

APRENDER CASTELLANO EN UN CONTEXTO PLURILINGÜE

Rodolfo Cerrón-Palomino
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

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

Planteada la interrogante en dicho nivel, la respuesta, nada nueva entre los lingüistas, psicólogos y educadores, es afirmativa. De tan trillado que es el asunto, resulta ocioso aducir las evidencias que sustentan dicho aserto. Mencionaremos acá sólo dos de los más decisivos: (a) en términos ontogenéticos, la lengua escrita, en la que se apoya la enseñanza formal tradicional, es invención relativamente tardía en comparación con el invento del sistema oral; y (b) hay miles de lenguas en el mundo que, por razones históricas y culturales, no tienen un sistema escrito y, por consiguiente, no gozan de una tradición escrita. En ambos casos, sin embargo, las comunidades ágrafas del pasado y las del presente han manejado y manejan, magistralmente, su lengua, aprendida en el trato directo de la interacción social. De manera que la historia demuestra que se puede aprender a hablar una lengua impecablemente sin que su aprendizaje implique necesariamente el recurso a un sistema educativo formal. Advértase que cuando hacemos mención a la educación formal, estamos refiriéndonos

1 Confesiones entusiastas en tal sentido pueden encontrarse concretamente en las páginas 13, 93, 167, 171, 178, 247 y 344 del libro citado.

concretamente a la enseñanza gramatical tradicional, que se basa en el supuesto de la existencia de una lengua escrita. Porque, de otro lado, a nadie se le escapa el hecho de que las sociedades ágrafas también poseen su propio sistema educativo (eminentemente oral): baste recordar que, en nuestro medio, la nobleza incaica se educaba en los salones de la corte.

Siendo así, entonces, ¿cómo interpretar el júbilo de Arguedas al escuchar la “precisión y la belleza” del castellano del común de los bermillanos? A nuestro modo de ver, para comprender el entusiasmo del célebre indigenista hay que partir de la experiencia vital de éste. En efecto, nadie como Arguedas sufrió en carne propia la amarga tarea de aprender el castellano —lengua cuasi foránea en el mundo andino de sus niñeces—, a partir de su experiencia lingüística previa del quechua como idioma materno. Arguedas, pues, constituye uno de los ejemplos más vivos (aunque quizás el menos patético, si lo comparamos con Huamán Poma) de los miles de hablantes quechuas que, ante el *discrimen* —unas veces velado y las más abierto— de los hispanohablantes, se esfuerzan tercamente por hablar “a la manera” de éstos, cuando no desembocan en el mutismo inhibitorio. Con tal experiencia, el escritor se maravilla frente al sayagués semianalfabeto. Porque, sencillamente, en el contexto rural andino no puede darse un dominio semejante del castellano, por lo menos por dos razones fundamentales. En primer lugar, partiendo de la realidad plurilingüe del país, no debe olvidarse que el castellano dista lejos de ser, por lo menos en la sierra y en la selva, la lengua común que garantice una comunicación plena entre los que habitan dichas regiones; por consiguiente, tampoco es la lengua materna de grandes sectores de la población. En segundo lugar, el castellano andino (o las formas subsumidas bajo tal denominación genérica), por razones de sustrato y adstrato quechuas, entre otros factores, conlleva especificidades que fácilmente destacan ante la conciencia lingüística de los hispanohablantes, especialmente costeños; estas características, sin embargo, se intersectan para configurar la *norma* lingüística que pauta la conducta verbal de los sectores rurales y menos urbanizados de la sierra. Como es fácil advertir, el caso de los sayagueses es clamorosamente diferente: ni hay plurilingüismo en Zamora ni, por tanto, el castellano hablado allí ha sufrido influencias de otras lenguas.

En otro nivel de interpretación, implícita en el entusiasmo de Arguedas está la idea de que el castellano idealizado por él sólo se puede conseguir a través de la escuela. En efecto, nuestro autor no se libra de tal creencia, pues advierte que el excelente castellano del sayagués es un hecho admirable, pese a su poca o nula instrucción recibida “de la escuela”. La asunción involucrada en ella, como se verá, constituye una de las falacias más difundidas dentro de la tradición cultural occidental. Pero aun admitiendo la relativa validez de tal suposición, no es difícil advertir que la escuela no garantiza de ningún modo el logro de tan

ansiado ideal, pues éste, que es eminentemente académico, está reñido incluso con las variantes cultas locales. Por lo demás, no debe olvidarse en última instancia que el acceso al sistema educativo por parte de los hablantes del vernáculo ha sido siempre muy limitado, de manera que este factor no cuenta significativamente en el aprendizaje del castellano en el contexto rural andino.

