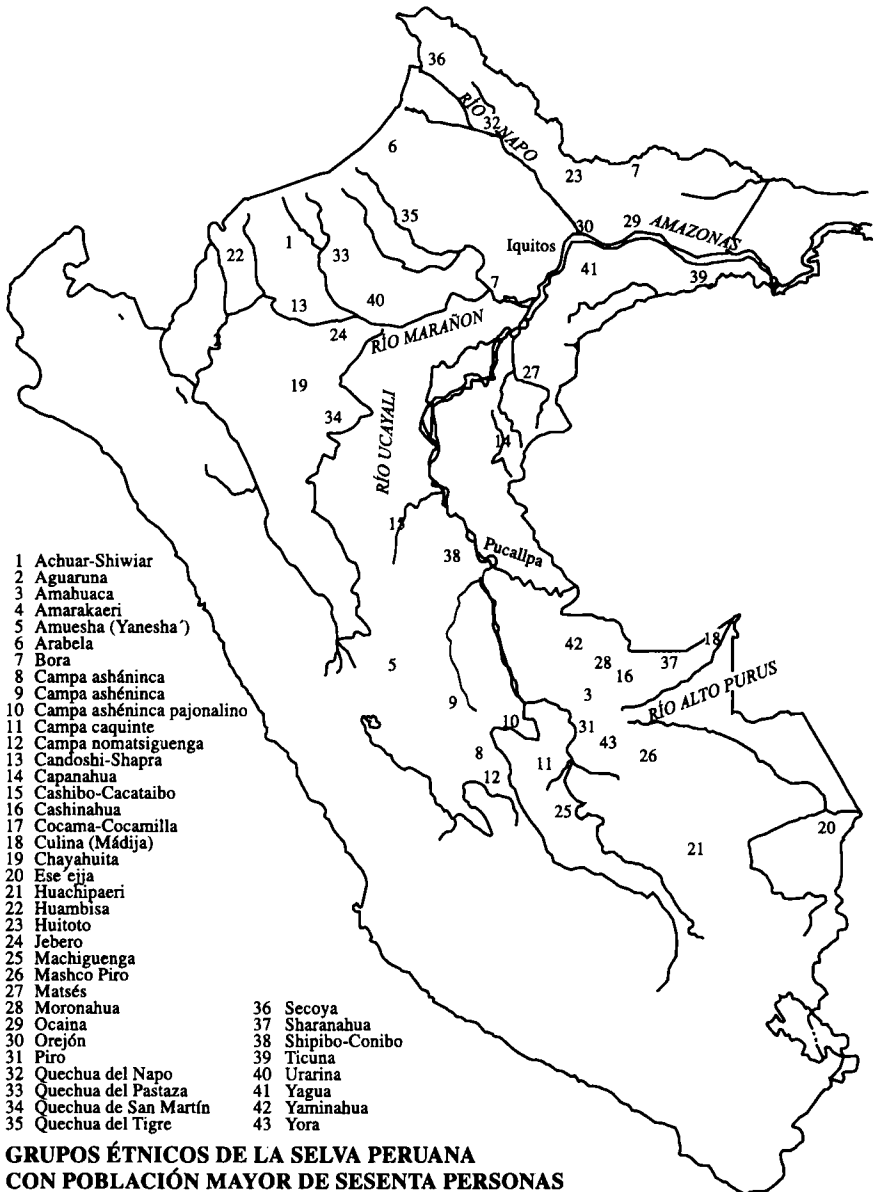
Yarinacocha, a la hora del crepúsculo, cuando la boca roja del sol comienza a hundirse tras las copas de los árboles y la laguna de aguas verdosas llamea bajo el cielo azul añil, en el que titilan las primeras estrellas, es uno de los espectáculos más hermosos que yo haya visto (Vargas Llosa 1987, 79).

En este paraíso se introdujo hace más de 50 años el grupo norteamericano e instaló allí su propio centro lingüístico completamente autónomo. Las instalaciones del centro incluyen una biblioteca lingüística, un dispensario, una imprenta, un comedor público, una tienda de artesanías, una planta eléctrica, servicio mecánico para sus vehículos y un pequeño aeropuerto para sus propios aviones (cf. ILV 1988, 8).

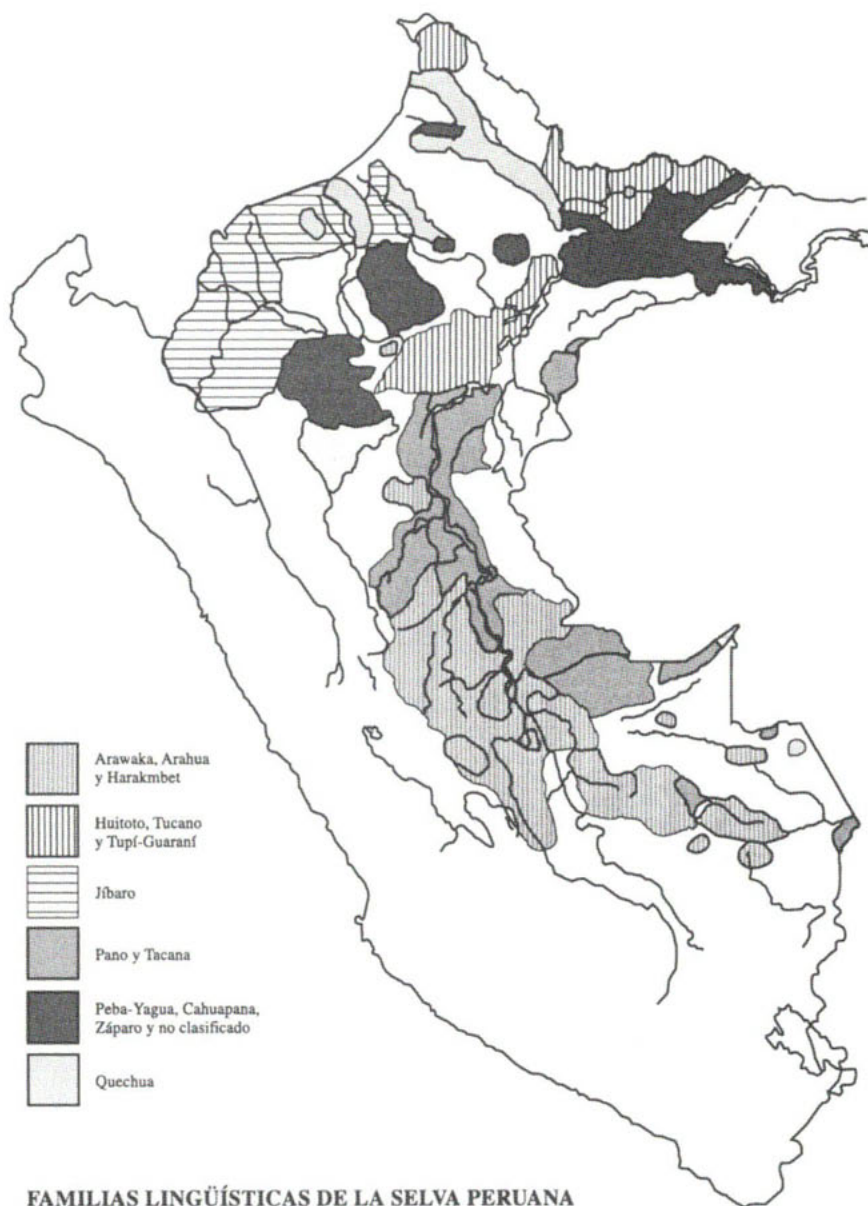
Cabe señalar que el pueblo mismo de Yarinacocha se localiza en el territorio de la tribu Shipibo, pero está en pleno centro de la Amazonía peruana y, por consecuencia, a su alrededor inmediato existe una gran variedad de idiomas y dialectos nativos.

Uno de los logros más importantes del ILV es la investigación científica y, en base a ella, la clasificación de los grupos étnicos de la Amazonía peruana según su lengua. Desde el principio se elaboraron mapas de los grupos étnicos de la Amazonía peruana que encontramos en diferentes libros editados por los miembros del ILV (cf. Ribeiro/Wise 1978). Según ellos, existen actualmente 43 grupos étnicos en la selva peruana con población mayor de sesenta personas.

En su libro ilustrativo *Frente al cambio. Comunidades nativas de la Amazonía peruana*, la autora Susan Harrington Preston nos trasmite dos mapas, uno de los 43 grupos étnicos en la base del cual emprende una clasificación de estas etnias en seis familias lingüísticas para el otro. En las dos páginas siguientes presentaremos adaptaciones de los mapas encontrados en Harrington Preston (1992, 102 y 103 respectivamente).



- |    |                            |
|----|----------------------------|
| 1  | Achuar-Shiwiar             |
| 2  | Aguaruna                   |
| 3  | Amahuaca                   |
| 4  | Amarakaeri                 |
| 5  | Amuesha (Yanesha')         |
| 6  | Arabela                    |
| 7  | Bora                       |
| 8  | Campa ashéninca            |
| 9  | Campa ashéninca            |
| 10 | Campa ashéninca pajonalino |
| 11 | Campa caquinte             |
| 12 | Campa nomatsiguenga        |
| 13 | Candoshi-Shapra            |
| 14 | Capanahua                  |
| 15 | Cashibo-Cacataibo          |
| 16 | Cashinahua                 |
| 17 | Cocama-Cocamilla           |
| 18 | Culina (Mádjija)           |
| 19 | Chayahuíta                 |
| 20 | Ese eija                   |
| 21 | Huachipaeri                |
| 22 | Huambisa                   |
| 23 | Huitoto                    |
| 24 | Jebero                     |
| 25 | Machiguenga                |
| 26 | Mashco Piro                |
| 27 | Matsés                     |
| 28 | Moronahua                  |
| 29 | Ocaína                     |
| 30 | Orejón                     |
| 31 | Piro                       |
| 32 | Quechua del Napo           |
| 33 | Quechua del Pastaza        |
| 34 | Quechua de San Martín      |
| 35 | Quechua del Tigré          |
| 36 | Secoya                     |
| 37 | Sharanahua                 |
| 38 | Shipibo-Conibo             |
| 39 | Ticuna                     |
| 40 | Urarina                    |
| 41 | Yagua                      |
| 42 | Yaminahua                  |
| 43 | Yora                       |



### 5.3 Principios del ILV

El ILV se instaló en el Perú a raíz de un convenio suscrito el 28 de junio de 1945, durante el gobierno del Dr. Manuel Prado, entre el Ministro de Educación Pública, Ing. Enrique La Roza, y el Director del ILV, Dr. William Townsend. Este convenio consta de siete puntos, de los cuales cuatro se refieren a la labor que el ILV debe realizar en el Perú:

Estudiar, por medio de sus especialistas, los sistemas fonéticos y morfológicos de las lenguas, organizar vocabularios de las mismas, estudiarlas comparativamente, grabar, en discos fonográficos, la viva voz de los hablantes, recopilar datos antropológicos en general, debiendo ponerse especial énfasis en yerbas medicinales, tintes, canciones, leyendas y otros datos folklóricos y etnográficos y cooperar con todas las organizaciones interesadas en la investigación científica de los varios aspectos de la vida de las tribus indígenas (Morote Best 1957, 60).

Estos primeros puntos del convenio de 1945, resumidos en el trabajo de Efraín Morote Best, nos demuestran muy claramente que las metas primordiales del ILV fueron desde el año de su fundación en el Perú la investigación y la comparación de las lenguas indígenas. Asimismo, en el convenio se estipuló que los especialistas norteamericanos trabajarían como intérpretes al servicio de las autoridades estatales peruanas y que traducirían textos de valor moral o patriótico en las diferentes lenguas selváticas; finalmente, que se redactarían cartillas u otro material didáctico en idiomas indígenas para utilizarlos en la enseñanza (cf. *ibíd.*, 60s.); caso que no se ha dado, de forma que en la Universidad Nacional de Ucayali no se cuenta con trabajos del ILV en Yarinacocha.

El primer convenio fue ampliado posteriormente en 1951 y oficializado el 28 de noviembre de 1952 mediante la Resolución Suprema N° 909. Ésta última fue, en lo que concierne a materia educativa, un paso mucho más importante que la primera, porque allí se crea el Curso de Capacitación para los futuros maestros nativos y se elabora un Plan de Estudios que incluye cursos de escritura, lectura y cálculo así como una práctica pedagógica.

Los principios de la Resolución N° 909 son los siguientes:

**CONSIDERANDO:** Que es propósito del Gobierno extender los beneficios de la Campaña Rural de le Selva, cuyas tribus se hallan dispersas debido a las especiales condiciones geográficas de su suelo y a las variadas características idiomáticas de cada uno de esos núcleos humanos;

Que para realizar este objetivo es necesario preparar maestros utilizando a los propios nativos alfabetizados y estableciendo un tipo especial de escuela [...];

Que es conveniente aprovechar las experiencias adquiridas en los últimos años por los profesores del ILV [...] en las tribus de la Selva (ibíd., 64).

### **El método de trabajo**

Las personas que trabajan en el ILV son especialistas en lingüística con amplios conocimientos en variadas materias, tales como promoción de salud (vacunación, primeros auxilios y educación sexual), alimentación, administración, etc. Después de llegar al centro en Yarinacocha y de recibir una instrucción básica, empiezan su labor de investigación basándose en un idioma indígena. Por ese motivo, se van en grupos de dos –en pareja de esposos o dos jóvenes solteros– a un pueblo de nativos para vivir con ellos durante un período de ocho meses, con la finalidad de aprender su idioma, conocer sus costumbres y su manera de vida. Una vez transcurrido dicho período, regresan a la base de Yarinacocha para poner por escrito sus experiencias y conocimientos. Muchas veces los lingüistas regresan desde el primer viaje al centro del ILV acompañados por un grupo de nativos de "su pueblo", con los cuales se empieza el programa de alfabetización y socialización. Según los principios del ILV este desplazamiento a una comunidad nativa les sirve mucho a los especialistas en cuanto a la relación interpersonal entre el lingüista y el nativo:

El lingüista que domina el idioma disfruta de un canal de comunicación por el que el nativo se siente libre de expresarse y se ve obligado a dedicar mucho tiempo a las relaciones interpersonales, a atender a enfermos y a prestar sus servicios en emergencias como desbordes de los ríos y epidemias (Loos/Davis/Wise 1979, 424).

Al leer estas descripciones encontradas en artículos que redactaron miembros del ILV, el procedimiento del instituto parece ser el ideal y el único posible y aconsejable. Sin embargo, ha de cuestionarse, si es verdaderamente un procedimiento tan fácil y pacífico el hecho de que una persona extranjera y civilizada se introduzca en la jerarquía de un pueblo indígena y si los nativos verdaderamente de su propia voluntad ayudarán al ajeno a aprender su idioma y a conocer sus plantas y sus bailes, o si más bien temerán que se transformen su estructura social y sus costumbres y hábitos ancestrales.

¿Qué interés puede motivar al nativo para permitir que un foráneo con una cultura totalmente diferente intervenga en su vida? Voces críticas opinan que el nativo no tiene interés alguno pero acepta al extranjero mientras que éste aprovecha de la bondad y del pacifismo del indígena quien es presa fácil cuando le ofrecen un mísero regalo, cayendo ingenuamente en un sometimiento contra su voluntad. Según estas mismas opiniones, el nativo se desarrolla sin él mismo notarlo en un ambiente donde desconoce muchas

cosas aparentemente esenciales para su subsistencia a juicio de la gente "civilizada". El lingüista entonces establece el primer punto de contacto poniendo al alcance del nativo una serie de artefactos que se convierten paulatinamente en objetos indispensables en la vida cotidiana de esa comunidad.

La lingüista norteamericana Patricia M. Davis, quien ha trabajado un tiempo en el campo de la educación bilingüe en la Amazonía peruana, nos explica en su trabajo "Lo que nos ha enseñado la experiencia peruana" (1979) las ventajas del programa del ILV:

[...] provisión de un medio efectivo de aprendizaje, promoción de un sentimiento de orgullo cultural y de dignidad, además de amortiguar el choque cultural por medio del contacto gradual con la cultura mayoritaria (Davis 1979, 223).

En consecuencia, Davis menciona los tres pasos necesarios para el éxito de cualquier educador bilingüe:

Primero, crear una escritura apropiada a la lengua de los nativos;  
 Segundo, elaborar cartillas y textos en esta lengua;  
 Tercero, capacitar ciertos miembros de cada grupo a enseñar como maestros al resto del grupo (ibíd., 225).

Según los lingüistas del ILV, el instituto cumple con las exigencias arriba mencionadas por haber instalado en Yarinacocha un Ciclo de Capacitación para maestros. A ese curso, que se dicta cada año de enero a marzo, vienen los actuales o futuros maestros de una gran variedad de tribus para aprender a leer y a escribir ellos mismos primero y para enseñarlo a la otra gente de su pueblo después. Puesto que provienen de diferentes regiones y de varios grupos idiomáticos, no podrían entenderse entre ellos si no se usara una lengua común que en este caso ha de ser necesariamente el castellano. Las clases dictadas en castellano,

son, para mayor comprensión de los maestros bilingües, traducidas simultáneamente a todas las lenguas, en un esfuerzo por entenderse mejor en esa aún inexplicable Babel que surgió en el Oriente del Perú (Morote Best 1957, 66).

Cuán difícil ha de ser impartir cursos de capacitación en castellano, traducidos a su vez a diferentes idiomas indígenas por personas que apenas dominan dichas lenguas puesto que las aprendieron al cabo de una breve convivencia con los nativos.

Después de esos tres meses en Yarinacocha, el maestro deberá regresar a su pueblo llevando animales hasta entonces desconocidos, objetos de uso diario, como linternas eléctricas y machetes, ropa, medicina y, junto con todo esto, material de enseñanza, como cartillas, lápices, cuadernos y libros. No habrá recibido solamente una formación en escritura y lectura, sino

también en cultura y "civilización", que deberá divulgar entre los suyos. Es probable que poco tiempo después una persona de su pueblo regresará a Yarinacocha, con el fin de recibir educación, pero más que esto a fin de obtener también las cosas recién vistas por primera vez en las manos del maestro, artefactos que antes ni conocía ni necesitaba y que ahora le parecen indispensables.

El Instituto Lingüístico de Verano considera estos contactos con los pueblos aledaños a Yarinacocha una contribución a la integración del pueblo nativo en el Programa Educativo Nacional, tomando como meta la futura castellanización del pueblo vernáculohablante:

El programa de educación bilingüe en el Perú se lineó como un esfuerzo encaminado a preparar al alumno vernáculohablante de la selva a fin de que pudiera participar en el programa educativo nacional en castellano (Davis 1979, 225).

### **El rol de la religión**

Entre los principios del Instituto Lingüístico de Verano la religión es fundamental. Según Christina Bratt Paulston debe ser "la idea fundamental" (1970, 99s.) la de repartir la palabra de Dios, lo cual significa hacer traducciones de la Biblia a los idiomas indígenas y darlas a conocer a los nativos.

Los miembros del ILV, quienes quieren investigar los dialectos selváticos por un lado y publicar la Biblia en tantos idiomas como sea posible por el otro, lo justifican perfectamente, "porque una de esas dos cosas no puede ir separada de la otra, en un pueblo que cree más que todo en las fuerzas del sol y de la naturaleza":

[...] lo espiritual penetra todos los aspectos de vida diaria, pero los valores espirituales tradicionales no son siempre adecuados para cubrir todas las necesidades nuevas de una sociedad en contacto con el mundo exterior. En este contexto, sería erróneo no reconocer la necesidad que los grupos indígenas sienten de tener el auxilio de lo espiritual al encarnar la dificultosa vida del siglo XX.

