

CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA

Respuesta a unas Acotaciones*

Elmo Ledesma Zamora
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Michele Vanden Eynden
*Unidad de Educación Bilingüe. Ministerio de
Educación del Perú*

Los problemas que plantea la implementación de la educación que debe darse a nuestro alumnado vernaculohablante, para que ella sea justa y eficiente, despiertan creciente interés entre educadores, lingüistas y otros estudiosos de las ciencias sociales, como lo muestra la publicación de varios trabajos importantes en los últimos quince años¹. Uno de esos problemas es el de la enseñanza del castellano, la cual hasta hace poco se hacía, en la inmensa mayoría de los casos, sin material educativo ad hoc, mediante el simple recurso de hablarles en castellano a los alumnos vernaculohablantes, con la esperanza de que así lo aprendieran, lo cual tenía varias consecuencias negativas, entre las que cabe citar: auto-negación cultural, lento aprendizaje de los diversos cursos por ausencia de uso de la lengua materna, adquisición de un castellano fuertemente interferido por la lengua materna, y ausentismo y deserción escolares. Hoy la situación comienza a cambiar. La educación bilingüe —que experimentalmente comenzó en la amazonía en 1953— es una realidad en creciente expansión, hecha obligatoria por la ley de educación de 1972 y caracterizada en la Política Nacional de Educación Bilingüe, aprobada ese mismo año, por tres principios: *respeto y revaloración de las lenguas y culturas vernáculos, uso de la lengua materna en la educación, especialmente en los primeros años, y enseñanza del castellano con técnicas de segunda lengua.*

* Cf. J. Aramayo Perla. "Castellano como segunda lengua. Acotaciones a un artículo", *Lexis* III, 1, pp. 87-90.

1 Véanse, por ejemplo: *Mesa Redonda sobre el Monolingüismo Quechua y Aymara*, Casa de la Cultura, Lima, 1965; Escobar, Alberto. (comp.) *El Reto del Multilingüismo en el Perú*, Perú Problema 9, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1972; Escobar, Alberto. *Lenguaje y Discriminación Social en América Latina*, Milla Batres, Lima, 1972; Escobar, Alberto, Matos Mar, José, Alberti, Georgio, *Perú ¿País Bilingüe?* Perú Problema 13, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1975; Cerrón-Palomino, Rodolfo, "La Motosidad y sus implicancias en la Enseñanza del Castellano" en: *Aportes para la enseñanza del Lenguaje*. Retablo de Papel, INIDE, 1975; Ministerio de Educación, *Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe*, Lima, 1972.

La implementación de esa política —ya muy avanzada en 1972, especialmente en lo que se refiere a las lenguas vernáculas de la selva— no ha cesado de crecer. En lo que respecta a la enseñanza del castellano con técnicas de segunda lengua, por ejemplo, mientras en 1975 sólo había disponible un material educativo y metodológico ad hoc —elaborado por el *Instituto Lingüístico de Verano* para las escuelas bilingües de la selva— y el número de profesores que lo aplicaban no pasaba de 300, ahora los profesores atendidos pasan de 11,000 como consecuencia de la publicación de nuevos materiales por la *Unidad de Educación Bilingüe* del Ministerio de Educación a partir de 1976, a lo que hay que agregar una nueva versión (1977) del material del ILV, y las guías y textos publicados en 1977 y 1978 por el *Centro de Investigación de Lingüística Aplicada* (CILA) de la Universidad de San Marcos para su proyecto experimental en La Quinua, Ayacucho, y por la *Quinta Región de Educación* (Cuzco) con apoyo del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE).

Por ello, resulta desconcertante la nota publicada en esta misma revista (III, 1. pp. 87-90) por Julio Aramayo Peria quien, al hacer algunas acotaciones a un artículo² nuestro de 1977, presenta un cuadro inexacto —y a ratos, falso— de la situación actual de la enseñanza del castellano, como resultado evidente de su poca familiaridad con el tema y de su incorrecta y extrañamente incompleta lectura del artículo que acota.