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

2. *Aprendizaje de la lengua materna.* Antes de abordar este punto conviene dejar bien sentado que cuando en este caso nos referimos a *la* lengua lo estamos haciendo teniendo en cuenta el carácter histórico de ella: estamos hablando de *la* lengua castellana y de *las* lenguas vernáculos. Este uso, sin embargo, podría llevarnos a engaño en la medida en que induciría a interpretar como que la lengua es un ente homogéneo y monolítico. Todo lo contrario: una lengua es, en realidad, un ente diferenciado, es decir un *diasistema* integrado por un conjunto de subsistemas. En efecto, no solamente existen diferentes subsistemas regionales (variantes *diatópicas*) sino también, en un mismo lugar, coexisten subsistemas socio-culturales (variantes *diatríticas*).

Entendida la lengua como un diasistema (Weinreich 1954, Heger 1980), fácil es advertir ahora que cuando se trata de la enseñanza de la lengua materna hay que tener en cuenta que la lengua objeto de aprendizaje es parcialmente conocida por el alumno. En efecto, éste va a la escuela sabiendo hablar, habiéndose posesionado del conjunto de reglas básicas —gramática— correspondientes al subsistema local y sus correlatos socio-culturales empleados en el contexto circundante. En este sentido, la adquisición de dicho subsistema se hace entonces en el seno de la comunidad y no en la escuela, y este aprendizaje se consigue en el trato diario con los demás, por vía eminentemente oral: es la lengua adquirida por el oído.

Si, entonces, el niño va a la escuela conociendo implícitamente su sistema, cabe preguntarse: ¿qué necesidad hay de que en la escuela estudie gramática? La respuesta es sencilla: el alumno debe tomar cursos de lengua, fundamentalmente,

para tornar en saber explícito su conocimiento implícito del subsistema, para conocer las características formales de éste, para que descubra cómo y en virtud de qué mecanismos le es posible hablar y hacer uso de dicho subsistema, y, por tanto, para que al conocerlo de manera explícita, se conozca también a sí mismo, pues en última instancia él es gracias a que su idioma le permite autoafirmarse.

Pero hay algo más: sucede que, al menos teóricamente, lo que la escuela busca es impartir el conocimiento de lo que se llama lengua *standard* o general, que vendría a ser como el común denominador de todos los subsistemas. En la medida en que, aun compartiendo un haz común de estructuras, los distintos subsistemas difieren entre sí, la enseñanza de la lengua *standard* debe procurar el ajuste de los subsistemas traídos por los alumnos en base al modelo general, no para que éstos lo asimilen plenamente —lo cual no siempre ocurre— sino para que tomen conciencia del complejo de relaciones que se dan dentro del diastema y de los valores de uso que surgen del empleo de los diversos subsistemas de una lengua. Además, existiendo una tradición escrita y literaria de por medio, hay todavía otro subsistema que sí se hace necesario dominar: el de la variedad escrita. De manera que, en principio, la escuela debería actuar como un agente catalizador que permita al alumno tomar conciencia de los distintos aspectos y modalidades que su lengua adquiere en su entorno, facultándolo para su desenvolvimiento pleno y desinhibido dentro de la sociedad.

A tenor de lo dicho, no cabe la menor duda de la importancia que tienen los cursos de lengua en la formación integral del alumno. Pero no se olvide que de lo que se trata básicamente es de lograr el reajuste y el afianzamiento de los esquemas gramaticales que el alumno ha interiorizado antes de ir a la escuela. De ninguna manera va el niño a “aprender” su lengua *ex nihilo*, como ingenuamente se suele pensar, pues de lo contrario habría que preguntarse qué hablan los millones de seres que no han tenido acceso a una escuela. Admitiendo, pues, la simplicidad de la cuestión, es lícito indagar cómo y en qué momento se produce la relación implicativa escuela = aprendizaje de una lengua (materna). Lo que ocurre es que la escuela tradicional suele identificar enseñanza de lengua con enseñanza de una lengua académica altamente codificada y de fuerte inspiración literaria, ajena al diastema y, por tanto, *atópica* (Rona 1965). O sea, se trata de enseñar una “lengua” que, bien mirada, no se da sino como una entidad artificial, la que sin embargo es vista como la *única* y auténtica, es decir la que debiera constituirse en el canon del uso idiomático. Fácil será advertir, sin embargo, que semejante artificio, que algunos manuales de gramática pretenden reflejar, no tiene hablantes nativos, aunque se nos diga que su manejo es patrimonio de la gente educada o culta. En efecto, no es difícil demostrar que dicho ideal tropieza a menudo incluso con el hablar culto de determinadas élites.