Las enseñanzas de Evangelio pueden reemplazar la base de miedo, común en sus religiones con la seguridad del amor de Dios, que da esperanza al hombre y lo motiva a sentir y demostrar ese mismo amor hacia el prójimo. Éstas se presentan a los nativos como una opción y no como una imposición (Bratt Paulston 1970, 400).

La autora cita entonces el ejemplo de los capanahua, una tribu que a causa del contacto con la civilización cayó en el alcohol, la prostitución, perdió su estructura social y, como consecuencia, su identidad. Cuando posteriormente llegó el Instituto Lingüístico de Verano para traducir la Biblia en su idioma, tuvo gran éxito:

Algunos de ellos han adoptado una nueva vida que incluye una ética moral basada en el amor fraternal que enseña el Evangelio, ahora traducido a la lengua capanahua, lo que produce júbilo, diligencia, amor mutuo, perdón, y hermandad (ibíd., 440s.).

Después de congratular al ILV por ese trabajo admirable, queda aún la interrogativa de quiénes fueron aquéllos que llevaron inicialmente la civilización y con ella la degradación a los capanahua y si la labor del ILV no implica también que sus miembros sean tales intrusos.

No es la primera vez en la historia del Perú y de América Latina que grupos de personas provenientes de otro mundo y de otras culturas tratan de civilizar a diferentes grupos de indígenas bajo el pretexto de la cruz, y por eso, el trabajo del ILV en el Perú abre el foro para muchas discusiones. En cuanto a esta temática, Eugene E. Loos, Patricia M. Davis y Mary Ruth Wise, miembros del ILV, afirman lo siguiente:

No creemos que una religión foránea debe ser impuesta a la población de una comunidad, pero sí creemos que todo hombre debe tener acceso a obras maestras, en su propia lengua, incluyendo las enseñanzas de Cristo Jesús tal como son presentadas en el Nuevo Testamento. [...] Será por decisión propia que el individuo escoja buscar en sus páginas una vía para realizar sus aspiraciones y las de la sociedad a la que pertenece (ibíd., 445).

Pero una cosa es que ellos elijan y otra es ser elegidos. En el caso de los pueblos indígenas alrededor de la base del ILV en Yarinacocha, éstos son los elegidos y, por consiguiente, no les queda otra alternativa que continuar escuchando lo que les dicen. Tampoco es nuevo en la historia del Perú el principio de traducir la Biblia a un idioma indígena y distribuir el castellano mediante ella. Ya los primeros misioneros utilizaban el mismo método poco después del descubrimiento. El ILV sólo se encargó de refinar ese sistema. De ahí, la siguiente comparación:

This plan actually meant a rebirth of the system of teaching the catechism in Quechua, used by the Spanish priests from the sixteenth century until 1780, the year when this practice was prohibited as a result of the Revolution of Tupac Amaru (Chang-Rodríguez 1982, 179).

## 5.4 Investigación y extinción de las lenguas nativas

Tarde o temprano, nos guste o no, la civilización llegará a estas tribus. Nuestra incumbencia es que ésta sea una civilización cristiana (Townsend; cit. en Stoll 1985, 149).

En esta declaración de Townsend, citada en el libro de David Stoll, el autor se pregunta a sí mismo y a los lectores, si los miembros del ILV son *Pesca-*

*dores de hombres o fundadores de imperio*. Para el Instituto Lingüístico de Verano, la exploración de la Amazonía peruana es indispensable, y como consecuencia el instituto ve la necesidad de ayudar a los indígenas a adaptarse a la nueva realidad, es decir a "alcanzar soluciones saludables y culturalmente aceptables" (ibíd., 152).

Una de las metas declaradas por Townsend había sido la de instalar escuelas bilingües en la selva peruana y, aunque el fundador mismo se dio cuenta de que pocos años después de la instalación de éstas desaparecerían por completo las lenguas autóctonas, no cambió sus planes ni las estrategias para realizarlos. Ya en 1950, Townsend admitió que a causa de la educación bilingüe "los idiomas que ahora significan aislamiento se convertirían en instrumentos con los que se aceleraría su propia extinción" (ibíd., 175).

Estas declaraciones de Townsend y otras parecidas son una clara muestra de que el interés de su grupo nunca ha sido el de conservar y extender la variedad de idiomas nativos, sino tan sólo el preservarlos de forma escrita para ser analizados por los lingüistas. Se puede documentar este interés por el hecho de que se ha dedicado tiempo personal no solamente con grupos étnicos numerosos, sino también con grupos reducidos a unos pocos hablantes. Como ejemplo citaremos el caso de Sarah Gudschinsky quien trabajó varios meses con el último sobreviviente del grupo ofaïexavante, quien tenía tuberculosis (cf. Loos/Davis/Wise 1979, 420s.).

Los resultados de este trabajo lingüístico son –además de los ya mencionados mapas lingüísticos– una serie de "Documentos de trabajo". El ILV organiza casi cada año una Conferencia Etno-lingüística, la primera tuvo lugar en 1984 en Huánuco. Las ponencias dadas hasta 1991 fueron coleccionadas y publicadas por Stephen Parker en dos volúmenes de *Estudios etno-lingüísticos* (Parker 1989 y 1992), que incluyen artículos de lingüística descriptiva, de sociolingüística, de etnolingüística y de etnología, concentrándose en su gran mayoría en el quechua. En el primer volumen no encontramos ningún artículo que esté relacionado con la labor de educación bilingüe realizada en Yarinacocha, en el segundo volumen de los 23 artículos la mitad se dedica a cuestiones de lingüística descriptiva acerca de variantes del quechua, unos pocos se dedican a cuestiones sociolingüísticas y de educación<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> Como ejemplo, citaremos algunos autores y títulos de los que nos parecen los más descriptivos para nuestros fines: Andrew Buckingham, "Patrones menores de oración en el quechua de Arequipa"; Thomas Coombs, "Diferencias lingüísticas entre el quechua de Porcón y el de Chetilla"; Rick Floyd, "Canonicidad CV, pérdida de /Q/ y cambio de lenguaje en el wanka"; etc. – Michael Miller, "Algunos instrumentos sociolingüísticos con posibles aplicaciones en los Andes peruanos"; Barbara Trudell, "Lo que revelan los estudios de alteración textual acerca de la lectura oral"; Barbara Trudell, "Un modelo de semialfabetismo en la sierra"; Joel Trudell, "Prácticas de alfabetización entre los quechuahablantes de una iglesia evangélica en Lima: comentarios acerca de un método

## 5.5 Opiniones acerca de la labor del ILV en el Perú

Las opiniones escuchadas y leídas en el Perú sobre la existencia y la labor del ILV en la selva eran tan divergentes que iban desde la máxima apreciación hasta el deseo de expulsar dicho instituto del país. A continuación, enfrentaremos diferentes opiniones sobre el mismo en gran parte difundidas por sus propios miembros. Concluiremos el capítulo con nuestras observaciones personales.

### Opiniones oficiales

No cabe duda de que, en lo que se refiere a la repartición de las Sagradas Escrituras, el ILV cumple perfectamente con sus deberes:

Y es que el Dr. Townsend no miraba la Biblia como objeto de una fría investigación, de un trabajo de laboratorio de quien con modernos recursos técnicos, analiza, profundiza y pesa el valor de cada palabra..., no: para él leer y estudiar la Biblia era ponerse en comunicación de Dios, [...]. Su vida era como un culto ininterrumpido a la Palabra de Dios (Javier Ariz Huarte, Obispo Auxiliar de Lima; cit. en ILV 1987, 10).

La labor del ILV en la Amazonía peruana es, sin duda, más efectiva que cualquier otro programa bilingüe: en los años 90, unos 320 maestros bilingües estaban trabajando en 24 idiomas diferentes con unos 123.000 alumnos:

Lo que hace de la filial peruana un agente de colonización tan efectivo es, sobre todo, su sistema de educación bilingüe, el más grande de toda la Amazonía (Stoll 1985, 153).

Con la alfabetización llega "la cultura" a la selva peruana, un proceso muy importante para toda la nación del Perú, sobre todo dada la situación socio-económica del país.

Yarinacocha es como un puesto avanzado en la lucha por ganar a la selva para la civilización. El Dr. William C. Townsend y cuantos lo acompañan están realizando, con gallarda voluntad de pioneros, una valiosa contribución al progreso del Perú (Ciro Alegría; cit. en ILV 1987, 32).

Estas citas a favor del ILV se encuentran en su mayoría en el libro publicado con motivo de la celebración del cuadragésimo aniversario de su fundación en el Perú, titulado *Recordando 40 Años* y editado por el ILV mismo. Se trata de un libro con fotografías hermosas, poco informativo, con una

---

etnográfico"; Anna-Louise Waters, "Programa de alfabetización para la transición del castellano al quechua"; Diana Weber, "Restricciones lingüísticas y pedagógicas sobre el orden de una cartilla de lectura" (todos Parker 1992).

falta absoluta de autocrítica. No nos sorprende entonces que todos los que hablan allí, lo hacen con voces halagadoras en lo que se refiere a la labor del ILV, como veremos en las dos siguientes citas:

Esta labor es simple y a la vez difícilísima. Consiste en aprender su lengua y estudiarla, en confeccionar gramáticas, vocabularios y cartillas, para aprender a leer y escribir, [...].

Para ello, los lingüistas [...] pasan largos meses y largos años de sus vidas viviendo en esas comunidades amazónicas, que en muchos casos no habían visto antes que a ellos a ningún civilizado, llamémoslos así para simplificar. Se trata de una labor sacrificada, generosa y muy útil para el Perú (Mario Vargas Llosa; cit. en *ibíd.*, 30).

El fundador del Instituto Lingüístico de Verano, William Townsend, murió en 1982, pero su obra continúa y su nombre queda en la memoria de todos, como dirá el expresidente Fernando Belaúnde Terry en el mismo libro:

Recuerdo con admiración y respeto al amigo de la permanente sonrisa, tan expresiva de una conciencia satisfecha en la hermandad con nuestras tribus selváticas (Belaúnde Terry; cit. en *ibíd.*, 11).

### **Observaciones personales**

Mis observaciones críticas están basadas principalmente en dos visitas realizadas, la primera en agosto de 1988 a Yarinacocha, y la segunda en agosto de 1994 al centro del ILV en Lima.

Pude entrar al centro alambrado del ILV en Yarinacocha sólo después de una larga discusión con el guardia. Un joven estadounidense me esperaba en la oficina del instituto, me saludó y me enseñó lo que sería "la sala de exposiciones". Allí había varios vestidos, cadenas e instrumentos musicales que todavía están en uso entre los nativos de la Amazonía, una gran cantidad de libros y traducciones de la Biblia editados por el ILV y, resaltaba en toda la sala, un gran mapa de la región selvática indicando los diferentes idiomas indígenas y remarcando los que ya han sido estudiados por el instituto. El siguiente paso me llevó a la biblioteca del instituto, interesante también a primera vista, pero no se me concedió la posibilidad de comprar libros o de sacar fotocopias de los mismos. Tampoco tuve la oportunidad de ver las cartillas u otros materiales arriba mencionados que los maestros del ILV utilizarían en la enseñanza. A pesar de un trato bastante amable por parte de los miembros del instituto, ninguno de ellos me proporcionó informaciones escritas adicionales a las que se encuentran en los libros oficiales del ILV. Tampoco se me ofreció la posibilidad de conversar con un maestro lingüista del ILV o con un futuro maestro indígena.

En el pueblo de Yarinacocha se venden los trabajos de artesanía hechos por los indígenas que viven en el centro. Esta tienda está organizada por el

ILV y la administran algunos nativos escogidos por el instituto. Ahí venden a los escasos turistas que llegan al pueblo, flechas, collares, telas bordadas, vasos de barro y otros utensilios producidos por los indígenas de la zona selvática a precios bastante elevados. Según la información obtenida, las ganancias se invierten en los proyectos de educación y aculturación en favor de los nativos.

Varios pucallpinos y yarinenses me comentaron que hasta 1984 se podía entrar libremente en el área del ILV sin ningún impedimento y disfrutar del paisaje natural y del balneario en dicha zona. Pocos años después les fue prohibido el acceso a las instalaciones del ILV, según ellos por razones de seguridad. La mayoría de las personas interrogadas en Yarinacocha contestaron "nunca haber estado en la zona del ILV", y que es raro encontrar personas extranjeras o miembros del ILV en las calles, los restaurantes u otros lugares públicos del pueblo. Nos sorprende mucho la falta de contacto con la población por parte de un instituto que demuestra tan buena voluntad. Los habitantes de Yarinacocha y de Pucallpa rechazaron enérgicamente esa actitud hostil y dirigieron memoriales a las autoridades solicitando que se rompieran los alambres para que el pueblo volviera a ser libre.

Esta actitud celosa y hermética abre ciertas interrogantes como ¿qué secretos guardarán? ¿qué es lo que quieren proteger? Si su trabajo es verdaderamente tan bueno y positivo como descrito en sus libros de homenaje, es lamentable que no dejen participar a otra gente con el fin de aprender de sus experiencias.

Como hemos mencionado anteriormente, con el cambio en el Ministerio de Educación, el centro del ILV se trasladó a Lima. Ahí, los interesados en la labor del instituto pueden conseguir algunas informaciones oficiales, libros tales como los mencionados documentos de trabajo, pero no se les permite conocer con más detalle la labor del ILV y, por lo tanto, no obtienen más que observaciones generales como las presentadas en los apartados anteriores.

## 6 Proyectos de educación bilingüe en Ayacucho

### 6.1 Datos generales de Ayacucho

Ayacucho, con 103.000 habitantes la capital del departamento del mismo nombre, ocupa un área de 45.500 km<sup>2</sup>, de los cuales un 45 % son punas, un 18 % selvas y montes, un 24 % terrenos desocupados y un 4 % terrenos cultivados (cf. INEI 1994, 40).

Según un estudio de Antonio Díaz Martínez sobre la situación agraria del departamento de Ayacucho, que se realizó hace tres décadas, pero que es válido hasta ahora, se trata de "un área típicamente representativa de la zona andina por sus características culturales, económicas y sociales" (Díaz Martínez 1969, 27).

La mayoría de la población (85 %) vive de la agricultura –tubérculos, cereales y cultivos tropicales–, el resto de la minería, artesanía y otras actividades comerciales. La agricultura se ha practicado hasta los tiempos de la Reforma Agraria dentro de dos estructuras agrarias básicas: la del latifundio o hacienda y la de comunidades (cf. *ibíd.*, 257). Los cambios provocados por la Reforma Agraria han sido lentos hasta hoy, y según Inés Pozzi-Escot esa ley ha contribuido mucho al hecho de que ahora haya dos clases sociales en el campo,

[...] la [clase] de los terratenientes ricos, todopoderosos, de alto prestigio y la de los campesinos pobres, generalmente analfabetos, sin prestigio social. En las ciudades existen los artesanos, pequeños comerciantes, maestros, empleados, que constituyen una tercera clase social (Pozzi-Escot Zapata 1972b, 48).

La bipartición de la estructura social va acompañada de otra parecida a dos culturas diferentes,

[...] la [cultura] mestiza, urbana, occidentalizada, que es minoritaria, pero que al mismo tiempo actúa como colonizadora, y, la otra indígena, rural y autóctona, que es mayoritaria, que es colonizada (Díaz Martínez 1969, 257).

En cuanto a sus características lingüísticas, el área es bilingüe, es decir que los campesinos hablan predominantemente variantes del quechua de la región y tienen a la vez un conocimiento del castellano ayacuchano no estándar. Este conocimiento va desde un grado incipiente hasta uno más desarrollado, lo cual les permite una conversación un poco más efectiva con las zonas urbanas (cf. Zúñiga/Lozada/Cano 1977, 2s.). La gente de la ciudad, es decir los ricos, los comerciantes y también los mestizos, hablan sobre todo en castellano. Aún sabiendo quechua prefieren conversar entre ellos en la lengua de prestigio. De esta manera encontramos un grupo campesino-indígena-quechuhablante frente a uno urbano-mestizo-hispanohablante.

El contacto con los centros urbanos de Ayacucho, Lima e Ica ha provocado en las últimas décadas una emigración masiva por varias razones,

primero económicas, educacionales y familiares, pero a partir de los años 80 también políticas. Entre los migrantes, la proporción de menores de 30 años y de personas con los grados más altos de educación en sus comunidades de origen es muy alta, generalmente migran con la finalidad de buscar un mejor nivel de vida (cf. Pozzi-Escot Zapata 1972b, 48). En consecuencia, cuando se fundó el grupo subversivo Sendero Luminoso en la Universidad San Cristóbal de Huamanga, en Ayacucho, a principios de los años 80, los problemas de esta región ya perjudicada se agravaron decisivamente en aquella década. La emigración hacia Lima aumentó y los lingüistas nacionales y extranjeros no pudieron ir a Ayacucho y trasladarse dentro de la región, una situación que desfavoreció aún más esta región ya de por sí perjudicada y que prácticamente acabó con todos los intentos de educación bilingüe en la zona.

Estamos conscientes de que describiremos seguidamente un proyecto de educación bilingüe inexistente desde hace más de diez años en esta forma, y que nos exponemos a críticas por referirnos además en gran parte a datos de los años 70 y 80. Sin embargo, nos parece importante mencionarlo por lo menos en brevedad, puesto que se trata de tempranos intentos de educación bilingüe que dejaron su huella tanto en la Reforma Educativa de 1972 como en los proyectos posteriores de educación bilingüe en quechua-castellano.

Madeleine Zúñiga, directora del Programa Experimental de Educación Bilingüe del CILA en Ayacucho y de esta manera una de las lingüistas con mayor experiencia en la zona, se refirió casi treinta años después de los inicios de la educación bilingüe en Ayacucho al mismo en el Primer Encuentro Departamental por la Educación con las siguientes palabras:

En 1964, el Centro de Investigación de Lingüística Aplicada de San Marcos inició en Ayacucho lo que posteriormente sería un proyecto de gran relevancia (Zúñiga 1993b, 106).

Empecemos desde el principio.

## **6.2 Principios de la educación bilingüe en Ayacucho**

El primero de agosto de 1964, el Ministerio de Educación oficializó el Plan de Educación Bilingüe de la Sierra. El mismo año, el Plan de Fomento Lingüístico empezó con la elaboración de planes y materiales prácticos para iniciar el experimento de alfabetización y castellanización en la Escuela Central del núcleo Escolar Campesino N° 615 de Quinua en el departamento de Ayacucho (cf. Romero Sanchez-Concha 1980, 65).

El proyecto, realizado primeramente por el Plan de Fomento Lingüístico y luego por el Centro de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA) bajo el auspicio de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) en Lima, duró de 1964 a 1968. Se elaboró un programa que incluía la ense-

ñanza oral del castellano como segunda lengua y dos alternativas de alfabetización, o la alfabetización en quechua con posterior transferencia al castellano, o la alfabetización directamente en castellano (cf. Zúñiga/Lozada/Cano 1977, 77).

Según Eugenio Chang-Rodríguez, los resultados de este primer programa no fueron satisfactorios porque los grupos de alumnos eran muy divergentes y no se podía encontrar una solución a sus diferentes intereses:

- Las personas monolingües en quechua mayores de 50 años no querían aprender el castellano.
- Las personas monolingües en quechua menores de 50 años querían aprender el castellano, pero no todos deseaban aprender a leer y escribir en este idioma.
- Las personas bilingües quechua-español querían aprender a leer y escribir solamente en lengua castellana (cf. Chang-Rodríguez 1982, 180).

