

Rodolfo Cerrón-Palomino

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

Academia Peruana de la Lengua Española

Una primera versión del presente trabajo fue leída en la Mesa Redonda "La enseñanza del español en contextos bilingües de América", en el seno del *Congreso de la Lengua Española* celebrado en Sevilla entre el 7 y el 10 de Octubre de 1992.

*"Como quièra que sea vos haveis
de hablar en lengüa de Toledo,
y aun francesa, si fuere menester,
antes que os dexè de açotar"*

Pedro de Quiroga (1562)

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

Pero, a la vez, la caracterización ofrecida puede ser válida también para la parte andina de Ecuador y Bolivia.

1. Contexto General

El Perú es un país plurilingüe y multicultural en el que coexisten trece grupos idiomáticos de origen nativo. Tomando en cuenta la distinción tradicional del territorio peruano entre costa, sierra y selva, la distribución geográfica de tal conglomerado lingüístico es ciertamente desigual, pues la gran mayoría de los grupos idiomáticos se localiza en la

Amazonía. En efecto, once de ellos son exclusivamente selváticos; y los dos restantes, el quechua y el aimara, son eminentemente serranos, si bien el primero ha logrado expandirse también a la selva. El castellano tiene así en la costa su mejor bastión, donde ya no se registran lenguas indígenas (la última de ellas se extinguió hacia la primera mitad de este siglo), pero también, dada su condición de lengua dominante, se lo encuentra bastante generalizado, especialmente en las ciudades del interior tanto andino como selvático. La relativa homogeneidad lingüística que presentan actualmente la costa y la sierra peruanas, en contraposición al mosaico idiomático de la selva, es el resultado de diversos procesos de nivelamiento idiomático-cultural ocurridos en los dos últimos milenios, y en los cuales el quechua y el aimara primeramente, y el castellano después, jugaron un rol decisivo, con avances, retraimientos y extinciones que distan lejos de haber concluido aun en la actualidad.

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

En términos demográficos, de acuerdo con las proyecciones hechas a partir de los datos del censo de 1981 (cf. Pozzi-Escot 1990), de un total de 21.791.200, se calculan 15.824.987 (el 72,62%) de cas-

tellanohablantes y 5.966.513 (el 27,38%) de hablantes de vernáculo. De éstos, el 16,31% (3.602.006) son monolingües, y el 11,30% (2.364.507) bilingües de lengua indígena y castellano. De esta misma población de habla vernácula, el 88% (5.250.531) es quechuahablante, el 7% (417.656) aimarahablante, y el 5% (289.326) se distribuye entre los hablantes de las diversas lenguas de la Amazonía. Sobra decir que tales cifras deben ser tomadas con mucha cautela, pues, como ya es proverbial en el Perú y en países similares, los censos no acaban de ser insensatos.

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

2. La castellanización

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

ocurriría después tras el levantamiento de Túpac Amaru.

. Al margen de la enseñanza formal de la lengua en las escuelas, el indio fue aprendiendo el castellano en el trato diario con la población hispanohablante: el servicio personal en las ciudades y parroquias, así como en los centros de trabajo (minas, obrajes y tamberías), se constituía de esta manera en mecanismo de aprendizaje compulsivo de la lengua. La situación de dominación como la descrita determinaba que fueran los de abajo quienes se vieran en la necesidad de apoderarse de la lengua del dominante. De este modo la castellanización por la vía informal venía en un proceso gradual y permanente, sin dejar de ser violento, a diferencia de la impuesta a través de la escuela, inevitablemente elitista, y, en la mayoría de los casos, de existencia puramente nominal. En un ambiente hostil y de distancias sociales profundas, el indio fue tornándose bilingüe, y en muchos casos letrado, como nos lo prueban los casos de los ilustres indígenas ladinos Guamán Poma, Santa Cruz Pachacuti y Francisco Tito Yupanqui (cf. Cerrón-Palomino 1992).