Pero admitida la falacia anterior, cuya base resulta deleznable, se puede concluir que, ciertamente, no se puede aprender (bien) una lengua sino en la escuela. De esta manera se completa el sofisma: la enseñanza de la lengua materna adquiere prácticamente visos de una enseñanza de segunda lengua.

Como se dijo, la falacia consiste en suponer que la única forma de hablar correcta se adquiere en la escuela. Según ella, entonces, el arquetipo del buen hablar emana sólo de los manuales de gramática y de los textos literarios; por consiguiente, toda otra forma de expresión que se aparte de tales cánones deviene incorrecta y hasta vulgar. Lo que significa que las personas que no tienen acceso a la forma tenida por modelo son hablantes imperfectos de la lengua. Ya vimos, sin embargo, que esto no es así. Que, en realidad, todos los subsistemas que forman el entramado del diasistema son igualmente legítimos. Y si, por otro lado, las variantes cultas constituyen modelos aproximativos del subsistema standard o general, ello obedece a factores de índole social, política y económica.

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

3. *Aprendizaje de una segunda lengua.* En la sección precedente quedó sentado cómo en el caso de la enseñanza de la lengua materna el alumno va a la escuela posesionado de las estructuras básicas de un subsistema lingüístico. Que, a menos que se le pretenda inculcar el uso de un artificio, lo que se intenta poner a su alcance es un conjunto de principios que le permitan *conocer* en forma analítica su gramática, las distintas modalidades que ésta adquiere bajo la forma de diferentes giros expresivos, nuevos matices estilísticos y vocabulario más rico y variado. En ningún momento se trata, pues, de adquirir un nuevo subsistema, a no ser que por éste se entienda, conforme vimos, el control de la lengua escrita. Otra es la situación, sin embargo, cuando el alumno asiste a la escuela con pleno desconocimiento de la lengua empleada en ella, en este caso el castellano. Aquí, la enseñanza en general, y la del castellano en particular, ya no puede apoyarse

en el saber implícito que de su lengua trae el alumno, pues en todo caso dicho saber corresponde al de una lengua totalmente distinta y prácticamente desterrada del aula. Y, sin embargo, la escuela ha tratado por igual, agrupándolos dentro de un mismo salón, a quienes asisten a él conociendo el vehículo de enseñanza y a quienes lo ignoran, con una abrumadora ventaja para los primeros, al par que con una frustración secular para los segundos. Como sabemos, tal ha sido —y aún es— la práctica cotidiana en nuestro sistema educativo, especialmente allí donde se concentran las poblaciones rurales de habla vernácula.

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

A tenor de lo dicho, debe quedar claro que la escuela no constituyó un contexto propicio para el aprendizaje de la lengua oficial, puesto que ella desconoció implícita o explícitamente la procedencia lingüística heterogénea del alumnado. Siendo así, el rol castellanizador que asumió no se diferencia mucho del que ejercen otros mecanismos de la sociedad envolvente. Así, factores como la migración, la urbanización creciente, los medios de comunicación masiva, el ejército, etc., crean también otros contextos, igualmente hostiles, en los cuales el hablante vernáculo “aprende” la lengua oficial. Tales mecanismos, que no siempre hacen de ésta un sistema enteramente accesible debido a que todos ellos operan de acuerdo con los intereses de la clase dominante, aquél va construyendo, por razones de supervivencia, los rudimentos de una segunda lengua. El resultado de esta elaboración, al igual o peor que el que se obtiene en la escuela,

no puede ser sino la interiorización de un castellano endeble, fuertemente recortado, y resentido de un poderoso resabio del vernáculo. Frente a tal "castellano", que constituye el horror de puristas y académicos, parecería haber razón suficiente como para asombrarse, como Arguedas, ante la performance intachable de sus informantes de Sayago. Sobra decir que la comparación resulta absurda: el propio escritor, más que nadie, no podía hacerla.