A pesar de ser muy concisa la explicación de Chang-Rodríguez, al mismo tiempo es muy apropiada, pues demuestra la situación de una escuela bilingüe en sus diferentes niveles y analiza los obstáculos que se suscitan en la misma que deben ser superados. Cabe recalcar que esos problemas eran todavía más agudos aún en aquella época en que la educación bilingüe era todavía un método de enseñanza completamente nuevo y desconocido en el Perú y que el prestigio del quechua era tema denigrante. Además, el tiempo de preparación así como de capacitación había sido muy breve, demasiado breve: los maestros que debían enfrentarse por primera vez con la enseñanza bilingüe, no habían recibido una instrucción pedagógica eficaz, tampoco disponían de materiales didácticos apropiados. La idea, principalmente, fue buena pero requería suficiente período de tiempo para desarrollarse y desplegarse.

Mientras tanto, hubo otros intentos de educación bilingüe en la zona, como veremos en el siguiente capítulo.

### **6.3 El proyecto del ILV en Ayacucho**

Aparte de realizar estudios en la base en Yarinacocha, descritos en el capítulo anterior, el Instituto Lingüístico de Verano apoya también otros proyectos de educación bilingüe. Uno de estos se realizó en Ayacucho, donde el ILV colaboró con la Universidad San Cristóbal de Huamanga (cf. Bratt Paulston 1970, 99).

En este proyecto, Donald H. Burns, doctor en lingüística de la Universidad de San Marcos, ocupó la cátedra de su especialidad con el fin de preparar el personal técnico y administrativo en la universidad. Como podemos leer en su texto de información *Niños de la sierra peruana estudian en quechua para saber español*, el programa de capacitación de maestros bilingües en Ayacucho se realizó entre los años 1964 y 1967 (cf. Burns

1968, 5). Pero lamentablemente no encontramos ninguna información, ni en el texto citado ni en otro trabajo del ILV, sobre el modo en que el ILV continuó su labor en Ayacucho.

Burns opina que la ventaja para la enseñanza bilingüe reside en que toda la región posee una gran homogeneidad lingüística:

[Con una sola excepción] todas estas comunidades tienen las siguientes características en común:

- no haber tenido en su historia escuela ninguna,
- estar integradas exclusivamente con analfabetos quechua monolingües,
- haber manifestado interés concreto en el establecimiento de una escuela bilingüe,
- haber dirigido al Programa una solicitud formal, recomendando a su candidato de preferencia (Burns 1968, 4).

Hemos descrito la complejidad de la situación lingüística de Ayacucho anteriormente, y queda claro también por lo constatado sobre la situación socioeconómica en el área andina, que ésta no es ni puede ser tan simple y homogénea como la presenta Burns. Cabe añadir que analfabetos monolingües en quechua difícilmente demostrarían gran interés en el establecimiento de una escuela bilingüe en su región, ni mucho menos serían capaces de dirigir una solicitud formal cuando carecen de los conocimientos básicos de leer y escribir.

En cuanto al material de enseñanza, el ILV publicó cuatro cartillas graduadas de alfabetización en quechua y dos libros de lectura bilingüe quechua-castellano (cf. Burns 1968, 3). Estudiaremos detalladamente a continuación uno de esos dos libros titulado *Textos quechuas* (1957), editado por Jaime Lauriault, argentino y miembro del ILV, a fin de verificar su utilidad para la enseñanza bilingüe.

El libro consiste de una introducción titulada "Plan sugerido de Investigación y Aplicación" (Lauriault 1957, 94) en la cual el autor explica al investigador y al futuro maestro la utilización de su libro. Seguidamente a ésta, viene una serie de textos sobre la cultura y la vida autóctonas, así como las creencias y costumbres populares. Los textos en quechua de Coracora, en la selva ayacuchana, fueron puestos por escrito según los cuentos de Velazco Yañez, indígena de la misma zona. Lauriault tradujo los textos al español según las unidades en quechua.

Consideramos necesario reproducir algunas líneas de un texto para demostrar que son comprensibles únicamente para una persona que domine el español y el quechua a la vez. Por ese motivo posiblemente hayan sido útiles para una investigación lingüística o antropológica pero definitivamente no sirvieron como material de enseñanza en una escuela bilingüe.

### Watuchi – Cuento

(2) Condorse otoq compadreyoq kasqa – Había un cóndor que tenía compadre (3) condorñataq risqa wasinta compa- – un zorro (el cóndor) había ido a su casa (4) dre akuchik loria misa uyara-ka- – compadre vamos a la misa de gloria [...] <sup>54</sup>.

El texto demuestra que, más que la enseñanza, es la investigación científica que constituye el centro de interés del ILV, tanto como la evangelización así como también la aculturación de la población indígena a la norma nacional. A este respecto, Burns afirma en otro párrafo lo siguiente:

No puede repetirse con frecuencia suficiente que la lengua no existe en un vacío, sino que es parte integral de una cultura específica de la que no puede ser separada. El aprendizaje de la lengua no es la mera adquisición de una nueva habilidad, sino que es también aprender a "adaptar" la cultura de esa lengua (Burns 1968, 110).

## 6.4 El proyecto del CILA en Ayacucho

Retomando la labor del proyecto del CILA en Ayacucho, cabe mencionar que los años de 1969 a 1976 fueron caracterizados por la elaboración de materiales didácticos, tales como seis libros experimentales de lectura en castellano y varias sugerencias para el ejercicio oral del quechua y su uso en clase. A partir del año 1973 se trabajó basándose en este material en varias escuelas en Quinua (cf. Zúñiga/Lozada/Cano 1977, 1s.).

A principios del año 1977, un pequeño grupo de lingüistas elaboró un programa de educación bilingüe para el departamento de Ayacucho bajo el auspicio del CILA, el cual comenzó a aplicarse ese mismo año. La duración se planeó para cinco años divididos en dos fases:

Fase 1: Aplicación piloto, 1 año;

Fase 2: Experimentación, 4 años (correspondientes a los 4 grados del primer ciclo de la Escuela Primaria)

(Zúñiga/Lozada/Cano 1977, 3).

Puesto que el CILA es un instituto que forma parte de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, todos los investigadores que trabajaron para dicho instituto eran al mismo tiempo profesores o asistentes de universitarios. Su meta principal era garantizar la educación bilingüe en quechua y castellano, utilizando el quechua como lengua de instrucción y

---

<sup>54</sup> *Ibíd.*, 113. Hemos dejado la selección del texto al azar, únicamente influida por el hecho de que éste contenga partes de la oración muy breves. El dividir la palabra "compadre" en dos partes – "(3) compa-" y "(4) dre" – demuestra claramente que Lauriault no se esforzó mucho en lo que respecta a la unidad y comprensibilidad del texto.

enseñando al mismo tiempo el castellano como segunda lengua. Les pareció que la enseñanza del quechua y su aplicación eran herramientas importantes para darle a este idioma vernáculo la legitimidad y la valoración que merece. Pero al mismo tiempo señalaron que el quechua no podría utilizarse como medio de instrucción en un nivel superior porque no disponía del vocabulario necesario, en vista de que su uso había sido restringido al ámbito familiar desde la época de la colonia<sup>55</sup>. Por eso los mismos lingüistas se vieron en la necesidad de enseñar el castellano para que sus alumnos pudieran comunicarse en el futuro con la gente de otras ciudades u otras regiones, sea que tengan que trasladarse por razones económicas o que quieran seguir estudios en una universidad (cf. *ibíd.*, 6-9).

El principio del CILA fue entonces promulgar la enseñanza del castellano como segunda lengua dentro de un programa de educación bilingüe, en que el quechua sería aceptado como primer instrumento de educación e igualmente como representante de una cultura propia.

Madeleine Zúñiga definió su ideal de educación bilingüe con las palabras siguientes:

[...] una educación que permitiera a los niños mantener su identidad cultural a la vez que fueran conociendo la cultura hispanohablante para que, más adelante desde una posición crítica y creativa pudieran adoptar los valores positivos de esa cultura y cualquier otra que llegarán a conocer (Zúñiga/Lozada/Cano 1977, 3).

Es obvio que antes de poder empezar el primer curso en una escuela bilingüe, fue necesario capacitar a los docentes porque en los años 70 la educación bilingüe y las acciones pedagógicas que de ella se desprenden, seguían siendo temas nuevos para la mayoría de los maestros.

Tal como presentado para el centro del ILV en Yarinacocha, los cursos de capacitación en Ayacucho se dictaron también en las vacaciones de los maestros, es decir entre enero y marzo. En los primeros cursos de capacitación participaron unos 30 maestros, de los cuales los especialistas del CILA eligieron aquéllos que les parecieron los más indicados para realizar su programa. En 1981, el último año de la etapa experimental del programa, trabajaron ocho profesores en sus escuelas según el método y con material elaborado por el CILA (cf. *ibíd.*, 4-7).

Los materiales que se suelen usar hasta la fecha en las escuelas de la sierra o de la selva son por lo general los mismos que se emplean en las ciudades, serranas o costeñas. Repetimos lo dicho anteriormente que esto significa que son textos escritos para niños monolingües hispanohablantes y

---

<sup>55</sup> Hemos expuesto nuestra opinión –que no coincide en este punto con la autora Madeleine Zúñiga– en el capítulo 2.4 "Aptitud [del quechua] ante el mundo científico".

tratan de temas y cosas del mundo urbano, pero completamente desconocidos para los niños provenientes de comunidades rurales. Las dificultades que tienen los alumnos en el aprendizaje de la escritura y lectura se aumentan porque además deben enfrentar el problema de aprender el abecedario por medio de imágenes totalmente extrañas para ellos.

El CILA fue uno de los primeros institutos que reconoció la necesidad de elaborar un nuevo material didáctico para los niños de la sierra con las exigencias que

[...] su contenido temático estuviera ligado a la realidad socio-cultural de los niños, y que su empleo posibilitara el trabajo en grupo y una interacción muy dinámica maestro-alumno y alumno-alumno, para así romper la rigidez de la relación maestro-alumno de una escuela tradicional (ibíd., 8s.).

Siguiendo estos principios, los miembros del CILA prepararon una serie de láminas para los alfabetos quechua y castellano, fichas de lectura con animales, pueblos y comunidades ayacuchanas, un libro de lectura para el Primer Grado, *Nanniy (Mi camino)*, dos casetes y unos libros con cuentos y tradiciones en quechua, una serie de diapositivas sobre la vida de la población rural, varios manuales y otros materiales didácticos (cf. Zúñiga 1985, Apéndice 1).

En cuanto al lenguaje utilizado en los textos y los libros, los lingüistas del CILA hubieron de encarar el problema de la diferencia existente entre el castellano hablado en Ayacucho y en Lima<sup>56</sup>.

## 6.5 Dificultades superadas y logros efectivos del CILA

Si un proyecto de educación bilingüe está llevado a cabo por un instituto dependiente de una universidad estatal, siempre encontrará una serie de problemas, tales como financieros, organizativos o de personal. El tema del presente capítulo será analizar las dificultades principales que tuvo el CILA en Ayacucho y cómo trató y logró superarlas en parte.

Uno de los problemas más graves, existente no solamente en las escuelas rurales de Ayacucho, sino típico de la educación en instituciones estatales en el Perú, reside en la falta de recursos que tiene la organización, en consecuencia la escasez de material didáctico, la falta de mobiliario apropiado en las escuelas, etc.; así como la falta de dinero por parte de los padres para comprar siquiera lápices, cuadernos y libros para los alumnos.

Es indudable que la pobreza del medio influye desfavorablemente en el desarrollo de cualquier proceso educativo, pero la clase media o alta difícilmente admitirá que su nivel de educación más alto se debe también al hecho

---

<sup>56</sup> Esa problemática será tratada más detalladamente en el capítulo 6.6.

de que siempre han tenido materiales para escribir y leer durante su escolaridad además de una comida nutricional.

Algunos maestros y alumnos del proyecto del CILA pusieron las siguientes preguntas a la organizadora:

¿Cómo tener buena letra si aprendo a escribir con un lápiz diminuto y sin punta, sentado en una piedra y sobre mis rodillas? ¿Cómo resistir las clases de la tarde si de almuerzo sólo se tiene un puñado de mote o cancha? ¿Cómo pedirle al maestro que prepare sus propios materiales de enseñanza si en la escuela no hay sino tiza y pizarra y a partir de las seis de la tarde se alumbra con un par de velas? (Zúñiga 1985, 3)

Otro problema que hay que enfrentar en el medio rural es que ni los maestros ni los alumnos pueden asistir a las clases con tanta regularidad como en una escuela urbana, por parte de los maestros, porque un maestro rural cumple también la función de tramitador de la comunidad, es decir que, debe asistir a reuniones con autoridades locales, atender a visitas oficiales, dirigir la construcción de una nueva aula, etc.; por parte del alumno, porque en muchas familias rurales es necesario que los niños ayuden a sus padres en la cosecha y que vendan sus productos en los mercados. La mayoría de ellos sólo puede ir a la escuela cuando no hay mucho trabajo en el campo. A veces, los centros educativos se encuentran lejos del domicilio de familias con hijos en edad escolar, por lo cual los niños recorren largas distancias y llegan cansados y con hambre a la escuela.

Citemos el ejemplo de la escuela de Socos donde de los 720 días de clase que según el calendario oficial debieron tener los niños durante los primeros cuatro años, sólo se dictaron 434, es decir el 60 % de lo planificado (cf. *ibíd.*, 18). No hay datos oficiales sobre el porcentaje de asistencia de los alumnos durante ese reducido número de días escolares.

La falta de recursos económicos se completa por una falta de recursos humanos, es decir, que es muy difícil encontrar personal quechuahablante que tenga una preparación académica suficientemente sólida para servir como futuros maestros bilingües y una vocación para ejercer su profesión en el campo. En teoría, según la Ley 15 215, proclamada en el año 1980, todos los maestros bilingües que quieren dictar clases en la selva y sierra peruanas deben tener por lo menos la Educación Secundaria (cf. Paulston 1970, 936). Hasta la fecha antes mencionada, bastaba la Educación Primaria para ser maestro en una escuela de campo. A partir de la entrada en vigencia de esta ley se exigió la difícil tarea de buscar personas que supieran tanto quechua como español, que hubieran aprobado la Secundaria, desearan vivir en el ámbito rural y tuvieran a la vez vocación para ser maestros.

Tomando en cuenta todos los problemas para los lingüistas del CILA en Ayacucho que acabamos de enumerar y que se podrían continuar con otros

de menor índole, se reconoce la difícil labor de ese instituto y se valorizan mucho más sus logros.

Hemos mencionado ya en varias ocasiones que a partir de los años 80 el Sendero Luminoso impidió cualquier trabajo fructífero en la zona, tal fue el caso también para la educación bilingüe. En el año de 1988, la zona de Ayacucho fue declarada "Zona de Emergencia", lo cual imposibilitó a partir de entonces a un periodista o investigador el acceso a la misma.

Hasta el año 1989 se siguieron los cursos de capacitación para los maestros en los meses de verano, pero ya no se hicieron con programas de aplicación. En octubre del 89 asesinaron a Amadeo Ynosotros, secretario del programa en Ayacucho. Esta muerte significó el final del programa para los años siguientes<sup>57</sup>.

## 6.6 El español de Ayacucho en los libros escolares

Hemos señalado anteriormente que el castellano de Ayacucho, así como él de toda la zona andina con substratos de lenguas indígenas, es un castellano que difiere del de la capital en ciertos aspectos del léxico y de la estructura morfosintáctica. Este castellano regional tiene rasgos que lo singularizan frente al castellano estándar de Lima, como es el uso de "lo" como complemento objeto para el femenino y el plural.

Éstas características las encontramos no solamente en la voz hablada del ayacuchano, sino también en textos escritos y en libros escolares. Todos los ejemplos siguientes se encuentran en textos usados para la castellanización de los niños en Quinua y provienen de los libros *Vamos a leer* y *Nuestro pueblo*:

- Las casas de ladrillos son bonitos.
- Mi mamá me lo compró dos truzas<sup>58</sup>.
- La vizcachita no le hace caso. [...] El quiere ver todo<sup>59</sup>.

Los autores de dichos libros escolares tuvieron que tomar decisiones de política educativa nacional sobre el modelo de castellano que se utilizaría para la enseñanza en las zonas bilingües quechua-castellano, aymara-castellano y, por extensión, en cualquier región que posea un castellano diferenciado del modelo capitalino.

<sup>57</sup> Información obtenida en una entrevista a Madeleine Zúñiga, en Lima, en julio de 1994.

<sup>58</sup> *Vamos a leer*. Texto para transición empleado para la castellanización en el Núcleo Escolar Campesino N° 34 de Quinua, Ayacucho, 13; cit. en Pozzi-Escot Zapata 1972b, 88.

<sup>59</sup> *Nuestro pueblo*. Texto para el segundo año utilizado en el Núcleo Escolar Campesino N° 35 de Quinua, Ayacucho, 17; cit. en ibíd.

En su tesis de doctorado sobre *La situación lingüística en el Perú ...* (1972b), Inés Pozzi-Escot expone que se pueden tomar dos posiciones básicas al enseñar como segundo idioma una variante dialectal:

- la de erradicar, o sea, de eliminar el dialecto no-estándar del educando; o
- la de conservar su idioma vernáculo, pero de agregar el aprendizaje del estándar (cf. Pozzi-Escot Zapata 1972b, 96).

Antes de decidirse por una de esas alternativas, es necesario plantearse la pregunta, si los maestros de la zona andina hablan un dialecto regional, y si, por consecuencia en el caso afirmativo, serían capaces de enseñar la norma limeña. Obviamente, los maestros hablan el castellano con los mismos rasgos regionales como la mayoría de la población andina. Entonces sería una tarea difícil, si no irresoluble para ellos, enseñar a sus alumnos el español estándar de la capital.

Tomando en cuenta la situación lingüística andina y por falta de otra solución posible, los lingüistas del CILA tomaron la decisión de adaptar los textos en sus libros escolares al dialecto regional. Mientras que no sea organizable mandar a todos los maestros rurales a Lima para enseñarles el español estándar, no se podrá esperar que en todo el país se hable el castellano limeño.

## 6.7 Observaciones personales

La difícil situación política por la que atravesó el Perú durante las dos décadas pasadas y el terror que había en especial en zonas andinas como Ayacucho, fueron los mayores obstáculos para la evolución positiva de una educación bilingüe allí.

Éstas son las razones por las cuales también fue enormemente difícil recibir información alguna sobre la continuación del proyecto del CILA, o por lo menos, la continuación a nivel de personas individuales. Según varios portavoces de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, nos enteramos de que algunos lingüistas continuaron trabajando en Ayacucho y de que hubo intentos de reanimar la educación bilingüe institucionalmente a principios de los años 80.

El programa y los materiales elaborados por el CILA y aplicados en el primer curso experimental de cuatro años nos parecen adecuados, y aunque carezcan todavía de calidad didáctica, son apropiados para un primer intento. El curso empezó con un pequeño grupo de ocho maestros, lo cual facilitaba también los encuentros que se realizaban una vez por mes entre ellos con el objetivo de intercambiar sus experiencias y dificultades en la aplicación del programa. La idea principal fue la ampliación paulatina del número de profesores y escuelas hasta que alcanzara a convertirse en un programa que cubriera toda la región. Repetimos que lamentablemente este proyecto bien elaborado se vio interrumpido por un movimiento político.

Uno de los logros más grandes de este temprano proyecto fue la concienciación positiva hacia la educación bilingüe, tanto entre alumnos y padres de alumnos, como entre maestros así como también entre los lingüistas y profesores de la UNMSM. Citaremos como final del capítulo una vez más a Madeleine Zúñiga, a quien no le importa tanto saber acerca de los datos sobre la asistencia de los alumnos a las clases o el número de maestros capacitados por los lingüistas del CILA; lo que le interesa mucho más es el alto valor que pudo alcanzar la educación bilingüe en Ayacucho al cabo de tan pocos años:

El mayor logro obtenido fue la confianza generada en los niños al comprobar su capacidad de aprender en dos lenguas. De esta manera asegurábamos el mantenimiento de su identidad cultural a la vez que les ofrecíamos el castellano como un instrumento que les sería sumamente útil en sus actividades futuras, dentro y fuera de la escuela (Zúñiga 1985, 14).