Nos sentimos obligados a refutar tales acotaciones, en primer lugar, porque proyectan sombras sobre un problema nacional siempre urgido de nuevas luces. Y en segundo lugar, para demostrar que Aramayo tergiversa nuestras afirmaciones.

Una aclaración algo detallada, creemos que bien puede servir tanto para separar lo cierto de lo falso, cuanto para colaborar en la campaña de esclarecimiento que plantea Escobar (1972; cf. nota 1) en vista de que los prejuicios y los errores conceptuales se hallan muy arraigados y muy difundidos.

1.— Aramayo comienza su nota afirmando que el artículo que acota es sobre enseñanza del castellano a niños *quechuahablantes* (p. 87), lo que es inexacto, pues en el artículo nos referimos a *vernaculohablantes*, término que incluye también a hablantes de otras lenguas. La aclaración podría parecer pueril, pero no lo es, pues si hubiésemos tenido en mente enseñar castellano sólo a los quechuahablantes habríamos planteado partir del análisis contrastivo de la fonología y morfosintaxis del castellano y el quechua a fin de elaborar material

2 Ledesma, Elmo y Vanden Eynden, Michele, "La Enseñanza del Castellano como Segunda lengua", en: Rojas, Ibico y García, Lilly (compiladores), *Lenguaje: Lingüística y Metodología*, Lima (INIDE) 1977, pp. 193-216.

adaptado a los específicos problemas de aprendizaje del castellano con que tropiezan los quechuahablantes por interferencia de su lengua materna. Justamente, proponemos una metodología “que tiene en cuenta la dificultad de elaborar de inmediato material diferenciado para cada uno de los 50 grupos etno-lingüísticos existentes en el país” (art. cit. p. 199).

2.— Según el acotador, la enseñanza del castellano “se imparte, como sabemos, en etapa posterior a la de la enseñanza de la lecto-escritura en lengua materna” (p. 87), lo que es inexacto, pues el castellano comienza a enseñarse prácticamente desde el primer día de clases y prosigue durante la enseñanza de la lecto-escritura en lengua materna y después de ella³.

3.— A continuación, afirma que nuestro artículo “tiene interés porque nos pone al tanto de lo que está sucediendo en este campo de la educación bilingüe que desde la dación de la ley de oficialización del quechua fue haciéndose cada vez más silencioso” (p. 87), cometiendo así un nuevo error en su primer párrafo. En efecto, cuando se oficializó el quechua (1975) sólo había en uso un material para enseñanza del castellano, como ya hemos visto, mientras que a partir de 1976 aparecen tres nuevas alternativas metodológicas y crece sustancialmente el número de profesores y alumnos atendidos con material ad hoc. Es decir, no es cierto que “este campo de la educación bilingüe” (la enseñanza del castellano) se haya tomado cada vez más *silencioso*, pues los hechos demuestran lo contrario. Su afirmación, a la par que errada, resulta extraña, pues él conoce por lo menos los *Textos-Guías No 1* (1976), *No 2* y *No 3* (1977-78) de que somos autores y que han sido publicados por el Ministerio de Educación, y no puede ignorar la obra del CILA de San Marcos por ser profesor de su Departamento de Lingüística.

4.— En el segundo párrafo de su nota, menciona nuestra afirmación de que la palabra *gramática* designa dos realidades distintas: *el sistema de la lengua* (a lo cual llamamos *primera gramática*) y *cualquier teoría que lo describa* (a lo cual llamamos *segunda gramática*), deslinde que hacemos para afirmar lo siguiente:

En el método que proponemos, se plantea la “enseñanza” de la *primera gramática* en una etapa inicial, en forma exclusivamente oral y contextual, en el sentido de que al alumno se le enseñe a estructurar las oraciones a partir de modelos de comunicaciones orales que debe usar hasta interiorizar determinado fenómeno

3 Véanse las Indicaciones Metodológicas en *Castellano como segunda lengua*: Texto-Guía No 2. Ministerio de Educación, Lima 1978.