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

Conviene, en este punto, detenerse brevemente en la consideración de tales formas de habla, que podrían quizás llamarse metafóricamente manifestaciones de una "lengua fracturada" (Ferguson y DeBose 1977). ¿Constituye ésta un sistema autónomo, diferente del quechua y del castellano? Si es así, ¿dónde comienza y en qué punto termina, es decir cuáles son sus fronteras estructurales? Para responder a tales interrogantes forzoso es incorporar en nuestros razonamientos los avances de la lingüística referida al estudio de los *pidgins* (*sabires*) y *criollos*. En efecto, partiendo de una concepción dinámica de la lengua (Bickerton 1975), lo que resulta del contacto prolongado entre el castellano y las lenguas vernáculas, especialmente quechua y aimara, es un *continuum* lingüístico en cuya base se asienta el vernáculo (= *basilecto*) y en cuyo término superior reposa el castellano (= *acrolecto*); a lo largo del espacio entre dichos polos se superponen gradualmente diferentes subsistemas que, alejándose de un polo y acercándose al otro, constituyen el *mesolecto*. La jerarquización que supone dicha orientación (de abajo hacia arriba) no es sino el resultado de los mecanismos de dominación interna a los que hemos venido refiriéndonos. De allí que las manifestaciones mesolectales sean producto de los esfuerzos adquisitivos de los hablantes de vernáculo en su afán por posesionarse del acrolecto; la orientación inversa, de aproximación del acrolecto hacia el basilecto, resulta, al menos en el caso peruano, inconcebible². En esta

2 No lo fue, sin embargo, durante los primeros decenios de la colonia, pues entonces, por razones políticas e ideológicas, los religiosos hicieron apreciables esfuerzos por aprender las lenguas nativas, especialmente la quechua y la aimara.

unidireccionalidad del continuum se encuentra la génesis del castellano fracturado, que no es sino el resultado de la elaboración de variantes aproximativas que se inspiran en el acrolecto. A lo largo del espectro, éstas se desquechuizan gradualmente al par que van castellanizándose penosamente.

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

Ahora bien, aun cuando los criollistas no parecen estar de acuerdo del todo en la caracterización de los pidgins y criollos (DeCamp 1977), es justo preguntarse si las versiones del castellano fracturado son o no formas pidgin o criollas. Al respecto, manejando algunos de los criterios empleados por los criollistas, podemos decir que, desde el punto de vista de su *autonomía* (Ferguson y DeBose 1977), las formas mesolectales andinas no constituyen pidgin. En efecto, como veremos más adelante, el mismo hecho de que el hispanohablante las califique como un castellano vulgar y mal hablado, por un lado, y, por el otro, el hecho de que el usuario de éste no advierta (al menos plenamente) en qué medida su sistema difiere del empleado por el hablante de castellano, nos hacen dudar del carácter autónomo de tales manifestaciones. Por otro lado, admitiendo que un hablante de pidgin conoce y maneja el basilecto, ocurre que en el área andina no es difícil encontrar comunidades íntegras que, habiendo abandonado el vernáculo, no posean en su repertorio lingüístico otra cosa que dichas formas mesolectales. Siendo así, parecería que en este caso se está frente a variedades cuasi criollas (Cerrón-Palomino 1972). Como quiera que fuese, lo cierto parece ser que las posibilidades de que en nuestro medio cristalice un pidgin o un criollo son francamente muy remotas. Ello porque en la génesis de éstos juega un rol decisivo el carácter inaccesible del acrolecto (Bickerton 1977), como lo fue el de las lenguas de los esclavistas en las plantaciones azucareras respecto de los hablantes de vernáculo. En nuestro medio, el ordenamiento colonial y republicano perpetuó la coexistencia del castellano con las lenguas vernáculos, de modo que, aunque de manera restringida, el acrolecto estuvo siempre "a la mano", conforme vimos, terciado por el fenómeno biológico del mestizaje, ausente en el caso de las plantaciones. La movilidad social, acelerada por la conquista de reivindicaciones políticas y económicas, torna aun más accesible el castellano, de modo que el elemento "correctivo" está siempre latente. Es éste el factor fundamental que hace abortar cualquier conato de pidginización o criollización. De modo que, a lo sumo, las formas

mesolectales no pasan de ser formas transicionales de pidginización y/o criollización.