## 7 El proyecto de educación bilingüe en Puno

### 7.1 Datos generales de Puno

Puno, la capital del departamento del mismo nombre, cuenta con unos 90.000 habitantes y está situada al Sur de los Andes peruanos a una altitud de 3.830 metros. El departamento de Puno, limitado por el lago de Titicaca y la frontera con Bolivia al Este y al Sur, constituye una de las áreas de menor desarrollo económico y más aisladas de los Andes peruanos y presenta un elevado grado de concentración rural; un 76 % de la población total trabaja en el campo (cf. Ministerio de Educación 1982a, 4).

En la región puneña confluyen tres lenguas: quechua, aymara y castellano. Según los Censos Nacionales de Población de los años 1972 y 1981, un 50 % de la población de Puno habla quechua y un 40 % de ésta habla aymara como idioma materno, con un grado diferente de dominio de castellano como segunda lengua; es decir, el 90 % de la población puneña se expresa en una lengua vernácula y sólo un 10 % de ésta tiene el castellano como idioma materno<sup>60</sup>.

	Quechua	Aymara	Castellano
Censo 1972	839.689	324.300	267.204
Censo 1981	752.663	247.807	241.479

Según el Censo Nacional de Población del año 1993, la castellanización aumentó enormemente en ese período, puesto que allí encontramos para ese entonces un 23,5 % de personas cuya lengua materna era el castellano frente a un 43,5 % con el quechua y un 33,0 % con "otra lengua nativa", como indica el censo, que en el caso del departamento de Puno se trata del aymara (cf. INEI 1994, 93).

En todo caso, Puno se caracteriza por un agudo problema educativo, así como por ejemplo en lo que se refiere al analfabetismo, repitencia y deserción escolar, registra una de las tasas más altas del país.

El siguiente cuadro demuestra el bajo nivel educativo de la población<sup>61</sup>:

---

<sup>60</sup> Cf. Censo Nacional de Población de 1972; cit. en Ministerio de Educación 1982a, 4; Censo Nacional de Población de 1981; cit. en Rothfritz/Villavicencio 1988, 5.

<sup>61</sup> Oficina Regional de Planificación de Puno. Censo Nacional de Población de 1981; cit. en Rothfritz/Villavicencio 1988, 6.

Niveles de educación de la población del departamento de Puno a partir de los 5 años de edad		
Nivel educativo	Número	%
Sin nivel	191.673	27,31
Primaria incompleta	93.352	13,30
Primaria completa	307.487	43,80
Secundaria incompleta	62.949	8,97
Secundaria completa	24.332	3,47
Superior no universitaria incompleta	3.326	0,47
Superior no universitaria completa	4.553	0,65
Superior universitaria incompleta	7.423	1,06
Superior universitaria completa	6.860	0,97
<b>TOTAL</b>	<b>701.955</b>	<b>100,00</b>

Según estos datos, el índice de personas que no ingresaron al sistema educativo regular excede a un cuarto de la población puneña; solamente un 7 % de la población ha aprobado la Secundaria o tiene incluso estudios posteriores.

Aquí también, la información dada en el censo de 1993 tiene un aspecto mucho más positivo: en el departamento de Puno se calcula que 128.047 personas, es decir, un 8.3 % de la población total "que nunca asistió a un centro de enseñanza regular" (INEI 1993, 65). Pero a la vez, el analfabetismo en el mismo departamento asciende a 145.101 personas, es decir, un 22,2 % de la población (ibíd., 57)<sup>62</sup>.

En el Primer Grado de Educación Primaria, un 11,61 % de los alumnos abandona la escuela y un 24,39 % de ellos tienen que repetir la clase; a partir del Segundo Grado los porcentajes de deserción y repetición ya no son tan altos (cf. Rothfritz/Villavicencio 1988, 7). Esta información sobre el mayor número de desertores y repitientes en el primer año de los estudios escolares nos demuestra claramente que la barrera lingüística es una de las causas más importantes del problema del analfabetismo y del bajo grado de educación en la región puneña: al ingresar en la escuela, desde el primer día, un niño monolingüe vernáculohablante tiene que enfrentar dificultades mucho más grandes que su compañero de clase cuya lengua materna sea el

---

<sup>62</sup> Cabe mencionar que en una nota de pie de página se indica que estas cifras "Excluye a las personas que no declararon si sabían leer y escribir" (ibíd., 57). Pensamos que éstas son justamente las que aumentarían el porcentaje de analfabetismo o falta de nivel educativo.

castellano. ¿Cómo podría un niño seguir la enseñanza en español, una lengua que le está por completo desconocida, y aprender la letra con palabras de las cuales desconoce el sentido?

Las siguientes observaciones hechas por una profesora bilingüe quechua-castellano que dicta clases en una escuela rural de Puno nos sirven para demostrar la problemática:

Aquí también, en la escuela de Chucaripo... más que todo los niños de primer grado son quechuas pues, netamente quechuas son. No hablan nada de castellano... Si cuando les preguntamos su nombre, no responden. Pero cuando les preguntamos en su lengua... inmediatamente responden medio alegres, sonrientes... (cit. en Jung/López 1988, 30).

## 7.2 Participación de la GTZ

Tomando en cuenta la complicada realidad sociolingüística y cultural que se presenta en Puno y que no se pudo solucionar con el tipo de educación hasta entonces impartida, se planteó la urgente necesidad de implementar un nuevo sistema educativo en esa región. En vista de ello se firmaron el 22 de julio de 1975 y el 19 de diciembre del mismo año los documentos oficiales para una cooperación técnica bilateral entre el Perú y la República Federal de Alemania que disponían la implementación de un "Proyecto Experimental de Educación Bilingüe" en el departamento de Puno, llamado PEEB-P (cf. Rothfritz/Villavicencio 1988, 10).

Citaremos las partes más importantes del acuerdo entre el gobierno peruano y el alemán:

1. El Gobierno de la República Federal de Alemania enviará a sus expensas hasta un total de cuatro expertos por un período máximo de ocho años/hombre para que colaboren como Asesores Técnicos con el Gobierno de la República del Perú en la implementación y aplicación de la Política Nacional de Educación Bilingüe dentro del marco de la Reforma Educativa.
2. Los expertos alemanes [...] tendrán la misión de brindar su asesoría al Ministerio de Educación del Perú por intermedio del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación Inicial y Básica Regular (DIGEBREI), para el desarrollo de un Proyecto de Educación Básica Bilingüe en el departamento de Puno (cit. en *ibíd.*, Anexo I).

La ejecución del proyecto incumbe entonces al Ministerio de Educación, pero a través de varias instituciones; es decir, el INIDE y la Dirección Departamental de Educación de Puno; y con la ayuda de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ - Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit) (cf. Ministerio de Educación 1982b).

Según Helga Rothfritz, Coordinadora de la Asesoría Alemana (GTZ), y Martha Villavicencio, Coordinadora de la Asesoría Nacional (INIDE),

el Proyecto de Educación Bilingüe de Puno intenta ofrecer soluciones educativas a los problemas al interior del sistema educativo establecido. Esto es, no pretendemos presentarnos con un sistema paralelo al oficial sino más bien adaptar y compatibilizar el currículo existente con las necesidades lingüísticas y culturales de la población rural puneña (Rothfritz/Villavicencio 1988, 10).

En marzo del año 1977 llegó al Perú Sybille Riedmiller, la primera de los cuatro expertos alemanes previstos para el proyecto. Durante los años siguientes, se empezó con ella a implementar el proyecto sistemáticamente con el establecimiento de los planes de operación, la realización de algunos estudios de base y tecnológicos, la constitución de un equipo de trabajo en la Regional de Educación en Puno, así como la elaboración de los primeros prototipos de material de lectura y escritura y acciones previas de capacitación de docentes (cf. Ministerio de Educación 1982b, 6s.).

Fue en el año de 1980 que se inició con la aplicación efectiva de la educación bilingüe en el Primer Grado de la Educación Primaria en 100 centros educativos de las áreas rurales del departamento de Puno, de los cuales unos 60 se encontraban en zonas de habla quechua y unos 40 en zonas de aymara. Se elaboró paulatinamente el material de enseñanza para los grados siguientes de la Educación Primaria según el avance de los alumnos. Al cabo de pocos años se advirtió la imposibilidad de capacitar a los maestros para tantas escuelas y de realizar visitas controladoras e informativas a varias escuelas situadas en zonas muy aisladas; de esta manera se vio en 1984 la necesidad de reducir el número de escuelas dirigidas y subvencionadas por el Proyecto de la GTZ y del INIDE en Puno a un número total de unas 35<sup>63</sup>.

Debido al cambio de gobierno en el año 1980, se favoreció la política de descentralizar las funciones de las sedes departamentales. La limitada capacidad financiera del INIDE influyó también en el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en Puno de tal manera que sus responsables decidieron en el año 1984 cambiar la Unidad Ejecutora de la contraparte nacional: esta función del INIDE fue reemplazada por la Dirección Departamental de Educación de Puno con financiamiento de CORPUNO (Corporación de Desarrollo de Puno) (cf. Rothfritz/Villavicencio 1988, 15).

A partir de 1985, el Proyecto de Educación Bilingüe en Puno tuvo que

---

<sup>63</sup> Según la información obtenida con ocasión de una entrevista a Dionisio Condori Cruz, colaborador del programa, realizada en la oficina de la GTZ en Puno, en agosto de 1988, el número de escuelas era de 35; 20 en quechua y 15 en aymara respectivamente.

enfrentar problemas parecidos a los mencionados en el proyecto de educación bilingüe en Ayacucho, los atendados del grupo guerrillero Sendero Luminoso. La incursión del Senderismo –primero en la zona Norte del departamento, después en toda la región de Puno– imposibilitaba paulatinamente la visita a las escuelas rurales.

En el año 1982, bajo el gobierno de Belaúnde, se había promulgado la Ley General de Educación N° 23 384, cuyas consecuencias positivas –en lo que se refiere a la educación bilingüe en Puno– se manifestaron varios años más tarde. El creciente interés provocado por dicha ley en lo que respecta a la educación de las poblaciones indígenas, condujo a que se creara la Dirección General de Educación Bilingüe (DIGEBIL) a fines de 1987. Ella causó que, desde entonces, el proyecto Perú BIRF II, con un préstamo del Banco Mundial, apoyara el PEEB-P en sus acciones.

El proyecto apoyaría la institucionalización y la expansión del programa de educación bilingüe para niños aymara y quechua-hablantes en el departamento de Puno del 4 % registrado actualmente al 36 % (ibíd., 17).

Por lo tanto, el año 1988 iba a ser el último año de la participación de la GTZ en el PEEB-P. Entonces la conducción del Proyecto fue asumida por un Comité Directivo, conformado por:

Presidente: Director Departamental de Educación de Puno  
 Miembros: Jefe del PEEB-P; Representante de la Oficina de Planteamiento de la DDE-P; Representante de la CORPUNO; Representante de la Oficina Departamental de Planificación de Puno; Coordinador de la Asesoría del INIDE; Coordinador de la Asesoría de la GTZ (ibíd., 19)

En una fase de asesoramiento posterior entre 1989 y 1991, la realización de la educación bilingüe intercultural (IZE) debería ser asegurada por parte del Ministerio Peruano de Educación, y las escuelas dirigidas por la GTZ deberían haber pasados al sistema nacional.

En 1992 se cerró la DIGEBIL y hasta 1996, fecha en que se abrió la Unidad de Educación Bilingüe (UNEBI) dentro del Ministerio Peruano de Educación, el interés por la temática de la educación bilingüe intercultural fue prácticamente nulo (cf. BMZE 1998, 3-5). Desde 1996, la GTZ está apoyando el proceso de reforma de formación magisterial, PROFORMA. Y, en el presente año de 2000, igualmente con apoyo de la GTZ, está por darse inicio a un nuevo proyecto de formación magisterial para la educación básica, el PROFODEBI<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup> Información obtenida por carta de Teresa Valiente-Catter, quien se hará cargo del mencionado proyecto.

### 7.3 Objetivos y estrategias de desarrollo del proyecto

Al iniciar el PEEB-P se formularon los siguientes objetivos:

1. Elaborar, experimentar y validar un modelo de educación bilingüe adecuado a la realidad socio-lingüística y educativa de las áreas rurales del Departamento de Puno.
2. Implementar un programa de educación primaria bilingüe en centros educativos seleccionados del medio rural de las áreas quechua y aymara del Departamento de Puno.  
(Ministerio de Educación 1982b, 13).

Durante los años siguientes hubo varias redefiniciones de los objetivos generales del proyecto, de tal modo que se vio la necesidad de incluir en el programa la investigación exacta de la situación lingüística de la región, así como la elaboración, de material educativo basado en las experiencias y los conocimientos científicos de los lingüistas, y la capacitación de docentes de los centros educativos.

De esta manera, los objetivos que los especialistas del PEEB-B se propusieron en el año 1984 para los siguientes cuatro años, fueron los siguientes:

- a) Realizar estudios de investigación para la elaboración y validación de una tecnología para la Educación Primaria Bilingüe;
- b) Elaborar, experimentar y producir programas curriculares adecuados para todos los grados de Educación Primaria Bilingüe;
- c) Elaborar, experimentar y producir módulos de material educativo [...];
- d) Capacitar y promover la formación de recursos humanos que garanticen la expansión de la Educación Bilingüe en Puno;
- e) Lograr la participación de las autoridades, instituciones y comunidades en las acciones de implementación [...].  
(Rothfritz/Villavicencio 1988, 21).

En los dos capítulos anteriores hemos analizado una formulación de los objetivos similar a la del PEEB-P, pronunciada por el ILV en Pucallpa y el CILA en Ayacucho. Pero se debe reconocer al PEEB-P que es el Instituto que se dedicó en su mayor parte a la elaboración de material educativo; el cual examinaremos más detalladamente abajo.

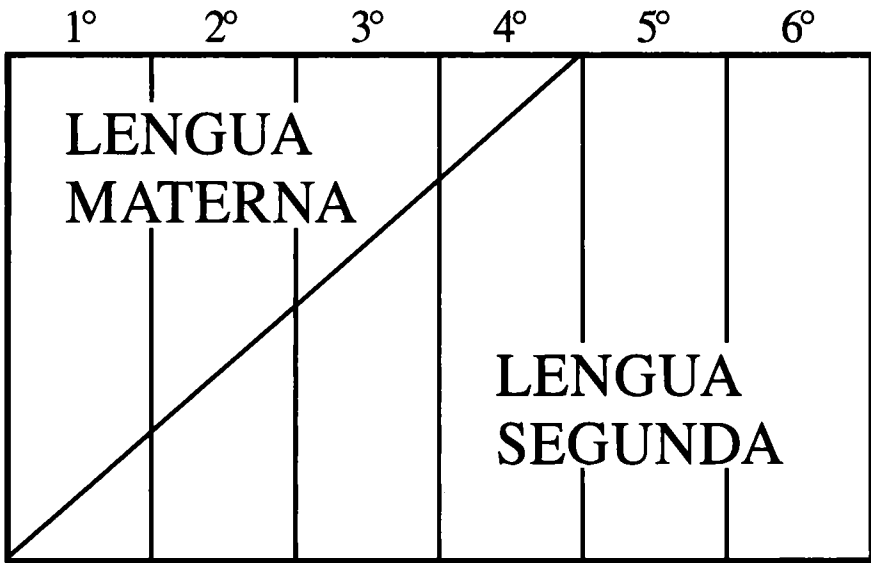
Para poder garantizar la realización de los objetivos antes formulados, el PEEB-P dividió su organización en cinco áreas estratégicas de trabajo:

- Investigaciones
- Adaptación del currículo
- Elaboración y Producción de material educativo
- Capacitación y Supervisión
- Difusión (Ministerio de Educación 1982b, 14).

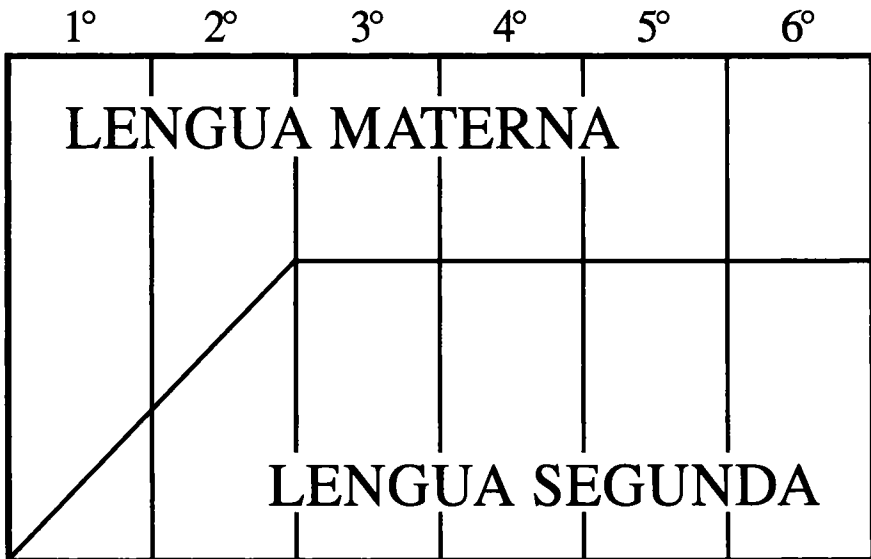
El área de "Investigaciones" comprende en primer lugar el "desarrollo de investigaciones sociolingüísticas, antropológicas de lingüística aplicada y pedagógicas orientadas a la definición e implementación del modelo de educación bilingüe" (ibíd., 16). La meta de los lingüistas trabajando en esta área es la de evaluar los materiales educativos, de sistematizar los conocimientos de estudios sociolingüísticos y de publicar ambos resultados. Basándose en la primera, se proseguirá con el área de "Adaptación del currículo" que tiene como meta principal la adecuación de los programas curriculares para su aplicación en la educación bilingüe.

Uno de los logros más notables que se consiguió en este sentido fue la implementación del idioma vernáculo, primero hasta el Cuarto Grado de Educación Primaria con una importancia decreciente; y luego hasta el Sexto Grado de Educación Primaria; imponiendo de esta manera el mismo respeto a la lengua materna que a la lengua segunda, es decir, al quechua o aymara que al castellano.

La gráfica en la página siguiente demuestra claramente el cambio en el "Uso de las lenguas materna y segunda en el proceso educativo" (Jung/López 1988, 36). Sólo falta añadir que antes de la implementación efectuada por el PEEB-P ni siquiera existía la lengua materna en el proceso educativo escolar que permitiera reconocer el gran cambio producido al cabo de pocos años en lo que concierne al respeto de las lenguas vernáculos.



a) Educación bilingüe de transición



b) Educación bilingüe de mantenimiento

Uso de las lenguas materna y segunda en el proceso educativo

En cuanto a su tercera área, la "Elaboración y Producción de material educativo", cabe elogiar y destacar la labor del PEEB-P, por lo que dedicaremos un capítulo aparte a la misma.

El área de "Capacitación y Supervisión" se dedica a organizar cursos o seminarios para los docentes de escuelas bilingües. Éstos se dictan por los lingüistas del PEEB-P en Puno mismo y duran de una a dos semanas (cf. Ministerio de Educación 1982b, 15).