Véase Taylor, Insup. *Acquiring vs. Learning a Second Language*, en: *The Canadian Modern Language Review*, Ontario Modern Language Teachers' Association, Ontario, Canadá, Vol. 34, No 3, 1978.

morfosintáctico. . . Sin embargo, pueden surgir. . . problemas específicos de aprendizaje, que exijan una explicación “gramatical” a fin de superarlos evitando mayores pérdidas de tiempo. En una primera etapa, dichas explicaciones deben darse en la lengua materna y en forma breve y sencilla, sin recurrir a definiciones ni a terminología gramatical. En una segunda etapa, dichas explicaciones deben hacerse en castellano, procurando no recurrir todavía al uso de la terminología gramatical. Hasta entonces, la *interiorización de las estructuras morfosintácticas del castellano* (es decir, la gramática del castellano) *se habrá tentado mediante la enseñanza sistemática de modelos que obligan al alumno a utilizarlos en situaciones concretas de comunicación*. En una tercera etapa, cuando el alumno ya esté iniciado en las habilidades de comprensión y redacción de textos, habrá llegado el momento de darle explicaciones sistemáticas y algo detalladas sobre las características del castellano desde un punto de vista descriptivo y normativo. (p. 212)

A pesar de que nuestro planteamiento no deja lugar a dudas, Aramayo, al observar que no citamos “ninguna obra de lingüística teórica” y olvidando que el significado de un término está dado básicamente por el contexto en que se lo usa, nos hace una *aclaración* innecesaria y equívoca al afirmar que por *primera gramática* debemos entender “. . . la capacidad innata de todo ser humano y . . . (el) . . . saber inconsciente que todo hablante tiene de la primera lengua, de la lengua materna” (p. 87), en base a lo cual afirma:

Se ve claro que en este sentido toda teoría gramatical, toda *segunda gramática*, sólo puede tratar de ser un reflejo, una explicitación de la *primera gramática*, y que en la medida en que lo logre y en tanto y en cuanto lo logre, será una mejor o peor gramática. No se puede, pues —como desean los autores— enseñar la primera gramática y evitar al mismo tiempo todo contacto con la segunda gramática, con la teoría. La afirmación de que lo primero que se quiere enseñar es la primera gramática, solamente puede ser producto de la confusión de los autores. (pp. 87-88).

Por una parte, tergiversa nuestra definición de *primera gramática* como “el sistema de la lengua” al no tener en cuenta el contexto en que usamos tal expresión. Y por otra parte, si se aferra a la definición de *primera gramática* como *el sistema de la lengua materna*, entonces resulta contradictoria y absurda su afirmación de que “no se puede. . . enseñar la primera gramática y evitar al mismo tiempo todo contacto con la segunda gramática, con la teoría”.

Dejando de lado las contradicciones del acotador, lo importante es aclarar si es posible enseñar una segunda lengua centrando la enseñanza en la presentación del sistema (la *primera gramática*) para que el alumno lo interiorice

sin recibir explicaciones gramaticales (la *segunda gramática*) o si para ello debemos necesariamente recurrir a dar explicaciones gramaticales. Es obvio que sí es posible lo primero, como lo demuestra el llamado método audio-oral y algunas de sus variantes audiovisuales, los cuales buscan fijar en el alumno hábitos, automatismos, en la construcción oracional. Lo prueban, asimismo, aquellas personas que aprenden una segunda lengua por el hecho de vivir cierto tiempo en una comunidad de hablantes de la misma si se sienten motivadas para tal aprendizaje, como ocurre con muchos vernaculohablantes monolingües que migran a ciudades hispanohablantes. Claro está que tanto en el caso citado de los vernaculohablantes y en el del alumno de un curso audio-oral o audio-visual, es posible que aparezca una *segunda gramática* improvisada: la explicación que uno y otro buscarían mediante el propio raciocinio para tratar de comprender cómo se construyen los enunciados en la segunda lengua, pero ello no niega el hecho de que en ninguno de los dos casos se dan explicaciones gramaticales.