5. *Del mesolecto al acrolecto: el postcontinuum.* Conviene ahora preguntarse cuál fue la actitud del sistema educativo en todos sus niveles respecto de las formas mesolectales. Aquí, como en el caso frente a un vernáculo, y aún con menos reparos dado que tales manifestaciones parecen —a los oídos del hispanohablante— efectivamente “castellano”, aunque chapurreado, la enseñanza de lengua asumió erróneamente que en las escuelas serranas hay alumnos (al igual que en las de la costa, por razones de migración) que *ya* hablan el castellano; sólo que unos lo hacen “mejor” que otros. Congregados, pues, indiscriminadamente (aunque por muy explicables razones) “buenos” hablitas y chapurreadores, los cursos de lengua sólo sirvieron para aburrir a los primeros y ridiculizar a los segundos. Sin advertir que los usuarios del mesolecto llevan al aula subsistemas lingüísticos que en muchos aspectos difieren estructuralmente del de la variedad general, dichas manifestaciones discrepantes son consideradas como formas bastardizadas de la misma raigambre que la de las “incorrecciones” que ocurren al interior del diasistema general. Tales discrepancias, sin embargo, no tienen, conforme vimos, un mismo origen: en el primer caso, ellas surgen motivadas por la influencia de la lengua nativa (aparte de la pronunciación, son ejemplos dentro de la gama mesolectal, el empleo del doble posesivo: *de mi tío su casa*, la ausencia del artículo: *bandera peruana está flameando*, la discordancia de género: *bonito es la ciudad*, de número: *todos tiene que trabajar*, el empleo del doble reflexivo: *a mi pelo me voy peinarme*, el orden SOV: *a la mezcla se agrega agua con sal*, etc.)³; en el segundo, estamos frente a formas alternantes que, por razones de arcaísmo o de innovación (aparte de los aspectos de pronunciación, como la elisión de la *d* en los participios, formas como *hayga*, *andé*; la *s* excrescente de la segunda persona: *estuvistes*, *jugastes*; o el dequedismo: *creo de que*, *pienso de que*, etc.), se encuentran reñidas con la *norma* que la escuela desea impartir.

Nótese, ahora, que la diferencia apuntada tiene profundas implicaciones para la enseñanza: en el caso del hablante del mesolecto se debiera buscar la adquisición, en buena cuenta, de otra lengua (el acrolecto), al par que en el hablante de castellano se trata de aprender nuevas alternativas de expresión sin salir del diasistema. El desconocimiento de esta realidad determina, en parte, que los vestigios del mesolecto perduren en una persona cualquiera que sea su grado de instrucción, la que puede llegar a ser superior, como puede tranquilamente

3 Para más ejemplos, véase ESCOBAR (1970: Cap. 4), y las referencias citadas allí. También ESQUIVEL (1978) y PUENTE (1979).

detectarse entre profesores universitarios, algunos de los que, paradójicamente, enseñan cursos de lengua. Ello porque no se “atacó” tales vestigios que constituyen precisamente el aparato estructural del mesolecto, no siéndole posible al hablante de éste descubrir por sí mismo cuáles son los rasgos de su repertorio verbal que lo delatan como hablante “defectuoso” de castellano. Podrá, es cierto, dicho hablante controlar en forma más o menos airosa algunos elementos tipificatorios del habla estigmatizada (la pronunciación es quizás uno de los aspectos más advertibles), pero fenómenos como los apuntados en el párrafo anterior resultan ya bastante abstractos como para ser huidizos: se necesita acá el concurso del lingüista no sólo para llamar la atención sobre los mismos sino, ante todo, para mostrar la sistematicidad de su recurrencia. El hecho de que el sistema educativo, sobre todo a nivel primario, insiste sólo en la corrección de la pronunciación corrobora lo que se acaba de sugerir.