Cabe recalcar que la formación del personal docente en áreas rurales es a menudo muy deficiente: los lingüistas de la GTZ admiten que el 55 % de los asistentes al curso de capacitación docente, organizado por el proyecto en abril de 1983, eran docentes sin título, es decir, maestros que no habían egresado de un Instituto de Formación Magisterial (cf. Rothfritz/Villavicencio 1988, 9), y por lo general sólo habían terminado la Educación Primaria. Los pocos maestros titulados prefieren migrar a una escuela urbana.

Por otro lado, ser maestro primario en un programa de educación bilingüe es una tarea sumamente difícil para el docente: exige conocimientos profundos de la escritura, la gramática y del uso de los dos idiomas; además el hecho de utilizar como lengua de enseñanza un idioma de bajo prestigio social requiere del maestro que posee también alguna información socio-lingüística (cf. Jung/López 1988, 67-69).

En vista del bajo nivel educativo de los maestros y de su delicada labor, siete días de capacitación no son suficientes ni siquiera para explicarles la importancia de este nuevo tipo de enseñanza.

La quinta y última área estratégica del proyecto comprende la "Difusión", es decir la promoción de los objetivos y alcances de la educación bilingüe así como la publicación de informaciones sobre los logros alcanzados por el PEEB-P. A esta área le debemos libros editados por los lingüistas de la GTZ y del INIDE muy útiles e informativos.

## **7.4 La enseñanza de lenguaje en el PEEB-P**

De acuerdo con lo dicho anteriormente y tomando en cuenta la realidad en que opera el PEEB en Puno, el Área de Lenguaje elaboró una "Programación curricular para los cursos de lenguaje" (cf. PEEB-P 1987).

Dicha programación tuvo como fin el mantenimiento y desarrollo de la lengua materna, es decir, el quechua o aymara, del educando, y al mismo tiempo la enseñanza del castellano como segunda lengua para capacitarlo a sostener conversaciones más amplias con compatriotas de otras regiones o ciudades.

Para lograr dichas metas, se elaboró en Puno un currículo para la enseñanza de las lenguas a nivel de la Primaria indicando la función de cada una en cada grado respectivamente. Ese currículo prevé el desarrollo de la expresión oral y de la comprensión de mensajes orales, así como el apren-

dizaje de la lectoescritura en quechua para el primer grado de Educación Primaria, reduciendo el aprendizaje del castellano durante el primer año escolar al nivel básico oral (cf. Ministerio de Educación 1986, 25s.).

Durante el segundo grado, se refinan los conocimientos básicos antes citados en quechua y se empieza la enseñanza de la lectoescritura en español. Paulatinamente se da mayor importancia a la perfección de la segunda lengua en los siguientes grados de educación por su utilización parcial en algunas asignaturas, como por ejemplo, en Matemáticas, Ciencias Sociales o Naturales, Arte, etc.

Pero es importante mencionar que según ese programa curricular, el quechua está presente no sólo como objeto de enseñanza sino también como instrumento de aprendizaje a lo largo de los seis años de Educación Primaria.

Para poder realizar las metas previstas en el currículo, fue necesario que los lingüistas del PEEB-P elaboraran el material apropiado. Después de consultar diversas fuentes, como textos escolares, tanto nacionales como extranjeros, así como informes de investigaciones antropológicas y lingüísticas, se empezó con la producción de su propio material educativo.

Ingrid Jung y Luis Enrique López, lingüistas del PEEB en Puno, admiten que:

[...] ninguno de los miembros del equipo había desarrollado textos escolares para niños campesinos. De esta manera, a la par que se desarrollaban los textos, el equipo iba ganando experiencia en la elaboración de material educativo (Jung/López 1988, 111).

Ésa es la razón principal, por la cual se elaboró una versión definitiva de cada libro después de usar el prototipo original durante varios años y de revisarlo profundamente.

En el año 1988, el Proyecto contó con un conjunto de material para los seis grados de Educación Primaria, tanto en la materia de enseñanza de lenguaje como en ciencias naturales. La lista siguiente demuestra la complejidad e integridad que posee el PEEB-P en cuanto a la elaboración de material educativo.

Materia	Lengua	Grados
1. Lenguaje en lengua materna	quechua aymara	1.-6. 1.-6.
2. Castellano como 2ª lengua	castellano	1.-4.*
3. Ciencias Naturales	quechua aymara	2.-6.** 2.-6.**
4. Ciencias Sociales	quechua aymara	2.-6.** 2.-6.**
5. Matemáticas	quechua aymara	1.-6. 1.-6.
6. Material de lectura postescolar	quechua aymara	4 libros 2 libros

\* 5.-6. en preparación

\*\* La orientación metodológica para las actividades en clase en las materias de Ciencias Naturales y Sociales en el Primer Grado se incluyen en el libro de lenguaje en lengua materna quechua o aymara respectivamente.

(Rothfritz/Villavicencio 1988, Anexo VI)

Para el presente trabajo nos interesan de todo este grupo de libros escolares, sobre todo los que se utilizan en la enseñanza de lengua materna y segunda.

Examinaremos en los capítulos siguientes dos de esos libros con sus respectivas guías metodológicas, los cuales consideramos los más interesantes y útiles para la investigación lingüística, puesto que el Primer Grado es la base de toda enseñanza.

### 7.5 Ejemplo de un texto escolar en lengua materna

En el Primer Grado de enseñanza de lectoescritura en quechua se usa el libro *Kusi* con textos para los niños, así como con ilustraciones que sirven para la enseñanza de las ciencias sociales y naturales. El libro va acompañado de una guía metodológica útil para los maestros<sup>65</sup>.

El libro *Kusi* comprende tres secciones: la primera está dedicada a la

---

<sup>65</sup> Cf. Ministerio de Educación. *Kusi*. 1985a y 1985b. En lo siguiente citaremos los libros de enseñanza *Kusi* y *Sapito* así como sus respectivas guías metodológicas, todos editados por el Ministerio de Educación en el año 1985, por los títulos, el año y las letras a-d.

presentación de las vocales existentes en el quechua; la segunda consta de 16 unidades en cada una de las cuales se presenta una de las consonantes simples del quechua; y la tercera presenta un conjunto de textos de reforzamiento con el fin de usarlos también en las materias de ciencias naturales y sociales.

### **Presentación de las vocales**

En la primera parte del libro *Kusi* se presentan las tres vocales existentes en el quechua, es decir la "A", "I" y "U".

Las páginas destinadas a esa presentación tienen una diagramación especial: para cada vocal la página presenta cuatro ilustraciones encerradas en círculos pequeños que se encuentran alrededor de la vocal estudiada. Las ilustraciones representan objetos cuyos nombres en quechua comienzan con la vocal correspondiente. Debajo de esas ilustraciones se han escrito los nombres de dichos objetos. En la parte inferior de la página, se encuentran tres ilustraciones adicionales representando objetos cuyos nombres contienen la vocal estudiada, pero no al principio de la misma, sino formando sílaba con alguna consonante.

En la página siguiente citaremos el ejemplo de la vocal "A" (*Kusi* 1985a, 8); los cuatro animales alrededor de la vocal son:

q. atup	- e. zorro
asnu	- burro
alqu	- perro
añas	- zorriño

Los tres objetos dibujados en el fondo de la página son:

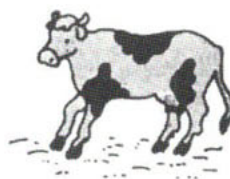
q. para	- e. lluvia
llama	- llama
waka	- vaca



a



atuq  
asnu  
alqu  
añas



Entre la representación de las vocales y la de las consonantes están interpuestas dos páginas donde se muestra un dibujo de los protagonistas del libro: Kusi, su hermano Satuku y sus padres (cf. *Kusi* 1985a, 12s.).

Los textos de las próximas unidades tratan exclusivamente de la vida de esa familia y abren al niño la posibilidad de conocerla cada día más y de adaptarse paulatinamente a su ambiente.

Desde hace varios años se conocen las ventajas del método de intertextualización en los libros escolares, pero desafortunadamente todavía no son numerosos los libros escolares que tienen como principio ofrecer al alumno la posibilidad de identificarse con alguno de los protagonistas de esos textos. Es por eso que debemos elogiar el esfuerzo de los lingüistas del PEEB-P en este respecto.

### **Presentación de las consonantes de grafía simple**

En las 16 unidades de esta sección están representadas las siguientes consonantes en este orden:

T, K, P, N, Q, M, W, H, Y, S, L, R, CH, LL, SH.

Cada lección está compuesta de dos páginas: la primera página presenta una ilustración que contiene todos los elementos gráficos que aparecen en el texto motor y que sirven para un diálogo previo.

En la segunda página encontramos la pequeña ilustración de un objeto cuya palabra contiene la consonante a estudiar. A continuación se presenta la familia silábica completa de la consonante respectiva. Siguen varias palabras formadas por sílabas estudiadas en esa misma lección y en lecciones anteriores. Algunas frases completas para reforzar lo aprendido constituyen el final de cada lección.

Las ilustraciones en las dos siguientes páginas representan la Unidad Una cuyo objetivo es aprender la letra "T" (*Kusi* 1985a, 14s.) y que comprende las palabras y frases en quechua:

q. tata - e. papá, padre  
 tuta - noche  
 titi - plomo  
 tatitu - Dios

tata llamata qatin - El padre arrea la llama.  
 tata tuta llamata qatin - El padre arrea la llama en la noche.  
 tata llamata kanchaman qatin - El padre arrea la llama en el patio.

Entre las unidades se encuentran secciones que presentan palabras con las combinaciones silábicas VC (vocal-consonante) y CVC (consonante-vocal-consonantes). Éstas siempre están acompañadas de un texto entero con la ilustración respectiva.

Seguirán, en este trabajo, dos ejemplos para la palabra quechua "anka", en español "águila" (*Kusi* 1985a, 26s.). El dibujo muestra a Satuku corriendo atrás de un cuy y a su padre atrás de él. Las manos y la cabeza del padre se levantan hacia arriba donde se ve un águila. Para la mejor comprensión del lector traduciremos el texto "anka" que sirve de ejemplo para una de dichas secciones intermedias:

El águila

El padre lleva la papa seca en el patio.

El cuy oculta la papa seca.

Satuku arrea el cuy.

El cuy se oculta en la roca.

El águila arrea el cuy.

El cuy se oculta en la pampa.

El padre arrea el águila.



**tata kanchaman llamata qatin.**



**tata**

**ta – ta**

**ta**



★ **tata llamata qatin.**

🐦 **tata tuta llamata qatin.**

🐟 **tata llamata kanchaman qatin.**



anka

an – ka

an

an

in

un

inti

anta

unku

anti

inka

pan

pun

panta

punku

tan

tin

tun

tanka

tunta

tinku



## anka

tata kanchaman tuntata apan.  
quwi tunta tuntapi pakakun.  
satuku quwita qatin.  
quwi qaga qaqapi pakakun.  
anka quwita qatipan.  
quwi pampapi pakakun.  
tata ankata qatin.



## Textos de reforzamiento

Los textos de reforzamiento y repaso tratan de contenidos temáticos que deben estar incluidos según el currículo para el Primer Grado de Educación Primaria Bilingüe en las materias de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. En esta parte encontramos textos sobre la vida diaria en la sierra peruana, el trabajo de los campesinos, sus fiestas y sus creencias. Esos textos permitirán al niño reconocer su propia identidad.

Mediante ellos, el alumno debe aprender a leer en voz alta y debe aprender algunos de los poemas o canciones de memoria. Finalmente sirven para ejercitar a los niños en el desarrollo de la opinión propia y de la argumentación que les permitirá participar en diálogos y en discusiones grupales (cf. Jung/López 1988, 111).

## Guía metodológica

La guía metodológica tiene como fin dar información adicional al maestro en cuanto a los objetivos, contenido y metodología de la enseñanza. La guía da también sugerencias para el tratamiento de cada texto, lámina, actividad o ejercicio. Proporciona además las soluciones para los ejercicios y sugiere actividades suplementarias (cf. *ibid.*, 125ss.).

Esta guía comprende dos secciones: la primera contiene una introducción a la estructura del libro *Kusi* y a la enseñanza de la lengua materna. Esta parte general comprende además ciertas recomendaciones metodológicas para el docente. La segunda parte comprende un conjunto de sugerencias temáticas que sirven como guía para la enseñanza, agrupadas por unidades. Entre ellas se desarrolla el mejor procedimiento que ha de seguirse según cada lección, las preguntas que serán formuladas a los niños, el vocabulario quechua-castellano, los ejercicios de escritura, la formación de nuevas oraciones, los juegos en clase, etc.

En lo siguiente citaremos el modelo de la guía metodológica para la enseñanza de la vocal "A" (*Kusi. Guía metodológica...* 1985b, 26):

### I. IDENTIFICACIÓN DE LA VOCAL

Pida a los niños que miren cuidadosamente las ilustraciones de la pág. 8; converse con ellos para que identifiquen los "objetos" representados en los círculos: [...]

Haga que los niños se den cuenta de que hay varias palabras que comienzan con la misma vocal. Insistir en este hecho, acentuando la intensidad o alargando la duración de la vocal. [...] Por esa razón busque con los niños otras palabras que comiencen con la vocal a, tales como:

- apu* - deidad
- aqu* - arena
- aha* - lecho del río, etc.

En un segundo momento pida a los niños que identifiquen las tres ilustraciones adicionales colocadas en la parte inferior de la página:

*para*  
*llama*  
*waka*

Busque con los niños otras palabras que no empiecen con la vocal sino con una sílaba formada por una consonante y la a, tales como las siguientes:

*masa* - yunta  
*mayu* - río  
*wasu* - espalda  
*qasa* - helada, etc.

## 7.6 Ejemplo de un texto escolar en castellano

Con respecto a la problemática lingüística nacional en lo que concierne al castellano y a su enseñanza, el documento de Política Nacional de Educación Bilingüe dice que:

una política oficial de educación bilingüe [debe ser] respetuosa de la diversidad lingüística y que haga de la castellanización un proceso armónico y dignamente humano (2);

la castellanización de toda población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vehículos de educación (2);

[uno de los objetivos es] lograr el uso del castellano como lengua común de la población peruana afirmando, al mismo tiempo, el respeto a la diversidad lingüística y la revalorización de las diversas lenguas vernáculas (10; cit. en Jung/López 1988, 190).

Jung y López afirman que los lingüistas del PEEB-P elaboraron los libros escolares para la enseñanza del castellano como segunda lengua siguiendo los siguientes principios:

De lo que se trata es de fomentar en el alumno una apropiación efectiva y eficiente de la segunda lengua, pero a partir de su autoafirmación individual y colectiva vía la revaloración y revitalización de su lengua materna y del uso que él tiene de ella (ibíd., 193).

De los seis libros para la enseñanza del castellano como segunda lengua que han sido elaborados por el PEEB-P, examinaremos detalladamente el prime-

ro, es decir, el de la iniciación del castellano en el Primer Grado, puesto que los primeros pasos que el niño da hacia el bilingüismo quechua-castellano son los más importantes.

Para iniciar el aprendizaje del castellano se utiliza en las escuelas de Puno, tanto con los alumnos quechuahablantes como con los aymarahablantes el libro escolar *Sapito* con su respectiva guía para el maestro (cf. *Sapito* 1985c y 1985d).

Los autores eligieron un sapo como título del libro y animal que acompañará al alumno durante todo el primer año de Educación Primaria y que le dará asimismo indicaciones de trabajo, conociendo las connotaciones que tiene esta figura en el mundo andino: para la gente viviendo en la sierra peruana, el sapito está asociado con el agua, la fertilidad y, por ende, la vida. Para el alumno el sapito deberá significar en el futuro la comunicación con otras personas y el conocimiento de nuevas cosas y expresiones<sup>66</sup>.

### **Descripción del libro *Sapito***

*Sapito* consta de dos secciones, repartidas en siete unidades: la primera sección se compone de tres unidades en las cuales se desarrolla fundamentalmente la expresión oral en castellano, mientras que en las cuatro unidades de la segunda sección se comienza a transferir a la segunda lengua los conocimientos de lectura y escritura adquiridos en la lengua materna. La segunda sección contiene también nueve lecturas adicionales para afianzar la lectura en español.

Cada unidad gira alrededor de una situación en la cual el niño probablemente usará el castellano, como por ejemplo, en la escuela, el mercado, las fiestas, etc. En consecuencia, el maestro debe elaborar con los alumnos en cada unidad el vocabulario y las frases que se usan en esta situación.

El cuadro presentado en la página siguiente demuestra los temas y los contenidos de las cuatro primeras unidades del libro *Sapito* (1985c, 132s.):

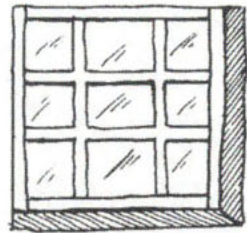
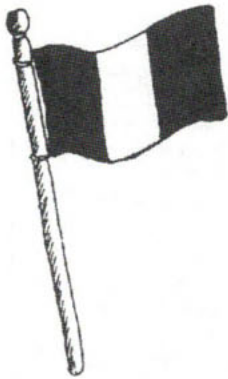
---

<sup>66</sup> Cf. Presentación de *Sapito* (1985c, 5). La tapa del libro está ilustrado con un sapo que vuela con dos niños indígenas en su espalda a través de un lago, una señal para indicar que los niños podrán pasar -mediante el español- la barrera lingüística que muchas veces los está frenando.

Unidad temática	Contenido funcional principal	Contenido gramatical principal
1 De vuelta a la escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tomar contacto con una persona desconocida.</li> <li>● Pedir y dar información sobre una persona determinada.</li> <li>● Dar información acerca de la ubicación de una persona</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Preguntas: ¿Cómo + llamarse?, ¿de dónde + ser?, ¿Quién + ser?</li> <li>● Oraciones declarativas con ser ¿Qué + Ser? llamarse.</li> <li>● Pronunciación i/e.</li> </ul>
2 El día de plaza	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Dar información acerca de la ubicación de una persona.</li> <li>● Pedir información de una persona o un objeto.</li> <li>● Identificar objetos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Oraciones declarativas con pronombre demostrativo + ser + un/una ...</li> <li>● Preguntas: ¿qué/quién + ser?, ¿qué + haber?</li> <li>● Oraciones afirmativas y negativas con estar + en y haber.</li> <li>● Pronunciación o/u</li> </ul>
3 La clase de educación física	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Describir una situación.</li> <li>● Dar información acerca de las acciones que otros realizan.</li> <li>● Pedir información acerca de la ubicación de una persona.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Oraciones declarativas con estar y ser.</li> <li>● Oraciones declarativas con verbos de la primera conjugación: AR.</li> <li>● Preguntas: ¿dónde + estar?, ¿qué + hacer?</li> <li>● Pronunciación p/f.</li> </ul>
4 La clase de lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Describir una escena.</li> <li>● Identificar personas y objetos.</li> <li>● Pedir y dar información acerca de las acciones que otros realizan.</li> <li>● Pedir y dar información acerca de la ubicación de una persona.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Oraciones declarativas con ser, estar y haber.</li> <li>● Oraciones declarativas con verbos de la primera, segunda y tercera conjugaciones: AR, ER, IR.</li> <li>● Preguntas: ¿qué + hacer?</li> <li>● Pronunciación i/e, o/u.</li> </ul>

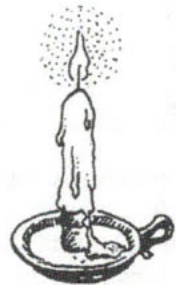
Puesto que en el primer año de castellanización se da más importancia al desarrollo de las habilidades orales –escuchar y hablar– que a la escritura y a la lectura, el niño no encuentra ninguna letra escrita en el libro hasta la lección cuatro. El libro contiene más que todo ilustraciones de objetos que el alumno debe identificar primero, cuya denominación española aprenderá después y la cual usará en frases posteriormente.