5.— Aramayo afirma luego que nuestro planteamiento “también podría ser un señuelo (sic), para presentar la enseñanza de una segunda lengua como una enseñanza que puede prescindir de la teoría gramatical, como una enseñanza suave” (p. 88) y agrega:

Confusión o señuelo, ambos son peligrosos. Se olvida que cuando la enseñanza se refiere al profesor como uno de los actores del proceso (y en todo proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor es uno de los actores) la teoría gramatical (la segunda gramática que dicen Ledesma-Eynden) no puede ser evitada porque es precisamente la explicitación del sistema, del conjunto de reglas de uso, reglas que el profesor debe conocer conscientemente. El evitar la utilización de la terminología gramatical (lo cual puede con frecuencia ser recomendable) no significa que el profesor esté utilizando la *primera gramática*, pues ésta es una entidad síquica. Es importante señalar que del hecho de que el profesor evite utilizar terminología gramatical no se sigue que el profesor debe ignorar la teoría gramatical e incluso la terminología más especializada. Pues es solamente conociendo las diversas teorías y eligiendo la más potente (sic) como el profesor podrá lograr que sus alumnos hablen la segunda lengua como si fuera la materna. Pero es natural que el paso previo al que dé el profesor será el texto elaborado según los mejores principios gramaticales. Y esta elaboración corre a cuenta del lingüista aplicado, y aquí tampoco es aceptable ni confusión ni tendenciosidad (p. 88).

En primer lugar, ¿cómo debemos calificar su acusación de que no hemos tenido en cuenta que el profesor no debe ignorar la teoría gramatical, la explicitación del sistema de la lengua, si en dicho artículo (p. 214) hacemos hincapié en que el profesor debe tener nociones sobre la fonología y la gramática de ambas

lenguas, la materna y la segunda?

En segundo lugar, resulta absurdo pretender que los alumnos van a lograr hablar la segunda lengua con competencia igual a la que muestran cuando hablan la materna. . . sólo porque el profesor conozca las diversas teorías y haya elegido *la más potente*. El acotador olvida que el llegar a hablar una segunda lengua “como si fuera la materna” es un logro que depende de múltiples factores, como la edad en que se comienza a aprenderla, la motivación para el aprendizaje, el contexto familiar y socio-cultural, etc.⁴ Por otra parte, en el estado actual de la ciencia lingüística, el conocer “las diversas teorías” (es decir, todas) es un logro fuera del alcance hasta de los mejores ingenios. Y en cuanto a que el profesor que va a enseñar castellano tenga, además, que escoger *la más potente* (¿?) bien pudo el acotador aliviamos a todos la tarea diciéndonos cuál es ésa⁵. Y por último, el hecho de que alguien sea un buen conocedor de teorías gramaticales no asegura que sea un buen profesor de segunda lengua.

En tercer lugar, si bien es cierto que el texto debe estar redactado “según los mejores principios (sic) gramaticales”, la bondad de los mismos siempre resulta polémica, y en todo caso bien pudo el acotador ilustrar su crítica velada, con ejemplos concretos tomados de nuestros *Textos-Guías*, en vez de dejarla en la vaguedad de la interlínea, lo cual sólo puede sugerir que carece de argumentos.

En cuarto lugar, Aramayo llega a decir que “El evitar la utilización de la terminología gramatical. . . no significa que el profesor está utilizando la *primera gramática*, pues ésta es una entidad síquica”. ¿Es que el acotador no se da cuenta de que el profesor —use terminología gramatical o no— no puede dejar de usar la *primera gramática*, como no pueden dejar de usarla, cada vez que hablan, ni el niño en edad pre-escolar, ni el sordo-mudo que aprendió a hablar, ni el analfabeto que, por ello mismo, desconoce la segunda?