6. *Enseñanza bilingüe.* Con el objeto de superar las deficiencias de la enseñanza directa de una segunda lengua se ha puesto en práctica, en muchos países con problemas similares al nuestro, el método de enseñanza bilingüe, que asume distintas modalidades, pero por medio del cual el aprendizaje de la segunda lengua se hace partiendo del empleo de la lengua materna del alumno. En efecto, en la enseñanza bilingüe no solamente no se proscribía la lengua que el alumno trae a la escuela sino que, por el contrario, ella es el vehículo común que, al menos durante un buen lapso de aprestamiento, emplean profesores y alumnos. De esta manera, en la medida en que éstos no ignoran la lengua empleada en clase, con ella y gracias a ella van aprendiendo la otra lengua, la misma que es tratada primeramente como cualquier otra asignatura y luego, a medida que el alumno va interiorizándola, deviene en el medio de la enseñanza, sin excluir del todo el empleo del vernáculo. Cualquiera que sea la modalidad específica de la enseñanza bilingüe (en unos casos la lengua vernácula es tomada como un medio para trasponer al dominio de la lengua oficial, pareciéndose en esto al método directo, aunque evitando la violencia de éste; en otros, el vernáculo es tomado no sólo como un medio sino también como un fin en sí mismo, de modo que se busca que, a la larga, el alumno esté capacitado para el manejo y el cultivo creador de ambos sistemas), el método en sí, contrapuesto al método tradicional directo, parte de la consideración de la realidad plurilingüe y pluricultural en la que se pretende enseñar la lengua oficial. Aún cuando el análisis contrastivo es sólo uno de los aspectos que deben tomarse en cuenta en la enseñanza de una segunda lengua, pues en ésta hay procesos cognoscitivos y comunicativos que lo trascienden, a través del cotejo de los sistemas en conflicto en todos sus niveles de organización (fonológico, gramatical y léxico) es posible entrever qué patrones lingüísticos son virtualmente semejantes y qué otros son diametralmente diferentes. Como quiera que allí donde las lenguas hacen empleo

de estrategias diferentes el aprendizaje de la segunda tropieza casi siempre con mayores obstáculos, el método bilingüe (al menos en una de sus modalidades) dedica especial importancia a tales aspectos diferenciales, seleccionando materiales específicos y reforzando la práctica de los mismos. De esta manera la enseñanza de la segunda lengua deja de ser indiscriminada en lo que respecta a la dosificación de los contenidos y a la selección de materiales didácticos.

Concebida en los términos delineados, la enseñanza bilingüe constituye entonces, al menos teóricamente, una alternativa al método tradicional directo. Queda en pie, sin embargo, la enseñanza de la variedad standard a los hablantes del mesolecto. Asumiendo, como lo hicimos, que las manifestaciones de éste son sistemas de transición entre el vernáculo (= basilecto) y aquella, acá también, pensamos, se hace necesaria una metodología de enseñanza bilingüe, o quizás más específicamente, *descriollizadora* (con la salvedad hecha en la sección 4). Para que ello pudiera materializarse, ciertamente se hace impostergable conocer no solamente las distintas manifestaciones que adquiere el llamado castellano peruano, o más específicamente el andino, sino también las formas transicionales del mesolecto. En tal sentido, es un buen síntoma el creciente interés (postergado en demasía) por los estudios dialectológicos del español peruano; en este aspecto, el aporte solitario de Escobar (1978) constituye, sin duda alguna, el primero en su género, no solamente por la calidad y el abarque global del tema tratado sino, sobre todo, por su interpretación necesariamente socioeconómica de la dialectología del castellano peruano, que supera el enfoque recortado de la dialectología tradicional.

Debe quedar en claro entonces que sólo en virtud de los trabajos dialectológicos podrá la enseñanza del castellano contar con elementos de referencia que le permitan reorientar métodos teniendo en cuenta no ya meros artificios consagrados en los viejos manuales sino partiendo de la consideración de las variedades concretas que el lingüista devela y describe. Preparando textos y manuales que se adecúen a la realidad, la enseñanza del castellano no será ya frustrante ni mero requisito curricular; podrá convertirse sí en un medio eficaz que desinhiba a quienes no tuvieron la oportunidad de aprender el acrolecto como primera lengua.