Veamos primero dos ejemplos para la letra "E" (*Sapito* 1985c, 58s.):













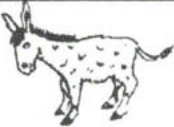




3

e



	e a i u a i
	a e i e u a
	u i a e i u
	i e u a u e

a	   
e	   
i	5   
u	   

El libro empieza con la temática "De vuelta a la escuela". Con ese motivo, el dibujo en la primera unidad representa el aula de una escuela con una pizarra, sillas y mesas, libros y cuadernos, lápices y borradores. Después de una introducción hecha por el maestro, el niño tiene que responder a preguntas, como:

¿Qué es esto? Es un libro.

¿Qué es esto? Es un lápiz.

(cf. *Sapito* 1985c, 12-16)

La lectoescritura en castellano se empieza por palabras que están compuestas sólo por aquellos grafemas comunes al castellano y al quechua. Siguiendo este principio, las vocales españolas no existentes en la lengua vernácula, son las últimas que se introducen en el libro. Para aclarar su pronunciación a los alumnos, el maestro debe usarlas en una serie de ejercicios de diferenciación.

Las ilustraciones de las dos páginas anteriores están tomadas de la Unidad Cuatro del libro *Sapito* y destinadas a dar la introducción de la letra "E". Alrededor de esta misma letra, se ven ocho dibujos de objetos que el alumno debe reconocer fácilmente, todos contienen la letra en cuestión: bandera, mesa, perro, cerro, vela, tres, ventana y demonio. Por el lado derecho el niño verá estos mismos objetos, así como varios otros que no contienen la letra "E" y que, por lo tanto, tendrá que diferenciar.

Paulatinamente se introducen nuevas palabras que se usan en frases más complejas a fin de ampliar los conocimientos lexicales del español.

### **Descripción de la guía metodológica**

La guía metodológica para el maestro bilingüe está formada por dos partes: en la primera se le dan orientaciones metodológicas generales y la segunda consiste en guiones para cada lección.

Al principio de la guía, sus autores acentúan la importancia de las habilidades de hablar y escuchar en el Primer Grado:

Sin embargo, debe recordarse que el interés primario de *Sapito* está en el desarrollo de habilidades orales y que la lectura propiamente dicha será desarrollada en el grado siguiente, con la ayuda del libro *Nosotros*, de manera que no será necesario que el maestro haga leer y escribir a los niños otros textos en castellano que no sean incluidos en este libro (*Sapito. Guía metodológica...* 1985d, 4)

Siguen propuestas de cómo el maestro debería motivar al niño, enseñarle el nuevo vocabulario, presentarle las oraciones modelo y convencerlo para producir él mismo algunas frases o diálogos en castellano.

En consideración a la breve capacitación de docentes que reciben los maestros bilingües rurales generalmente, nos parece necesario y aconsejable

una orientación metodológica tan detallada como la que encontramos en la guía de *Sapito*. De esta manera, el maestro que no ha recibido una formación adecuada para ejercer su profesión, tiene con dicha guía la posibilidad de perfeccionar sus conocimientos en la enseñanza y de preparar cada clase cuidadosamente.

En la segunda parte de la misma guía, el maestro encontrará recomendaciones para cada unidad del libro de cómo proceder en clase. Estos consejos se componen casi siempre de los tres elementos: motivación, presentación y práctica. Asimismo incluyen listas de las nuevas palabras o construcciones gramaticales que se deben introducir.

Para aclarar mejor la idea de la guía, presentaremos el texto del guión de la Unidad Una, sobre la iniciación de clase en el Primer Grado que sirve para introducir las palabras mencionadas anteriormente (*Sapito. Guía metodológica...* 1985d, 22):

#### MOTIVACIÓN

- a) Incentive a los alumnos para que en quechua o en aymara describan su salón de clase.
- b) Explique a los alumnos que ahora van a aprender el nombre en castellano de algunos de los objetos del salón de clase.

#### PRESENTACIÓN

- a) Presente los nuevos vocablos valiéndose de las ilustraciones de la página 10. [...] Formule la pregunta nuevamente y pida a los niños que la contesten por sí solos.
- b) Siguiendo el mismo procedimiento presente primero todos los vocablos que pertenecen al género femenino.  
*una pizarra, una silla, una mesa* [...]
- c) Luego presente los vocablos que pertenecen al género masculino.  
*un lápiz, un libro, un cuadro* [...]
- d) Escuche con especial atención las respuestas de los alumnos. Asegúrese de que usen la forma correcta del artículo (un/una).

#### PRÁCTICA

- a) Empiece con un ejercicio de repetición: [...]
- b) Luego señale las ilustraciones alternando vocablos del género femenino y masculino y pregunte:  
*¿Qué es esto?* [...]
- c) Pida a los alumnos que trabajen en parejas. [...] Durante esta actividad circule por toda la clase prestando especial atención a aquellos alumnos que tengan dificultad para hablar en castellano. Trabaje con ellos individualmente e incéntíelos constantemente.

## 7.7 Evaluaciones al PEEB-P

Nancy Hughes Hornberger ha analizado en su tesis de doctorado *Bilingual Education and Quechua Language Maintenance in Highland Puno, Peru* el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en Puno respecto a su adaptación a la realidad lingüística de este departamento. En su trabajo, concede algunos logros significativos al proyecto: los niños estudiando en una escuela bilingüe en dicha región son capaces de hablar y discutir en un quechua con frases complejas. Al leer en quechua, cometen pocos errores (cf. Hornberger 1987, 214).

Unos años más tarde, en 1991, se comparó la evaluación de Hornberger con la realizada por un grupo de estudiantes de la carrera de posgrado "Lingüística y Educación Andinas" de la Universidad de Puno junto con miembros de la GTZ así como con otra realizada por estudiantes del Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional de México (cf. Jung 1991, 102). Las opiniones coincidían con lo dicho anteriormente al comparar la situación con la de niños de otras escuelas en las que los alumnos no saben leer bien en su idioma materno (cf. *ibíd.*, 105).

Jung (cf. 1991, 103s.) subraya que las diferencias más importantes entre diferentes tipos de educación resaltan en lo escrito, en la gramática y en el vocabulario. Añade como último factor positivo que la participación de alumnos es claramente mayor en las escuelas bilingües de Puno que en otras escuelas estudiadas, fenómeno que se debe también en parte al estilo de enseñanza de los docentes.

Sin embargo, a pesar de los logros de la educación bilingüe, Hornberger piensa que el proyecto no ha tenido el éxito esperado por varias razones:

Despite the success of the Project in implementing the use of Quechua in the classroom and thereby improving the pedagogical relations and transmission of content there, the Project is nevertheless an example of policy failure. This failure is at essentially two levels: one, because the Project itself ran into serious obstacles in its implementation, and two, because the goals and implementations specified by the policies surrounding the Project were themselves incongruent (Hornberger 1987, 218).

Las críticas de Hornberger van en gran parte conformes con las evaluaciones del Ministerio Alemán para la Cooperación Técnica y Desarrollo (BMZE) realizadas en octubre de 1998<sup>67</sup>. Ambas coinciden en que uno de

---

<sup>67</sup> Debemos agradecer a los colaboradores de la GTZ, especialmente a Wolfgang Küper y a Vera Schlautmann, las informaciones obtenidas acerca de las evaluaciones del proyecto.

los mayores problemas que el PEEB-P no pudo solucionar satisfactoriamente fue capacitar a los docentes. Como hemos mencionado anteriormente, una o dos semanas de entrenamiento no pueden ser suficientes para capacitar al maestro enfrentándolo con la difícil situación por la que atraviesa la educación bilingüe en el Perú. El PEEB-P se esforzó por solucionar esta situación problemática desde las raíces, lo que significaba entrenar a los futuros maestros. En el Instituto Superior Pedagógico (ISP) de Puno, se elaboró un currículo especial para los maestros de la educación bilingüe. Pero al finalizarse la labor del PEEB-P, también se concluyó ese mismo tipo de entrenamiento. También se instaló la carrera de postgrado "Lingüística y Educación Andinas" en la Universidad Nacional del Altiplano en Puno, así como una carrera que incluía la misma temática llamada "Segunda Especialidad", y que se dirigía a futuros maestros.

Esta difícil situación de la formación de docentes se agrava por una inestabilidad del personal, tanto de los docentes como de los directores del proyecto. Los maestros fueron enviados a otras escuelas, incluso durante el año escolar, y algunos tuvieron que enseñar en pueblos donde ni siquiera hablaban la lengua materna de sus alumnos.

Hornberger también menciona la problemática existente en toda la zona bilingüe en la cual una lengua tiene el prestigio más alto que la otra: la gente rechazará el aprendizaje y el uso de la lengua vernácula en la escuela, porque prefiere aprender lo más pronto posible la lengua de alto prestigio.

There are important social factors working against Quechua language maintenance in Peru in this century. Three primary ones are:

- 1) the decreasing isolation of Quechua speakers;
- 2) the low status and powerlessness of Quechua speakers; and
- 3) the low prestige and restricted use of the Quechua language (Hornberger 1987, 223).

Por el otro lado, en el trabajo del Ministerio Alemán se mencionan ciertos logros importantes del proyecto, en especial en lo que se refiere a la distribución del material didáctico. Gracias al financiamiento del Banco Mundial para el proyecto BIRF II se pudo realizar una distribución de los libros escolares bilingües para los dos primeros grados de la Educación Primaria en todas las escuelas de los departamentos Puno y Arequipa<sup>68</sup>.

Aunque el interés estatal en el material didáctico elaborado por la GTZ había disminuido en la década de los 90, varias instituciones podían aprovechar de este valioso material.

Finalmente, el problema mayor e imposible de resolver, tanto para el

---

<sup>68</sup> Hasta 1986 se habían imprimido ya 200.000 ejemplares de dichos libros. Cf. BMZE 1998, 11.

gobierno departamental como para los lingüistas de la zona, fue la difícil situación económica de Puno.

In some cases, economic factors such as the illegal cocaine traffic or contested land or water rights made it undesirable from the community's point of view to have frequent visits from Puno-based officials (ibíd., 219).

De esta manera, Hornberger concluye de manera bastante pesimista en lo que se refiere tanto al proyecto estudiado en su trabajo como al futuro de las lenguas vernáculas en el Perú. Mientras que la conclusión del Ministerio Alemán termina de manera mucho más positiva<sup>69</sup>:

### **Conclusión evaluativa**

[...]A pesar de estas condiciones exteriores desfavorables, el proyecto ha tenido logros importantes en las dos áreas siguientes:

- Por primera vez se pudo realizar la concepción de una educación bilingüe intercultural en la didáctica y en lo que concierne los materiales de enseñanza.
- Se calificaron tanto maestros como gerentes gracias a la creación y el apoyo de la carrera de postgrado "Lingüística y Educación Andinas" y de la carrera "Segunda Especialidad" en la Universidad de Puno.

Los dos logros tuvieron sus resultados a tan largo plazo que se pueden observar hasta hoy. Los materiales didácticos elaborados por el proyecto fueron la base para todos los materiales elaborados posteriormente. Sirvieron como material de referencia para los libros escolares elaborados por las organizaciones no gubernamentales que actualmente son repartidos en todo el país por parte del Ministerio de Educación, así como para materiales didácticos que se elaboraron en Ecuador y en Bolivia.

---

### <sup>69</sup> **Zusammenfassende Bewertung**

[...]Trotz dieser ungünstigen Rahmenbedingungen hat das Projekt beträchtliche **Leistungen** aufzuweisen und zwar in folgenden zwei Bereichen:

- die erstmalige Umsetzung einer Konzeption der interkulturellen zweisprachigen Erziehung in Didaktik und Lehrmaterialien.
- die Personalqualifizierung von Führungs- sowie Lehrkräften durch Schaffung und Unterstützung des Postgraduiertenstudiengangs "Andine Linguistik und Erziehung" und des Studiengangs "Segunda Especialidad" an der Universität Puno.

Beide Leistungen hatten nachhaltige Wirkungen, die heute noch feststellbar sind. Die vom Projekt entwickelten **Lehrmaterialien** legten den Grundstein für alle später entwickelten Materialien. Sie dienten als Referenzmaterial für die von NROs erstellten Lehrbücher, die heute vom Erziehungsministerium landesweit verteilt werden sowie für Lehrmaterialien, die in Ecuador und Bolivien erstellt wurden (BMZE 1998, 13).

En conclusión, consideramos el material didáctico elaborado por la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica para el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en Puno como el logro más importante de éste, lo que justifica nuestra extensa dedicación al mismo en el último capítulo de este trabajo. Esperamos que el material pueda servir de base y de modelo para futuros proyectos de educación bilingüe e intercultural concebidos tanto para el Perú como para otros países latinoamericanos.



## Abreviaturas

ADAQ	– Asociación Departamental de Alcaldes del Qosqo
AS	– adjetivo–substantivo
BMZE	– Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Ministerio Alemán para la Cooperación Técnica y Desarrollo
C	– consonante
CBC	– Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas"
CEP	– Centro de Estudios y Publicaciones
CEPEI	– Centro Peruano de Estudios Internacionales
CVC	– consonante–vocal–consonante
CILA	– Centro de Investigación de Lingüística Aplicada
COINCIDE	– Coordinación Intercentros de Investigación, Desarrollo y Educación
CONCYTEC	– Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y del Programa de Educación Bilingüe en Puno
CORPUNO	– Corporación Departamental de Desarrollo Social Económico de Puno
CRECER	– Campaña para la Reforma Eficaz de las Comunidades Escolares de la República
DESCO	– Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo
DDE–P	– Dirección Departamental de Educación – Puno
dpto.	– departamento
DIGEBIL	– Dirección General de Educación Bilingüe
DIGEBREI	– Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación Inicial y Básica Regular
e.	– español
EBI	– Educación Bilingüe Intercultural
GTZ	– Gesellschaft für Technisches Zusammenarbeit, Sociedad Alemana de Cooperación Técnica
i.	– inglés
IEP	– Instituto de Estudios Peruanos
III	– Instituto Indigenista Interamericano
ILV	– Instituto Lingüístico de Verano
INE	– Instituto Nacional de Estadística
INEI	– Instituto Nacional de Estadística e Informática
INIDE	– Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación
INIDEM	– Instituto de Investigación en la Defensa Nacional
IPAE	– Instituto Peruano de Administración de Empresas
ISP	– Instituto Superior Pedagógico

IZE	- Interkulturelle Zweisprachige Erziehung, Educación Bilingüe Intercultural
ML	- media lengua
Odir.	- Objeto directo
Oindir.	- Objeto indirecto
PEEB-P	- Proyecto Experimental de Educación Bilingüe - Puno
PEISA	- Promoción Editorial Inca
Pl.	- Plural
PUC	- Pontificia Universidad Católica del Perú
q.	- quechua
Q I, II	- Quechua I, II (clasificación según Torero)
SECPANE	- Servicio Peruano-Norteamericano
Sg.	- Singular
SOV	- sujeto-objeto-verbo
SVO	- sujeto-verbo-objeto
UNEBI	- Unidad de Educación Bilingüe
UNMSM	- Universidad Nacional Mayor de San Marcos
VC	- vocal-consonante

## Bibliografía

- Agostinho, Mariela. 1994. La productividad del formante *narco* en la prensa peruana. En: Wotjak/Zimmermann 1994, 233-246.
- Alberti, Giorgio y Julio Cotler. 1972. *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. Lima: IEP.
- Albó, Xavier. 1974. *Los mil rostros del quechua*. Lima: IEP.
- . 1975. Selección de idioma, canales paralingüísticos y estructura social andina. En: *Lingüística e indigenismo moderno de América* 1975, 271-282.
- . 1977a. *El futuro de los idiomas oprimidos en los Andes*. Lima: UNMSM.
- . 1977b. *Idiomas, escuelas y radios en Bolivia*. Lima: UNMSM, CILA.
- Alencar, Jane de y Walter Yancan. 1977. Nos dicen que somos ociosos, salvajes... En: *Amazonía Peruana* (Lima) 1 (2), 143-148.
- Alvarez Vita, Juan. 1990. *Diccionario de peruanismos*. Lima: Studium.
- Anderson, Jeanine y Cristina Herencia. 1982. *La Imagen de la Mujer y del Varón en los Libros Escolares Peruanos*. Lima: INIDE.
- Arana de Swadesh, Evangelina. 1968. Importancia de la lingüística en la alfabetización en la lengua indígena. En: *Anuario Indigenista* (México, D.F.) 27, 91-96.
- Aranda Guzmán, Eleodoro y Eduardo G. Rosales Cadenas. 1982. *Validación de material educativo de castellano oral para primer grado de E.P.B.* Puno: INIDE.
- Arguedas, José María. 1986. *Nosotros los maestros*. Presentación y selección de Wilfredo Kapsoli. Lima: Horizonte.
- Arona, Juan de [Pedro Paz Soldán y Unánue]. 1974 [1884]. *Diccionario de Peruanismos*. 2 vols. Lima: PEISA.
- Baker, Colin. 1997. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Bellini, Giuseppe. 1963. *Lo Spagnolo d'America*. Milano: Cisalpino-Golliardica.
- Benvenuto Murrieta, Pedro Manuel. 1936. *El lenguaje peruano*. Lima: Sanmartí.
- Blondet, Cecilia. 1986. *Muchas vidas construyendo una identidad. Las mujeres pobladoras de un barrio limeño*. Lima: IEP.
- Bratt Paulston, Christina. 1970. Algunas notas sobre la enseñanza bilingüe del idioma en el Perú. En: *América Indígena* (México, D.F.) 30 (1), 99-106.

- Brotherston, Gordon. 1992. *Book of the Fourth World: Reading the Native Americas through their Literature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZE) (ed.). 1998. *Hauptbericht zur Evaluierung "Wirkungsuntersuchung abgeschlossener Vorhaben der EZ". Teilmaßnahme Peru "Zweisprachigkeit in Primarschulen"*. Bonn. Manuscrito.
- Burns, Donald H. 1968. *Niños de la sierra peruana estudian en quechua para saber español*. Lima: Ministerio de Educación, ILV.
- Calvo Pérez, Julio. 1995. *Introducción a la lengua y cultura quechuas*. Valencia: Universitat de València.
- y Juan Carlos Godenzzi (eds.). 1997. *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*. Cusco: CBC.
- Canfield, D. Lincoln. 1982. The diachronic factor in American Spanish in contact. En: *WORD. Journal of the International Linguistic Association* (Flushing, New York) 33 (1-2), 109-118.
- Cano Perez, Pedro. 1940. Labor pedagógica de los jesuitas en el virreinato del Perú. En: *Mercurio Peruano* (Lima) 163, 526-545.
- Canonica, Elvezio y Ernst Rudin (eds.). *Literatura y bilingüismo. Homenaje a Pere Ramírez*. Kassel: Reichenberger.
- Caravedo, Rocío. 1983. *Estudios sobre el español de Lima*. 1. Variación contextual de la sibilante. Lima: PUC.
- . 1987. El Perú en el Atlas Lingüístico Hispanoamericano. En: *Lexis* (Lima) 11 (2), 165-182.
- . 1989. *El español de Lima. Materiales para el estudio del habla culta*. Lima: PUC.
- . 1990. *Sociolingüística del español de Lima*. Lima: PUC.
- . 1992. ¿Restos de la distinción /s/ /θ/ en el español del Perú? En: *Revista de Filología Española* 72 (3-4), 639-654.
- . 1993. La investigación sociolingüística del español. En: *Lexis* (Lima) 17 (1), 1-32.
- Carrillo E., Francisco. 1986. *Literatura quechua clásica. Enciclopedia histórica de la literatura peruana*. Lima: Horizonte.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo. 1972. La enseñanza del castellano: Deslindes y perspectivas. En: *Educación* (Lima) 3 (9), 56-64.
- . 1980. *El quechua: una mirada de conjunto*. Lima: UNMSM, CILA.