El surgimiento del país a la vida independiente no cambió la suerte de los naturales, pues aquella se había conseguido al margen de los intereses de éstos, prevaleciendo por el contrario los viejos esquemas de dominación y explotación al servicio de las élites criollas gobernantes. En muchos casos la condición del indio, antes protegido aunque fuera nominalmente por la corona, empeoró, encontrándose ahora inerme ante la ambición desmedida de los terratenientes, viejos herederos de los encomenderos, favorecidos por disposiciones legales -como la del decreto bolivariano de la libre enajenación de las tierras comunales- que no hicieron sino estimular su voracidad incontenible. En tal contexto, la escuela estuvo prácticamente ausente en las comunidades de indios o, en el mejor de los casos, funcionaba a iniciativa privada, y, por consiguiente, lejos del alcance del común de los beneficiarios. Siendo limitada la escuela como vehículo de castellanización, el aprendizaje de la lengua dominante seguía su curso a través de la vía informal, en el trato siempre asimétrico con los hispanohablantes.

Con la llegada de las ideas modernistas en las primeras décadas del presente siglo la conciencia ilustrada de la oligarquía gobernante se propone "redimir" al indígena de la "postración" y "barbarie" (según lenguaje de la época), en que se halla sumido. La escuela es vista entonces como el pilar fundamental de la avanzada civilizadora: se trataba de enseñarle el castellano y hacerle olvidar su lengua, puertas de acceso

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

3. El castellano de los bilingües

El aprendizaje del castellano por parte de los monolingües de lengua vernácula, ya sea a través de la escuela, o, sobre todo, por la vía informal, generó diversas manifestaciones de una variedad de castellano fuertemente interferida por las lenguas nativas de los aprendices; y en distinto grado de "fosilización" (Selinker 1972). Tales formas adquirían mayor presencia en relación directa a la distancia que existía entre las ciudades y las comunidades andinas y selváticas: cuanto más alejadas éstas de las ciudades, las variedades de "entrelengua" mostraban una mayor impronta nativa, ante la ausencia de modelos reguladores y correctivos provenientes de la forma estándar, debido a su vez a la escasa

presencia de monolingües de habla hispana y a la distancia social existente entre éstos y los hablantes de lengua vernácula. Es más, en algunas ciudades y pueblos con mayor presencia nativa fueron los hispanohablantes los que "acercaron" su castellano al quechua o al aimara (de Castro 1978). Todo ello respondía, entre otras razones, a la peculiar configuración de la sociedad peruana, desarticulada social y económicamente, en la que los núcleos de habla hispana se concentraban mayoritariamente en las ciudades antes que en el campo, y en la costa antes que en la sierra, con la marginación respectiva de los grupos de habla vernácula.

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

Ahora bien, el castellano forjado en tales condiciones, ya sea en la escuela o en el diario vivir, constituye, dependiendo de la región y de las lenguas vernáculas que actúan como sustrato, una realidad lingüística, si bien heterogénea e inestable (pues los procesos de nivelamiento, reajuste y remodelación operan de modo permanente), profundamente marcada en términos sociolingüísticos, habiendo llegado a constituirse en estereotipo. En efecto, tales manifestaciones reciben el nombre (por lo menos en el área andina) de castellano *motoso*, y son hábilmente caricaturizadas por quienes, amparados por la posesión de la variedad estándar (o incluso de otras variedades menos estigmatizadas), buscan herir la sensibilidad de los grupos sociales emergentes (Cerrón-Palomino

1990, Rivarola 1990). Nótese, por lo demás, que el castellano motoso no es un producto exclusivo de una situación de bilingüismo, pues ocurre que aquél constituye muchas veces el único repertorio verbal de que disponen ciertas comunidades, luego del desplazamiento idiomático que sufrieran sus lenguas ancestrales. La escuela, como se dijo, refuerza y perenniza muchas veces dichas variedades, apenas remodeladas por acción de los flujos comunicativos extracomunales, provenientes de las ciudades y en virtud de los medios de comunicación masiva, inicialmente la radio y últimamente la televisión.