6.— Aramayo concluye sus acotaciones sobre la gramática asombrándose de que el capítulo sobre su enseñanza aparezca casi al final del artículo a pesar de que el objetivo de la enseñanza es justamente la “enseñanza del mecanismo para el uso de la lengua” (p. 88). El cargo de que ello aparezca “casi al final” (en el párrafo N^o 13) resulta injustificado, pues el segundo párrafo se titula “*Secuencia dosificada de los temas gramaticales*” y en él explicamos y

4 Véase de Greve, Marcel y Van Passel, Frans, *Lingüística y Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, Editorial Fragua, Madrid 1971, pp. 90-99.

5 Véase Gleason, H. A. “What Grammar”, en *Language and Learning*, preparado por Janet A. Emig, New York, Harcourt, Brace and World, Inc. 1966. Véase también J.P.B. Allen, “Four Approaches to the Teaching of Grammar”, en *The Edinburgh Course in Applied Linguistics* Vol 3, edited by J. P. E. Allen and Pit Corder, Oxford University Press, Londres, 1974.

ejemplificamos nuestro planteamiento de “presentar la *estructura de la lengua* en forma secuenciada y dosificada” (pp. 200-201). Si el párrafo N^o 13 lleva por título *Enseñanza de la Gramática*, es justamente para enfatizar que las “explicaciones gramaticales” (la *segunda gramática*) sólo se darán posteriormente.

7.— Pasando a otro punto, el acotador observa que no mencionamos “el factor tiempo” (p. 88) al plantear el proceso de enseñanza del castellano, ausencia que contribuiría a que “. . . la exposición del proceso. . . se mantenga en un grado de excesiva abstracción e indeterminación” (p. 88). Lamentablemente, el acotador no tiene en cuenta que nuestro artículo no es una guía metodológica, sino la presentación de nuestra concepción de la problemática de la enseñanza del castellano para plantear, en 1977, una opción metodológica en términos generales. Y más lamentable resulta que silencie, en 1979, lo que sobre el *factor tiempo*, la integración de la enseñanza del castellano dentro del currículum escolar, y la estructuración de los diversos aspectos de la enseñanza del castellano, decimos con algún detalle en las indicaciones metodológicas de los tres primeros *Textos Guías*, publicados años atrás y que nuestro desconcertante acotador conoce.

8.— Aramayo a continuación se pregunta “hasta qué punto es *mejor* emplear una metodología de segunda lengua — como propician los autores— con niños de los primeros grados de EBR, si teniendo en cuenta sus edades (no pasan de 12 ó 13 años) todavía es posible enseñarles castellano con la metodología de primera lengua” (p. 88), con lo cual muestra una vez más su poca familiaridad con el tema, e incurre, él sí, en *confusión*. En efecto, ¿qué debemos entender por *metodología de primera lengua*, es decir, *de lengua materna*? Caben dos posibilidades: Que el acotador se quiera referir a la forma en que se adquiere la lengua materna, o que se quiera referir a la enseñanza del curso de Lenguaje.⁶ En ambos caso, estaría equivocado. Olvida que la adquisición de la lengua materna se realiza en condiciones muy diferentes a las que ocurren cuando se inicia el aprendizaje de una segunda a partir de los 6 años de edad y su olvido resulta sorprendente por cuanto en el párrafo N^o 2 del artículo explicamos en qué se diferencian las condiciones de *adquisición de la lengua materna* respecto de las condiciones de *aprendizaje de la segunda* (pp. 200-201), parafraseando lo que tantos autores ya han dicho.⁶ Si opina que es posible

6 Véase Escobar, Alberto, *¿Para qué sirve la Lingüística al Maestro de Lengua?* y Romá, José Pedro, *La Lingüística en la Enseñanza del Castellano*. En *Educación: La Revista del Maestro Peruano*, III, 9, Julio de 1972.