- . 1982. La cuestión lingüística en el Perú. En: *Aula Quechua* (Lima), 105-124.
- . 1983. *Multilingüismo y defensa idiomática*. Lima: UNMSM.
- . 1984. La reconstrucción del Protoquechua. En: *Revista andina* (Cusco) 1, 89-120.
- . 1985a. Sobre el nombre "quechua". En: *Lexis* (Lima) 9 (1), 87-99.
- . 1985b. Panorama de la lingüística andina. En: *Revista andina* (Cusco) 3 (2), 509-572.
- . 1987a. *Lingüística quechua*. Cusco: CBC.
- . 1987b. Multilingüismo y política idiomática en el Perú. En: *Allpanchis* (Cusco) 29/30, 17-45.
- y Gustavo Solís Fonseca (eds.). 1989. *Temas de lingüística amerindia*. Lima: CONCYTEC, GTZ.
- Chang-Rodríguez, Eugenio. 1982. Problems for language planning in Peru. En: *WORD. Journal of the International Linguistic Association* (Flushing, New York) 33 (1-2), 173-191.
- Châtry-Komarek, Marie M. 1987. *Libros de lectura para niños de lengua vernácula: a partir de una experiencia interdisciplinaria en el Altiplano peruano*. Eschborn: GTZ.
- Cole, Peter; Gabriella Hermon y Mario Daniel Martin. 1994. *Language in the Andes*. Newark, Delaware: Latin American Studies Program.
- Colón, Cristóbal. 1985 [1492]. *Diario de a bordo*. Ed. de Luis Arranz. Madrid: Historia 16.
- Coombs Lynch, David. 1987. *Todos somos iguales. Concepciones idealizadas y realidad social en una comunidad quechua de Cajamarca*. Cajamarca: ILV.
- Corbera, Angel. 1983. *Educación y Lingüística en la Amazonía Peruana*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.
- Cotler, Julio. 1996 [1978]. *Clases, estado y nación en el Perú*. Lima: IEP.
- Couriel, Alberto. 1978. *Perú: Estrategia de desarrollo y grado de satisfacción de las necesidades básicas*. Lima: Oficina Internacional del Trabajo.
- Couvert, Roger. 1979. *La evaluación de los programas de alfabetismo. Guía práctica*. Paris: UNESCO.
- Davis, Patricia M. 1979. Lo que nos ha enseñado la experiencia peruana. En: Larson/Davis/Ballena Dávila 1979, 223-292.

- Díaz Martínez, Antonio. 1969. *Ayacucho: hambre y esperanza*. Ayacucho. *Educación para la pacificación*. 1991. Lima: INIDEM.
- Engl, Lieselotte y Theo. <sup>2</sup>1981. *Glanz und Untergang des Inkareiches*. München: Callwey.
- Escobar, Alberto. 1978. *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Lima: IEP.
- ; José Matos Mar y Giorgio Alberti. 1975. *Perú – ¿país bilingüe?* Lima: IEP.
- Escobar, Anna María. 1988. *Hacia una tipología del bilingüismo en el Perú*. Lima: IEP.
- Fernández Rojas, Hernán. 1982. El problema educativo en el sur. En: *AMIDEP: Reunión del sur sobre población*. Lima, Cusco. Manuscrito.
- y Carmen Montero Checo. 1982. *Desigualdades en el acceso a la escuela. Análisis de la cobertura y el atraso escolar*. Lima: INIDE.
- Ferrero Costa, Eduardo *et al.* (eds.). 1994. *Análisis Internacional*. Lima: CEPEI.
- Fishman, Joshua Aaron. 1975. *soziologie der sprache. eine interdisziplinäre sozialwissenschaftliche betrachtung der sprache in der gesellschaft*. München: Hueber.
- Flores Galindo, Alberto. <sup>3</sup>1988. *Buscando un Inca: Identidad y utopía en los Andes*. Lima: Horizonte.
- Fontanella de Weinberg, M<sup>a</sup> Beatriz. 1992. *El español de América*. Madrid: MAPFRE.
- Foro Educativo (ed.). 1992. *La Escuela que el Perú necesita*. Lima.
- . 1994. *Ser Maestro en el Perú. Reflexiones y Propuestas*. Lima.
- Galicia Pánica, Mario B. 1988. *Gramática funcional del idioma quechua (de la región Sur del Perú)*. Arequipa.
- Gamucio, Rafael B. 1880. Etnología filología americana. En: *Anales de la Universidad de Chile* (Santiago de Chile) 57, 627-666.
- García, Érica C. y Ricardo L. Otheguy. 1983. Being Polite in Ecuador: Strategy Reversal under Language Contact. En: *Lingua. International Review of General Linguistics* (New York) 61 (2-3), 103-132.
- Garscha, Karsten y Horst G. Klein. 1979. *Einführung in die Lateinamerikastudien am Beispiel Peru*. Tübingen: Niemeyer.

- Gleich, Utta von. 1982. *Die soziale und kommunikative Bedeutung des Quechua und Spanischen bei Zweisprachigen in Peru (1968-1978)*. Hamburg. Tesis de doctorado.
- . 1994. Language spread policy: the case of Quechua in the Andean republics of Bolivia, Ecuador and Peru. En: *International Journal of the Sociology of Language* (Berlin, New York) 107, 77-113.
- y Wolfgang Wölck. 1994. Changes in Language Use and Attitudes of Quechua-Spanish Bilinguals in Peru. En: Cole/Hermon/Martin 1994, 27-50.
- Gnärig, Burkhard. 1981. *Zwischen Quechua und Spanisch: Sprachwahl und -verwendung als Momente kultureller Konkurrenz. Zwei Beispiele aus Peru*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Godenzzi, Juan Carlos (ed.). 1992. *El quechua en debate*. Cusco: CBC.
- Guerra García, Francisco. 1975. *El peruano - un proceso abierto*. Lima.
- Gugenberger, Eva. 1992. Problemas de la codificación del quechua en su condición de lengua dominada. En: Godenzzi 1992, 157-177.
- . 1995. *Identitäts- und Sprachkonflikt in einer pluriethnischen Gesellschaft. Eine soziolinguistische Studie über Quechua-Sprecher und -Sprecherinnen in Peru*. Wien: Universitätsverlag.
- Gutiérrez Marrone, Nila. 1980. La influencia del quechua en el español estándar. En: *Dialectología hispanoamericana* (Washington), 58-93.
- Haensch, Günther. 1994. Dos siglos de lexicografía del español de América: Lo que se ha hecho y lo que queda por hacer. En: Wotjak/Zimmermann 1994, 39-82.
- Hampe Martínez, Teodoro. 1996. *Bibliotecas privadas en el mundo colonial. La difusión de libros e ideas en el virreinato del Perú (siglos XVI-XVII)*. Frankfurt/Main: Vervuert; Madrid: Iberoamericana.
- Hardman-de-Bautista, Martha J. 1982. The mutual influence of Spanish and the Andean languages. En: *WORD. Journal of the International Linguistic Association* (Flushing, New York) 33 (1-2), 143-157.
- Harrington Preston, Susan. 1992. *Frente al cambio. Comunidades nativas de la Amazonía peruana*. Lima: ILV.
- Harthman, Roswith (ed.). <sup>3</sup>1994. *Rimaykullayki. Unterrichtsmaterialien zum Quechua Ayacuchano - Peru*. Ed. actualizada y revisada. Berlin: Dietrich Reimer.
- Helfer Palacios, Gloria. 1994. *Mirando lejos. Excelencia y gratitud en una educación para tiempos nuevos*. Lima: Congreso de la República.

- Hidalgo Matos, Menigno y Doris Montalva Olivares. 1983. *Experimentación y Análisis de los Materiales Educativos de Alfabetización*. Lima: INIDE, Ministerio de Educación.
- Hildebrandt, Martha. 1949. El español en Piura. Ensayo de dialectología peruana. En: *Letras* (Lima) 43, 256-272.
- . 1969. *Peruanismos*. Lima: Francisco Moncloa [Nueva edición: Lima: Biblioteca Básica Peruana 1994].
- Hornberger, Nancy Hughes. 1985. *Bilingual Education and Quechua Language Maintenance in Highland Puno, Peru*. Madison: University of Wisconsin.
- . 1987. Bilingual Education Success, but Policy Failure. En: *Language in Society* (London) 16, 205-226.
- Instituto Lingüístico de Verano (ed.). 1987. *Recordando 40 Años*. Lima: Gráfica Pacific Press.
- . 1988. *Informe Anual 1987*. Yarinacocha.
- Instituto Nacional de Estadística (ed.). 1986. *El Analfabetismo en el Perú: 1940-1981*. Lima.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (ed.). 1994. *Perú: Resultados Definitivos. Perfil Socio-Demográfico*. Lima.
- Itier, César (comp.). 1995. *Del siglo de oro al siglo de las luces: lenguaje y sociedad en los Andes del siglo XVIII*. Cusco: CBC.
- Jakway, Martha A. 1979. La educación adaptada a la cultura. En: Larson/Davis/Ballena Dávila 1979, 321-335.
- Jiménez Borja, José. 1955. En defensa del idioma. El Perú y el castellano. En: *El Comercio* (Lima), 10 de junio, 2.
- Jung, Ingrid. 1991. *Das Zweisprachenprojekt in Puno - Peru. Erziehungspolitik im Sprachen- und Kulturkonflikt*. Eschborn: GTZ.
- y Luis Enrique López (eds.). 1988. *Las lenguas en la educación bilingüe: El caso de Puno*. Lima, Puno: GTZ.
- König, Hans-Joachim. 1989. Barbar oder Symbol der Freiheit? Unmündiger oder Staatsbürger? En: íd.; Wolfgang Reinhard y Reinhard Wendt. *Der europäische Beobachter außereuropäischer Kulturen. Zur Problematik der Wirklichkeitswahrnehmung*. Berlin: Duncker & Humblot, 97-118.
- Konetzke, Richard (ed.). 1958. *Colección de Documentos para la Historia de la Formación Social de Hispanoamérica. 1493-1810*. 10 vols. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

- . 1964. Die Bedeutung der Sprachenfrage in der spanischen Kolonisation Amerikas. En: *Jahrbuch für Geschichte von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas* 1, 72-116.
- Kusi*: ver Ministerio de Educación (ed.). 1985a y 1985b.
- Lapesa, Rafael. <sup>9</sup>1981 [1950]. *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Lara, Jesús. 1959. *Volksdichtung der Ketschua*. Berlin: Dietrich Reimer.
- Lara, Luis Fernando (coord.). 1996. *Diccionario del español usual en México*. México: Colegio de México.
- Larson, Mildred L. 1979. El rol de las lenguas vernáculas frente a las lenguas de prestigio en la educación primaria. En: Larson/Davis/Ballena Dávila 1979, 33-61.
- ; Patricia M. Davis y Marlene Ballena Dávila. 1979. *Educación bilingüe: una experiencia en la Amazonía peruana*. Lima: Ignacio Prado Pastor.
- Lauriault, Jaime. 1957. Textos quechuas. En: *Tradición* (Cusco) 7 (19-29), 92-146.
- Lienhard, Martin. 1981. *Cultura popular andina y forma novelesca*. Lima: Tarea.
- . 1988. Arte verbal quechua e historiografía literaria en el Perú. En: *Schweizerische Amerikanisten-Gesellschaft* (52), 47-56.
- . 1992. *La voz y su huella*. 3ª ed. revisada y aumentada. Lima: Horizonte.
- . 1993. La diglosia y su negación. Escrituras disidentes en el Perú colonial (1550-1615). En: *Canonica/Rudin* 1993, 307-322.
- y Juan Rigoli (eds.). 1995/1996. *Cultures marginales et modernisation en Amérique Latine*. Actas del simposio internacional de Monte Verità (Ascona-Suiza), 8-12 de mayo de 1995. Ginebra: Musée d'Éthnologie.
- Lingüística e indigenismo moderno de América*. 1975. Trabajos presentados al XXXIV Congreso Internacional de Americanistas. Vol. 5. Lima: IEP.
- Lizarzaburu, Alfonso E. 1974. El analfabetismo como problema estructural. En: *Educación* (Lima) 5 (11), 21-28.
- Loos, Eugen E.; Patricia M. Davis y Mary Ruth Wise. 1979. El cambio cultural y el desarrollo integral de la persona. Exposición de la filosofía y los métodos del Instituto Lingüístico de Verano en el Perú. En: Larson/Davis/ Ballena Dávila 1979, 401-447.
- Lope Blanch, Juan Miguel. 1968. *El español de América*. Madrid: Alcalá.

- . 1997. *La lengua española y sus problemas*. México: UNAM.
- López, Luis Enrique. 1984a. Tengo una muñeca vestida de azul. En: *Auto-educación* (Lima) 10/11, 45-50.
- . 1984b. La educación indígena en el Puno rural. En: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (ed.). 1984. *Boletín informativo*. N° 4. Lima.
- (ed.). 1988. *Pesquisas en lingüística andina*. Lima, Puno.
- y Manuel Valdivia Rodríguez. 1983. *Enseñanza de la lengua materna en un programa de educación bilingüe*. Lima, Puno: INIDE, Ministerio de Educación.
- et al. (eds.). *PERÚ 1984: Caracterización sociolingüística. Apuntes para un debate*. Lima.
- ; Inés Pozzi-Escot y Madeleine Zúñiga (eds.). 1989. *Temas de lingüística aplicada*. Lima: CONCYTEC, GTZ.
- López Morales, Humberto. 1998. *La Aventura del Español en América*. Madrid: Espasa Calpe.
- Lozano, Anthony G. 1975. Syntactic borrowing in Spanish from Quechua: The noun phrase. En: *Lingüística e indigenismo moderno de América* 1975, 297-306.
- Luján, Marta; Liliana Minaya y David Sankoff. 1981. El Principio de Consistencia Universal en el Habla de los Niños Bilingües Peruanos. En: *Lexis* (Lima) 5 (2), 95-110.
- y Liliana Minaya. 1982. Un Patrón Sintáctico Híbrido en el Habla de los Niños Bilingües en Quechua y Español. En: *Lexis* (Lima) 6 (2), 271-293.
- ; Liliana Minaya y David Sankoff. 1984. The Universal Consistency Hypothesis and the Prediction of Word Order Acquisition Stages in the Speech of Bilingual Children. En: *Language. Journal of the Linguistic Society of America* (Baltimore) 60 (2), 343-371.
- Mackey, Carol et al. (eds.). 1990. *Quipus y Yupana. Colección de Escritos*. Lima: CONCYTEC.
- Malmberg, Bertil. 1970. *La América hispanohablante*. Madrid: ISTMO.
- Mannheim, Bruce. 1984. *La nación acorralada*. Southern Peruvian Quechua language planning and politics in historical perspective. En: *Language in Society* (Cambridge, Mass.) 13 (3), 291-309.
- . 1991. *The language of the Inka since the European invasion*. Austin: University of Texas Press.

- Mariátegui, José Carlos. 1927. Indigenismo y socialismo. En: *Amauta* (Lima) 7, 37-39.
- . 1970 [1928]. *Temas de educación*. Lima: Amauta.
- . 1976 [1927]. *Siete ensayos de la interpretación de la realidad peruana*. Lima: Amauta.
- Markham, Clements R. 1972 [1864]. *Contributions towards a Grammar and Dictionary of Quichua, the Language of the Incas of Peru*. Osnabrück: Biblio [reimpresión de la edición de 1864.].
- Marzal, Manuel M. (coord.). 1991. *El rostro indio de Dios*. Lima: PUC.
- . 1993. *Historia de la Antropología Indigenista: México y Perú*. Barcelona: Anthropos; México: Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa.
- Mayer, Enrique y Elio Masferrer. 1979. La población indígena de América en 1978. En: *América Indígena* (México, D.F.), 39 (2), 217-237.
- Middendorf, Ernst W. 1890a. *Das Runa-Simi oder die Keshua-Sprache, wie sie gegenwärtig in der Provinz von Cusco gesprochen wird*. Leipzig: Brockhaus.
- . 1890b. *Wörterbuch des Runa-Simi oder der Keshua-Sprache*. Leipzig: Brockhaus.
- Ministerio de Educación (ed.). 1972. *Ley General de Educación. N° 19 326*. Lima: Oficina de Asesoría Jurídica.
- . 1982a. *Cuadernos de información educacional. Educación bilingüe*. Lima: INIDE.
- . 1982b. *Proyecto Experimental de Educación Bilingüe - Puno. Plan de Operaciones 1982*. Lima, Puno: INIDE.
- . 1982c. *Ley General de Educación. N° 23 384*. Lima: Oficina de Asesoría Jurídica.
- . 1983. *Enseñanza de la lecto-escritura en quechua y aymara. Guía metodológica*. Lima, Puno: INIDE.
- . 1985a. *Kusi. Primer libro de lectura en quechua*. Lima, Puno: INIDE.
- . 1985b. *Kusi. Guía metodológica para el desarrollo de las asignaturas de lengua materna, ciencias naturales y ciencias históricosociales*. Lima, Puno: INIDE.
- . 1985c. *Sapito. Libro de iniciación en el castellano como segunda lengua*. Lima, Puno: INIDE.

- . 1985d. *Sapito. Guía metodológica para el desarrollo de la asignatura de castellano como segunda lengua en el Primer Grado de Educación Primaria Bilingüe*. Lima, Puno: INIDE.
- . 1986. *Programa Curricular. Experimental adecuado a la realidad socio-cultural y lingüística del departamento de Puno. Primer Grado de Educación Primaria*. Puno: INIDE.
- . 1988. Matrículas en todo el país. En: *Perspectivas de la educación* (Lima) 3 (15), 16.
- Miranda, Luis. 1998. *La entrada del español en el Perú*. Lima: Juan Brito.
- Montes Giraldo, José Joaquín. 1970. *Dialectología y geografía lingüística*. Bogotá: Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo.
- Montoya, Rodrigo. 1980. Comunidades campesinas: Historia y clase. En: *Sociedad y Política* (Lima) 3 (9), 29-39.
- . 1990. *Por una educación bilingüe en el Perú*. Lima: CEPES.
- Moreno de Alba, José G. 1988. *El español de América*. México, D.F.: FCE.
- Morínigo, Marcos A. 1964. La penetración de los indigenismos americanos en el español. En: *Presente y Futuro de la Lengua Española*. Vol. 2. Madrid: Cultura Hispánica.
- Morote Best, Efraín. 1957. Tres temas de la selva. En: *Tradición* (Cusco) 7 (19-20), 59-77.
- Muysken, Pieter. 1979. La mezcla de quechua y castellano: El caso de la "media lengua" en el Ecuador. En: *Lexis* (Lima) 3, 41-56.
- Myers, Sarah K. 1977. Language shift among migrants to Lima, Peru. En: *Language in Society* (London) 6 (3), 406-410.
- Nebrija, Elio Antonio de. 1980 [1492]. *Gramática de la lengua castellana*. Ed. de Antonio Quilis. Madrid: Ed. Nacional.
- Noriega Bernuy, Julio E. 1993. *Poesía quechua escrita en el Perú. Antología*. Lima: CEP.
- . 1995. *Buscando una tradición poética quechua en el Perú*. Miami: Centro Norte-Sur, Universidad de Miami.
- Ojeda y Ojeda, Ludolfo. 1992. El maestro y el quechua: en torno a la Ley de Oficialización del Quechua en la Región Inca. En: *Godenzzi* 1992, 245-261.
- Ortiz Rescaniere, Alejandro. 1983. *De adaneva a inkarrí. Una visión indígena del Perú*. Lima: Retablo de Papel.