4. La enseñanza del castellano

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

De otro lado, sin embargo, como dijimos, el castellano aprendido en la escuela dista mucho de ajustarse a la variedad estándar de la costa, en especial la capitalina. Cuando sus hablantes, y es el caso de la mayoría, no ha logrado remodelarlo en consonancia con otras variedades más cercanas a la estándar, en virtud al acceso a mayores niveles de educación o simplemente a través de una mayor exposición a aquéllas en el trato cotidiano, dicha variedad a devenido a su vez en *norma*, en especial para quienes no pueden beneficiarse del sistema educativo en sus niveles superiores. Tal es en muchos casos el tipo de castellano que se ven forzados a aprender los padres de los escolares, abjurando de su lengua materna ante la presión ejercida sobre ellos por sus propios hijos, nuevos voceros del discrimen idiomático alentado desde las aulas. De esta manera la variedad de castellano alcanzada por la vía escolar se nivela y retroalimenta con aquella conseguida por la vía informal, y viceversa.

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

Frente a los resultados insatisfactorios de la enseñanza tradicional del castellano (desde un punto de vista normativista), se han venido ensayando en el país, desde hace algunas décadas, diversos programas de educación bilingüe, los mismos que, empleando procedimientos y técnicas metodológicas de enseñanza de segunda lengua, demostrarían las bondades del nuevo enfoque, señalando al mismo tiempo la ne-

cesidad de generalizarlo a toda la población de habla vernácula. En virtud de tales programas se llegó a demostrar de qué manera, por ejemplo, un alumno que se sirve de ellos supera en mucho a sus iguales que proceden de las escuelas tradicionales, demostrando mayor dominio del castellano tanto en su forma oral como escrita. Y no sólo eso, sino que los programas bilingües de *mantenimiento*, en los cuales las lenguas vernáculas, lejos de ser vehículos de transición para acceder a la oficial, son empleadas paralelamente con el castellano a lo largo de la formación escolar del alumno, tienen la ventaja adicional, además de no quebrantar la personalidad e identidad cultural del educando, de formar individuos letrados en su lengua ancestral. Tales programas, por su misma naturaleza experimental, han venido atendiendo sólo al 4% de la población escolar necesitada de educación bilingüe, pues el estado, que debiera hacer suya dicha modalidad educativa, no parece entender el rol que le toca desempeñar, y continúa delegando dicha tarea, por desinterés o por simple inercia, a los programas mencionados que, en su mayoría, responden a convenios bilaterales con financiación fundamentalmente extranjera. De este modo la enseñanza bilingüe en el país, lejos de constituirse en parte importante de una política educativa nacional, no puede superar la fase experimentalista en la que se mantiene desde hace algunas décadas. Mientras tanto la enseñanza directa del castellano sigue siendo el procedimiento empleado entre la población de habla vernácula, con los resultados ya mencionados. A este respecto conviene observar que si bien los organismos oficiales del estado, apoyados en las cifras globales, de los censos, toman como un hecho prácticamente consumado el bilingüismo generalizado de las poblaciones andinas de habla vernácula, la realidad es otra. Porque, por un lado, hay zonas, como la de los departamentos sureños de la sierra, en donde la población monolingüe supera en mucho a la de habla castellana; y, por otro lado, la categoría, de los bilingües, como se vio, incluye gruesamente una buena proporción, tal vez mayoritaria, de hablantes de entrelengua. La enseñanza de castellano tiene que atender entonces, con los problemas metodológicos involucrados, no sólo al segmento de habla vernácula sino también a los hablantes de la entrelengua (Pozzi-Escot 1990).