7. *A manera de epílogo.* Tras más de cuatro siglos de enseñanza impositiva del castellano, en la que la única alternativa metodológica fue la de la modalidad directa, la política gubernativa de los últimos decenios ha devenido cada vez más sensible a la problemática de nuestra realidad plurilingüe y pluricultural, como lo prueba la Ley General de Educación vigente, a través de un reglamento de educación bilingüe. Son varias las instituciones, nacionales y extranjeras, que imparten (en forma restringida y experimental, las más de las veces) la enseñanza del castellano como segunda lengua en áreas de gran concentración monolingüe

vernácula. Sus relativos éxitos o fracasos están condicionados en mucho por toda una gama de factores, entre los cuales destacan la heterogeneidad del alumnado, la diversidad sociocultural de los grupos étnicos atendidos, el déficit de personal especializado, la deficiencia de recursos económicos, etc. (Vanden Eynden y Ledesma 1978). Por lo que toca a la enseñanza descriollizadora sugerida en la sección anterior, baste decir que ella ni siquiera parece haber sido entrevista aún, en buena parte por las razones aludidas.

Fuera de todo lo dicho, conviene señalar, sin embargo, que toda política lingüística, como la política educativa en general, no puede reducirse a un programa meramente académico, desligado de —o, peor, en contradicción con— las demás medidas políticas adoptadas por un gobierno. Todo lo contrario, una política lingüística adecuada sólo podrá concretarse en la medida en que obedezca a un planeamiento político global destinado a acabar con la distribución desigual de la riqueza y, por ende, a buscar la construcción de un futuro anhelado en el que quede desterrada toda forma de explotación. Pretender soluciones aisladas, al margen de las demás acciones gubernamentales en materia política y económica, sólo puede conducir a la consolidación de una sociedad injusta, que es la que precisamente se intenta superar. Sólo en la medida en que se entienda que una política cultural tiene que estar circunscrita dentro de una política integral de conquistas sociales y económicas conjuntas, puede esperarse de la educación bilingüe una función liberadora, desterrando el discrimen idiomático y la opresión lingüística. Únicamente en virtud de ello podríamos alguna vez asistir maravillados ante el espectáculo de poder oír hablar castellano de manera impecable no sólo a quienes lo aprendieron en casa, como el berrillano, sino a quienes lo aprendieron en la escuela o en el bregar diario por la supervivencia.

REFERENCIAS

- ARGUEDAS, José María 1968. *Las comunidades de España y del Perú*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- , 1979. "Entre el kechwa y el castellano (La angustia del mestizo)". *Signos*, 4, pp. 41-45. Ayacucho: Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga.
- BICKERTON, Derek 1975. *Dynamics of a Creole System*. New York: Cambridge University Press.
- , 1977. "Pidginization and Creolization: Language Acquisition and Language Universals". En VALDMAN, Albert (ed.): *Pidgin and Creole Studies*. Bloomington: Indiana University Press, pp. 49-69.
- CERRON-PALOMINO, Rodolfo 1972. "La enseñanza del castellano: deslindes y perspectivas". En ESCOBAR, Alberto (ed.): *El reto del multilingüismo*

- en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 147-166.
- DeCAMP, David 1977. "The Development of Pidgin and Creole Studies". En VALDMAN, Albert (ed.), pp. 3-20.
- ESCOBAR, Alberto 1978. *Variaciones sociolingüísticas del castellano en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- ESQUIVEL VILLAFANA, Jorge 1978. *La frase nominal quechua en un español regional* (Huancavelica). Ayacucho: Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga.
- FERGUSON, Charles A. y Charles E. DeBose 1977. "Simplified Registers, Broken Language, and Pidginization". En VALDMAN, Albert (ed.), pp. 99-125.
- HEGER, Klaus 1980. "Relaciones entre lo teórico y lo empírico en la dialectología". *Lexis*, 4: 1, pp. 1-27. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- PUENTE BALDOCEDA, Blas 1979. "Characterization of Andean Spanish as a Pidginized Variety". Trabajo leído en la *Conference on Non-English Variation in the Western Hemisphere*. University of Louisville.
- RONA, José Pedro 1965. "Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna". *El Simposio de Cartagena* (Agosto de 1963). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, pp. 333-343.
- VAN DEN BERGHE, Pierre L. 1978. "Education, Class and Ethnicity in Southern Perú: Revolutionary Colonialism". En ALTBACH, Philip G. y Gail P. Kelly (eds.): *Education and Colonialism*. New York and London: Longman, pp. 270-298.
- VANDEN EYNDEN, Michel y Elmo Ledesma 1978. "La enseñanza de una segunda lengua en un país plurilingüe: implicaciones metodológicas". *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español*, Año XI, N° 10, pp. 49-55.
- WEINREICH, Uriel 1954. "Is a Structural Dialectology Possible?" *Word*, 14, pp. 388-400.