- . 1992. *El quechua y el aymara*. Madrid: MAPFRE.
- Parker, Gary John. 1963. La clasificación genética de los dialectos quechuas. En: *Revista del Museo Nacional* (Lima), 241-252.
- . 1969. *Ayacucho Quechua. Grammar and Dictionary*. Paris, The Hague: Mouton.
- Parker, Stephen (ed.). 1989. *Estudios etno-lingüísticos I*. Yarinacocha, Pucallpa: Ministerio de Educación, ILV.
- (ed.). 1992. *Estudios etno-lingüísticos II*. Yarinacocha, Pucallpa: Ministerio de Educación, ILV.
- Paulston, Roland G. 1970. Maestros como agentes del cambio comunal. En: *América Indígena* (México, D.F.) 30 (4), 929-943.
- . 1971. *Society, Schools, and Progress in Peru*. New York: Pergamon.
- Pease, Franklin. 1998. Cuatro décadas de etnohistoria andina. En: *Primer Encuentro Internacional de Peruanistas. Estado de los estudios histórico-sociales sobre el Perú a fines del siglo XX*. Vol. 1. Lima: Universidad de Lima, 229-240.
- Plaza, Orlando *et al.* 1986. *Promoción campesina y desarrollo rural*. Lima: DESCO.
- Pontificia Universidad Católica del Perú (ed.). 1985. *II. Seminario sobre análisis y perspectiva de la educación nacional. 1980-1985*. Lima: CISE.
- Pottier, Bernard (ed.). 1983. *América Latina en sus lenguas indígenas*. Caracas: UNESCO.
- Powers, Michael D. 1983. Estudio sociolingüística de la oficialización del quechua en el Perú. En: *Thesaurus* (Bogotá) 38, 152-157.
- Pozzi-Escot Zapata, Inés. 1972a. *La situación lingüística en el Perú y su repercusión en la enseñanza del castellano en la zona andina*. Lima: UNMSM.
- . 1972b. La situación lingüística en el Perú. En: *Educación* (Lima) 3 (9), 14-19.
- . 1974. Alfabetización y bilingüismo. En: *Educación* (Lima) 5 (11), 68-75.
- . 1984. El castellano como segunda lengua en el Perú. En: *Cielo Abierto* (Lima) 10 (30), 37-46.
- . 1988. La incomunicación verbal en el Perú. En: López 1988, 109-120.

- Proyecto Experimental de Educación Bilingüe – Puno (ed.). 1987. *Programación curricular para los cursos de lenguaje*. Puno.
- Pulgar Vidal, Javier. 1987. *Geografía del Perú*. Lima: PEISA.
- Quesada Castillo, Felix. 1982. Uso de la lengua y lealtad étnica de los bilingües quechuas en la región de Cajamarca. En: *Aula Quechua* (Lima), 125-138.
- Quiroz, María Teresa. 1993. *Todas las voces. Educación y comunicación en el Perú*. Lima: Universidad de Lima.
- Rama, Angel. 1974. El área cultural andina. Hispanismo, mesticismo, indigenismo. En: *Cuadernos Americanos* (México, D.F.) 33 (6), 136-173.
- Ribeiro, Darcy y Mary Ruth Wise (eds.). 1978. *Los grupos étnicos de la Amazonía peruana*. Lima: Ministerio de Educación, ILV.
- Richard, Renaud (coord.). 1997. *Diccionario de hispanoamericanismos no recogidos por la Real Academia*. Madrid: Cátedra.
- Rivarola Rubio, José Luis. 1984. Lengua, comunicación e historia del Perú. En: *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua* (Lima) 19, 125-167.
- . 1990. *La formación lingüística de Hispanoamérica*. Lima: PUC.
- . 1991. Sin la pluma no corta la espada. Die Conquista der Sprache. En: *Hispanorama* (Nürnberg) 59, 44-47.
- Rösing, Ina y Gloria Tamayo. 1995. *Ulmer Quechua Lehren I. Estudios Quechua de Ulm I*. Edición bilingüe. Ulm: Centro de Lenguas y Filología.
- Romero Sánchez-Concha, Ezequiel N. 1980. *Pepe, el travieso. Una contribución para la enseñanza del castellano*. Lima: UNMSM.
- Rona, José Pedro. 1964. La división dialectal. En: *Presente y Futuro de la Lengua Española. Actas de la Asamblea de Filología del Primer Congreso de Instituciones Hispánicas* (Madrid), 215-226.
- Rothfritz, Helga y Martha Villavicencio (eds.). 1988. *Memoria de 10 años del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe - Puno*. Puno. Documento de trabajo.
- Rowe, William. 1979. *Mito e ideología en la obra de José María Arguedas*. Lima: Instituto Nacional de Cultura.
- Sánchez Castañeda, Rodolfo. 1992. El quechua y la educación en la Región Inca. En: *Godenzzi* 1992, 239-243.
- Sapito*: ver Ministerio de Educación (ed.). 1985c y 1985d.
- Scharlau, Birgit (ed.). 1989. *Bild – Wort – Schrift*. Tübingen: Narr.

- y Mark Münzel. 1986. *Qellqay. Mündliche Kultur und Schrifttradition bei Indianern Lateinamerikas*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Seligmann, Linda J. 1995. *Between Reform & Revolution. Political Struggles in the Peruvian Andes, 1969-1991*. Stanford, Cal.: Stanford University Press.
- Sichra, Inge. 1986. *Nachweise der ethnolinguistischen Vitalität einer Minderheit in ihrer Sprache. Empirische Untersuchung zweier Quechua-Gemeinden in Cochabamba, Bolivien*. Wien. Tesis de doctorado.
- Siebenäuger, Gerhard Philip. 1993. *Quechuismen im Spanischen Südamerikas. Andines Kulturgut im Spanischen und Spanisch-Amerikanischen*. Frankfurt/Main et al.: Lang.
- Soto Ruíz, Clotaldo. 1977. Informe. En: *Runa* (Lima) 1, 18-20.
- . 1979. *QUECHUA. Manual de enseñanza*. Lima: IEP.
- Spann del Solar, Hans. 1972. Un antiguo problema y un nuevo camino. En: *Educación* (Lima) 3 (9), 32-43.
- Stark, Donald. 1970. *Aspectos gramaticales del español hablado por los niños de Ayacucho*. Lima: UNMSM.
- Steckbauer, Sonja M. 1990. *Bilingüismo quechua-español y educación en el Perú*. Salzburg. Tesis de doctorado.
- . 1992. *Die tiefen Flüsse*. Ein Beispiel indigenistischer Literatur. En: *IDE. Informationen zur Deutschdidaktik*. Wien: VWGÖ, 88-100.
- . 1993. La situación bilingüe y bicultural de los huicholes, México. En: íd. y Kristin A. Müller (eds.). *500 Jahre Mestizaje in Sprache, Literatur und Kultur*. Salzburg: Bibliotheca Hispano-Lusa, 132-149.
- . 1995. Bilingüismo quechua-español y educación en el Perú. En: Ramón Arzápalo Marín y Yolanda Lastra (eds.). *Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica*. II Coloquio Mauricio Swadesh. México: UNAM, 512-522.
- . 1995/1996. La voz andina con nuevas formas de expresión escrita frente a la modernidad. En: Lienhard/Rigoli 1995/1996, 175-180.
- . 1997. El español como *lingua franca* de los inmigrantes indígenas en Lima. En: Zimmermann/Bierbach 1997, 147-167.
- . 1998. Versiones escritas de tradiciones orales: el mito del Inkarrí. En: Hans-Joachim König (ed.). *El indio como objeto y sujeto de la historia latinoamericana. Pasado y presente*. Frankfurt/Main: Vervuert; Madrid: Iberoamericana, 53-67.

- . 1999. La situación del guaraní en el Paraguay actual. En: Barbara Potthast; Karl Kohut y Gerd Kohlhepp (eds.). *El espacio interior de América del Sur. Geografía, historia, política, cultura*. Frankfurt/Main: Vervuert; Madrid: Iberoamericana, 381-400.
- Stoll, David. 1985. *¿Pescadores de hombres o fundadores de imperio?* Philadelphia: DESCO.
- Tauro, Alberto. 1967-1975. *Diccionario Enciclopédico del Perú*. 3 vols. Buenos Aires: Juan Mejía Baca.
- Taylor, Gérald. 1976. Langue de prestige et parlars d'opprimés: La statut du quechua dans la société péruvienne. En: *Actas du XLIIe Congrès International des Americanistes*. Vol. 4, 521-526.
- . 1992. La normalización de la enseñanza del quechua. En: Godenzzi 1992, 179-183.
- Terlingen, J. 1962. Español del Perú en una novela de C. Alegría. En: *Indianoromania. Cuadernos del seminario de filología* 1, 9-18.
- Torero, Alfredo. 1964. Los dialectos quechuas. En: *Anales Científicos de la Universidad Agraria* (Lima) 2, 446-478.
- . 1975. Lingüística e historia de la sociedad andina. En: *Lingüística e indigenismo moderno de América* 1975, 221-260.
- . 1983. La familia lingüística quechua. En: Pottier 1983, 61-96.
- Tovar, Teresa. 1985. *Reforma de la Educación: balance y perspectivas*. Lima: DESCO.
- Tschudi, Johann Jakob von. 1853. *Die Kechua-Sprache*. Wien: Kaiserlich-Königliche Hof- und Staatsdruckerei.
- Uribe Villegas, Oscar. 1969. Indígenas monolingües y bilingües en la población de México en 1960. En: *Aportes* (Paris) 14, 67-79.
- Vargas Llosa, Mario. 1987. *El hablador*. Lima, Barcelona: Seix Barral.
- Vargas Ugarte, Rubén. 1968. *Glosario de peruanismos*. Lima: Librería e Imprenta Gil.
- Vega, Inca Garcilaso de la. 1991 [1609]. *Comentarios Reales de los Incas*. Ed. de Carlos Aranibar. 2 vols. Lima, México, Madrid: FCE.
- Weber, David J. 1987. *Estudios quechua: Planificación, historia y gramática*. Lima: ILV.
- Weltentwicklungsbericht. 1999. *Entwicklung durch Wissen: mit ausgewählten Kennzahlen der Weltentwicklung / Weltbank*. Frankfurt/Main: Frankfurter Allgemeine Zeitung.

- Wise, Mary Ruth y Ann Shanks. 1981. *Bibliografía del Instituto Lingüístico de Verano en el Perú*. Yarinacocha: ILV.
- Wölck, Wolfgang. 1975. Metodología de una encuesta socio-lingüística sobre el bilingüismo quechua-castellano. En: *Lingüística e indigenismo moderno de América* 1975, 337-359.
- . 1987. *Pequeño brevario quechua*. Lima: IEP.
- . 1992. La estandarización del quechua: algunos problemas y sugerencias. En: Godenzzi 1992, 187-204.
- Wotjak, Gerd y Klaus Zimmermann (eds.). 1994. *Unidad y variación léxicas del español de América*. Frankfurt/Main: Vervuert; Madrid: Iberoamericana.
- Zeissig, Gunda. 1982. *Korrelation zwischen Sprache und Milieu in fünf lateinamerikanischen Romanen*. Salzburg. Tesis de doctorado.
- Zevallos Quiñones, Jorge. 1975. Algunas palabras indígenas de la región de Trujillo. En: *Lingüística e indigenismo moderno de América* 1975, 261-270.
- Zimmermann, Klaus. 1992. Diglosia y poliglosia. En: Günter Holtus; Michael Metzeltin; Christian Schmitt (eds.). *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Tübingen: Niemeyer. VI: 1, 341-354.
- (ed.). 1995. *Lenguas en contacto en Hispanoamérica. Nuevos enfoques*. Frankfurt/Main: Vervuert; Madrid: Iberoamericana.
- . 1995/1996. La "modernización" de las lenguas amerindias como estrategia de supervivencia. En: Lienhard/Rigoli 1995/1996, 189-196.
- . 1999. *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios. Ensayos de ecología lingüística*. Frankfurt/Main: Vervuert; Madrid: Iberoamericana.
- y Christine Bierbach (eds.). 1997. *Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico*. Frankfurt/Main: Vervuert; Madrid: Iberoamericana.
- Zúñiga Castillo, Madeleine. 1985. *Educación bilingüe quechua-castellano en Ayacucho: Un programa experimental de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Lima: UNMSM.
- . 1990. Educational policies and experiments among indigenous populations in Peru. En: *Prospects* 20 (3), 365-375.
- . 1993a. Educación bilingüe. En: *Educación: Inversión para el Desarrollo*. Primer Encuentro Nacional por la Educación. Lima: IPAE, Foro Educativo, 289-295.

- . 1993b. Educación bilingüe. En: *Educación: Inversión para el Desarrollo*. Primer Encuentro Departamental por la Educación. Lima: ADAQ, COINCIDE, IPAE, Foro Educativo, 105s.
- ; Minnie Lozada y Lucía Cano. 1977. *Diseño de un programa experimental de educación bilingüe quechua-castellano*. Lima: UNMSM.

## **americana eystettensia**

Publicaciones del Centro de Estudios Latinoamericanos  
de la Universidad Católica de Eichstätt

### **A. ACTAS**

1. Benecke; K. Kohut; G. Mertins; J. Schneider; A. Schrader (eds.): *Desarrollo demográfico, migraciones y urbanización en América Latina*. 1986 (publicado por la editorial F. Pustet de Ratisbona como vol. 17 de *Eichstätter Beiträge*)
2. Karl Kohut (ed.): *Die Metropolen in Lateinamerika — Hoffnung und Bedrohung für den Menschen*. 1986 (publicado por la editorial F. Pustet de Ratisbona como vol. 18 de *Eichstätter Beiträge*)
3. Jürgen Wilke/Siegfried Quandt (eds.): *Deutschland und Lateinamerika. Imagebildung und Informationslage*. 1987
4. Karl Kohut/Albert Meyers (eds.): *Religiosidad popular en América Latina*. 1988
5. Karl Kohut (ed.): *Rasse, Klasse und Kultur in der Karibik*. 1989
6. Karl Kohut/Andrea Pagni (eds.): *Literatura argentina hoy. De la dictadura a la democracia*. 1989. 2a ed. 1993
7. Karl Kohut (ed.) en colaboración con Jürgen Bähr, Ernesto Garzón Valdés, Sabine Horl Groenewold y Horst Pietschmann: *Der eroberte Kontinent. Historische Realität, Rechtfertigung und literarische Darstellung der Kolonisation Amerikas*. 1991
- 7a. Karl Kohut (ed.) en colaboración con Jürgen Bähr, Ernesto Garzón Valdés, Sabine Horl Groenewold y Horst Pietschmann: *De conquistadores y conquistados. Realidad, justificación, representación*. 1992
8. Karl Kohut (ed.): *Palavra e poder. Os intelectuais na sociedade brasileira*. 1991
9. Karl Kohut (ed.): *Literatura mexicana hoy. Del 68 al ocaso de la revolución*. 1991. 2a ed. 1995
10. Karl Kohut (ed.): *Literatura mexicana hoy II. Los de fin de siglo*. 1993
11. Wilfried Floeck/Karl Kohut (eds.): *Das moderne Theater Lateinamerikas*. 1993
12. Karl Kohut/Patrik von zur Mühlen (eds.) *Alternative Lateinamerika. Das deutsche Exil in der Zeit des Nationalsozialismus*. 1994
13. Karl Kohut (ed.): *Literatura colombiana hoy. Imaginación y barbarie*. 1994

14. Karl Kohut (ed.): *Von der Weltkarte zum Kuriositätenkabinett. Amerika im deutschen Humanismus und Barock*. 1995
15. Karl Kohut (ed.): *Literaturas del Río de la Plata hoy. De las utopías al desencanto*. 1996
16. Karl Kohut (ed.): *La invención del pasado. La novela histórica en el marco de la posmodernidad*. 1997
17. Karl Kohut/José Morales Saravia/Sonia V. Rose (eds.): *Literatura peruana hoy. Crisis y creación*. 1998
18. Hans-Joachim König (ed.) en colaboración con Christian Gros, Karl Kohut y France-Marie Renard-Casevitz: *El indio como sujeto y objeto de la historia latinoamericana. Pasado y presente*. 1998
19. Barbara Potthast/Karl Kohut/Gerd Kohlhepp (eds.): *El espacio interior de América del Sur. Geografía, historia, política, cultura*. 1999
20. Karl Kohut (ed.): *Literatura venezolana hoy. Historia nacional y presente urbano*. 1999

## B. MONOGRAFIAS, ESTUDIOS, ENSAYOS

1. Karl Kohut: *Un universo cargado de violencia. Presentación, aproximación y documentación de la obra de Mempo Giardinelli*. 1990
2. Jürgen Wilke (ed.): *Massenmedien in Lateinamerika. Erster Band: Argentinien — Brasilien — Guatemala — Kolumbien — Mexiko*. 1991
3. Ottmar Ette (ed.): *La escritura de la memoria. Reinaldo Arenas: Textos, estudios y documentación*. 1992. 2a ed. 1995
4. José Morales Saravia (ed.): *Die schwierige Modernität Lateinamerikas. Beiträge der Berliner Gruppe zur Sozialgeschichte lateinamerikanischer Literatur*. 1993
5. Jürgen Wilke (ed.): *Massenmedien in Lateinamerika. Zweiter Band: Chile — Costa Rica — Ecuador — Paraguay*. 1994
6. Michael Riekenberg: *Nationbildung, Sozialer Wandel und Geschichtsbewußtsein am Rio de la Plata (1810-1916)*. 1995
7. Karl Kohut/Dietrich Briesemeister/Gustav Siebenmann (eds.): *Deutsche in Lateinamerika — Lateinamerika in Deutschland*. 1996
8. Jürgen Wilke (ed.): *Massenmedien in Lateinamerika. Dritter Band: Bolivien — Nicaragua — Peru — Uruguay — Venezuela*. 1996
9. Christiano German: *Politik und Kirche in Lateinamerika. Zur Rolle der Bischofskonferenzen im Demokratisierungsprozeß Brasiliens und Chiles*. 1999

10. Inge Buisson-Wolff: *Staat, Gesellschaft und Nation in Hispanoamerika. Problemskizzierung, Ergebnisse und Forschungsstrategien. Ausgewählte Aufsätze.* Edición e introducción de Hans-Joachim König. 1999
11. Franz Obermeier: *Brasilien in Illustrationen des 16. Jahrhunderts.* En colaboración con Roswitha Kramer. 2000
12. Sonja M. Steckbauer: *Perú: ¿educación bilingüe en un país plurilingüe?* 2000

## C. TEXTOS

1. José Morales Saravia: *La luna escarlata. Berlin Weddingplatz.* 1991
2. Carl Richard: *Briefe aus Columbien von einem hannoverischen Officier an seine Freunde.* Reeditado y comentado por Hans-Joachim König. 1992
3. Sebastian Englert, O.F.M.Cap: *Das erste christliche Jahrhundert der Osterinsel 1864-1964.* Edición de Karl Kohut. 1996
- 3a. Sebastian Englert, O.F.M.Cap: *Primer siglo cristiano de la Isla de Pascua. 1864-1964.* Edición de Karl Kohut. 1996

## D. POESIA

1. Emilio Adolpho Westphalen: *"Abschaffung des Todes" und andere frühe Gedichte.* Edición de José Morales Saravia. 1995
2. Yolanda Pantin: *Enemiga mía. Selección poética (1981-1997).* Prólogo de Verónica Jaffé. 1998