5. Normas en conflicto

Como se dijo, en virtud de los procesos de castellanización, tanto formal como informal o inducida, se han venido gestando, por lo menos en el área andina, diversas manifestaciones de castellano que, lingüísticamente, se caracterizan por acusar una fuerte influencia de las lenguas de sustrato -básicamente el quechua y el aimara-, y socialmente, corresponden al habla de las poblaciones rurales o a los grupos de extracción campesina asentados en las ciudades tanto serranas como costeñas. Mayores niveles de escolaridad y mejores oportunidades de articulación dentro de la trama socioeconómica del país operan como agentes remodeladores de tales hablas, al propiciar un contacto permanente con hablantes de variedades más próximas a la costeña o capitalina. Debido a tales fenómenos correctivos, de carácter gradual o aproximativo, dichas manifestaciones, llamadas *interlenguas* o *interlectos* (Escobar 1989) logran despojarse del lastre nativo, sobre todo aquellos rasgos que adquieren mayor connotación sociolingüística (como son la inseguridad vocálica, la supresión de artículos y preposiciones o la construcción de genitivo, por ejemplo), a la par que otros, demasiado "profundos" como para ser advertidos, van sedimentándose y escabulléndose no sólo en las variedades regionales de la sierra sino aun en los de la costa y de la propia capital.

En efecto, a raíz de los procesos migratorios del campo a la ciudad y de la sierra a la costa, que se intensificaron en las últimas décadas debido a la violencia de naturaleza estructural y bélica que la envuelve, la sociedad peruana atraviesa por una profunda transformación social. Particularmente notoria es la andinización de la costa, y especialmente de la capital: son los efectos del "desborde popular" de que nos hablan los sociólogos. Según el censo de 1981, y sin tomar aún en cuenta la agudización de los flujos migratorios debido al fenómeno de Senderó, el 41% (1.901.697) de los habitantes limeños eran migrantes, de los cuales el 54% provenía de la sierra (Matos Mar 1984). Dentro de tal atmósfera, en la que la población local se ve asediada por la de procedencia serrana, se advierte cómo los rasgos más persistentes del castellano andino van contaminando la norma capitalina, alguna vez tenida por uno de los exponentes más castizos del castellano de América. Tales rasgos (la discordancia de género, la forma gerundiva de los verbos estativos o la resemantización del llamado pluscuamperfecto, por citar unos ejem-

plos), si bien estigmatizados aún por quienes alcanzan a tener conciencia de su sabor andino, se filtran subrepticiamente en el habla de los limeños para instalarse en los registros de la comunicación no sólo oral sino también escrita.

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

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

Siendo así, y en virtud de las experiencias acumuladas en la última década, lo más aconsejable teóricamente, así como viable en la práctica,

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

Leiden, Setiembre de 1992

Bibliografía

- Cerrón-Palomino, Rodolfo (1990) "Aspectos sociolingüísticos y pedagógicos de la *motosidad* en el Perú". En: Cerrón-Palomino, Rodolfo y Gustavo Solís (Eds.), *Temas en lingüística amerindia*, Lima, Talleres Edgraf s.r.l., pp. 153-180.
- _____ (1992) "La forja del castellano andino o el penoso camino de la latinización". En: Hernández Alonso, César (Comp.), *Historia y presente del español de América*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Pabecal, pp. 201-234.
- Cummins, James (1979) "Linguistic Interdependence and the Development of the Bilingual Children". *Review of Educational Research*, 49:2, pp. 222-251.
- De Castro, Ignacio [1788] (1978) *Relación del Cuzco*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Escobar, Alberto (1981) "Observaciones sobre el interlecto". En: López, Luis Enrique et al. (Eds.), *Temas en lingüística aplicada*, Lima, Multiservicios Editoriales, pp. 147-155.
- López, Luis Enrique (1990) "El bilingüismo de los unos y de los otros: diglosia y conflicto lingüístico en el Perú". En: Ballón Aguirre, Enrique y Rodolfo Cerrón-Palomino (Comps.), *Diglosia lingüo-literaria y educación en el Perú*, Lima, Multiservicios Editoriales, pp. 197-217.
- Matos Mar, José (1984) *Desborde popular y crisis del estado*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos.
- Pozzi-Escot, Inés (1990) "Reflexiones sobre el castellano como segunda lengua en el Perú". En: Ballón-Aguirre, Enrique y Rodolfo Cerrón-Palomino (Comps.): *Diglosia lingüo-literaria y educación en el Perú*, Lima, Talleres Edgraf s.r.l., pp. 51-72.
- Selinker, L. (1972) "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-230.