Véase, también de Greve y Van Passel, op. cit. (pp. 90-99). Véase asimismo, Ingran, Elisabeth, “Psychology and Language Learning”, en *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, edited by J.P.B. Allen and S. Pit Corder, Oxford University Press, Londres, 1974, Vol. 2 pp. 218-290.

enseñar la segunda lengua *como si fuera la primera*, entonces estaría repitiendo los errores de los propugnadores del llamado *método directo*, el cual dejó de utilizarse hace algunas décadas debido a su poca eficacia. Por otra parte, la enseñanza del castellano “con metodología de primera lengua” supone una inmersión del alumno en un contexto castellano, lo que no es posible en una comunidad de lengua vernácula, y si se crease en el aula no sería conveniente porque atentaría contra el respeto y revaloración de la lengua vernácula materna. Eso sí sería “castellanización”. Y si cree que una segunda lengua se puede enseñar con la metodología del curso de Lenguaje, entonces también yerra, pues el curso de Lenguaje está destinado a desarrollar en el alumno las habilidades de expresión oral (que ya tiene al ingresar a la escuela), a iniciarlo en la lectura, escritura y redacción, y a conducirlo a una reflexión sobre la estructura gramatical de la lengua que ya habla.⁷

9.— En el artículo que nos acota, planteamos que cuando el alumno vernaculohablante ya esté iniciado en la redacción del castellano, habrá llegado el momento de darle explicaciones sistemáticas y algo detalladas sobre las características gramaticales del castellano “desde un punto de vista descriptivo y normativo” (pp. 21-213) lo cual le da pie a nuestro acotador para que nos acuse —sin más prueba que haber usado la palabra *normativo*— de haber caído “en una confusión más” y de pagar inconscientemente “un tributo... al pensamiento academicista” (p. 89), sin darse cuenta de que el concepto de *norma* no se limita a la *académica*. Si el acotador rechaza la normatividad, entonces adopta la actitud extrema de quienes se oponen radicalmente al prescriptivismo igualmente radical de algunos pedagogos, antagonismo tan lúcidamente analizado por Denise François⁸ y que es superado por el planteamiento de Escobar para acatar *normas regionales*⁹.

Las confusiones y tergiversaciones de nuestro acotador lo llevan a creer que pagamos *nuevo tributo a la academia* cuando decimos que debe *corregirse la pronunciación* (p. 208) de los alumnos vernaculohablantes que aprenden castellano, corrección que nada tiene de académica, pues se trata simplemente de lograr que el alumno reconozca —al hablar y al escuchar castellano— ciertas diferencias fonológicas que no suele distinguir.

7 Para la Línea de Lenguaje, ver *Curriculum de Educación Básica Regular: Primer Ciclo*. Ministerio de Educación, Lima, 1972. Véase, asimismo, Cisneros Luis J., *Lenguaje y Enseñanza*. Studium, Lima 1968.
Véase también CEDODEP. *Lengua y Enseñanza*. Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, Madrid 1967.

8 Véase François, Denise, “La Noción de Norma en Lingüística: Actitud Descriptiva, Actitud Prescriptiva”, En *De la Teoría Lingüística a la Enseñanza de la Lengua*, publicado bajo la dirección de Jeanne Martinet, Gredos, Madrid 1975, pp. 159-175.

9 Véase, Escobar, Alberto, *Lenguaje*, INIDE, Lima 1976.

10.— Aramayo pasa luego a acusarnos de hacer una *oposición tendenciosa* (p. 89) entre *castellanización* (es decir, el aprendizaje del castellano por imposición violenta de éste acompañada de rechazo de la lengua vernácula) y *enseñanza del castellano como segunda lengua*, oposición que habríamos hecho "... con matices claramente negativos para la castellanización y una relevación de las 'bondades' de la enseñanza del castellano como segunda lengua". Aramayo pretende que hemos lanzado un "señuelo" (es decir, que nos valemos de una mentira, de un ardid, de una treta) para lograr una "castellanización más efectiva" (es decir, que queremos matar las lenguas vernáculas), y el señuelo consistiría en utilizar la metodología de segunda lengua, pues tal metodología nos permitiría presentar la enseñanza-aprendizaje del castellano como un proceso fácil, *suave*. . . con lo cual Aramayo se lleva de encuentro todo lo que con tanta razón y elocuencia han dicho educadores, antropólogos y lingüistas ilustres, todo lo que con tanta justicia establece la Política Nacional de Educación Bilingüe¹⁰ y lo que modestamente hemos dicho nosotros tantas veces, inclusive en el artículo cuyas palabras nos son así tergiversadas, pues en él insistimos en que:

. . . La enseñanza del castellano como segunda lengua no es algo que pueda reducirse a "enseñar castellano como segunda lengua". Sino que dicha enseñanza debe estar inserta dentro de una concepción global de la educación que se dé a los alumnos vernaculohablantes monolingües y bilingües incipientes o subordinados, concepción global que denominamos "Educación Bilingüe" la cual debe ser entendida como una variante determinada por: a) el respeto y revaloración de las lenguas y culturas vernáculas; b) el uso de la lengua vernácula materna en el desarrollo de la acción educativa; y c) la enseñanza del castellano como segunda lengua. Si no se tienen en cuenta estas tres exigencias en forma simultánea, la enseñanza del castellano como segunda lengua se convertirá en una "castellanización", es decir, en una imposición cultural y lingüística en agravio de la lengua y cultura vernáculas, con serias consecuencias no sólo en el campo de la educación sino también en el campo social. Tal "castellanización" rebajaría la calidad del servicio educativo, y atentaría contra la identidad cultural y lingüística de los peruanos vernaculohablantes, manteniendo así los efectos negativos de una secular discriminación" (p. 215).

11.— Aramayo opina que el uso de la lengua materna del alumnado vernaculohablante en su educación, es otro medio para una "castellanización más efec-

10 Véase *Política Nacional de Educación Bilingüe*, Ministerio de Educación, Lima, 1972.

tiva", con lo cual se contradice otra vez: si planteamos usar las lenguas vernáculas. . . ¿es porque queremos matarlas?

12.— Casi al terminar su breve nota, Aramayo se pregunta ¿hasta qué punto es factible introducir la comprensión y redacción de textos (escritos) en un país donde el analfabetismo se extiende hasta (sic) entre los monolingües castellanohablantes? (p. 89) ante nuestra afirmación de que el alumno vernaculohablante deberá aprender a leer y escribir en su lengua materna y en castellano. Al parecer, por "comprensión y redacción de textos" entiende sólo los niveles alcanzables en grados superiores de la Educación Básica, lo que es un error pues esas habilidades también se logran en los primeros grados de EBR, por supuesto en un nivel apropiado a la edad, escolaridad y dominio del castellano de los alumnos. Tan factible es que los alumnos vernaculohablantes aprendan a leer y escribir en su lengua materna y luego en castellano, que ello viene ocurriendo desde hace tres décadas con el alumnado de las escuelas bilingües de más de treinta grupos etno-lingüísticos de la Amazonía.¹¹ Además, si se trata sólo de la lectura y escritura en castellano, ello ha ocurrido siempre, por imposición castellanizante, con el alumnado vernaculohablante que no desertó de las aulas. No se trata, por otra parte, de una posibilidad, sino de un derecho.

La lectura de la breve nota de Aramayo nos ha permitido volver a plantearnos algunas preguntas y respuestas sobre diversos prejuicios y errores conceptuales que, como dice Escobar, están muy difundidos y muy arraigados. Por ello, bien vale hacer propicia la ocasión para mantener abierto el diálogo sobre un problema de la educación nacional que afecta a varios millones de peruanos, y cuyos aspectos —múltiples y complejos— requieren esfuerzos mancomunados.

11 Larson, Mildred, Davis, Patricia, BallenaDávila, Marlene, *Educación Bilingüe: Una Experiencia en la Amazonía Peruana*, Instituto Lingüístico de Verano, Ignacio Prado. Editor, Lima, 1979.