

Acerca de la enseñanza de la lengua materna. Tres meditaciones.

Berta Vega

*Escuela de Letras
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad del Zulia
Maracaibo-Venezuela*

Resumen

Estas reflexiones pretenden analizar algunos aspectos del fenómeno de la enseñanza de la lengua materna y la literatura desde una perspectiva dialógica. En la primera meditación se examina la relación profesor-alumno ("el que enseña" y "el que es enseñado"); la motivación como el inicio para el enseñar y el aprender; la distancia entre lengua hablada y escrita o consolidación de la diglosia en la América Hispanohablante. En la segunda meditación, a propósito de un texto de Iraset Páez, se examina el concepto "lengua nacional" y su impertinencia desde el punto de vista histórico-social y lingüístico. En la tercera meditación se indaga sobre los modelos como construcciones teóricas y se cuestiona el modelo de Páez para la enseñanza de la lengua materna, reafirmando lo propuesto en la meditación segunda; cualquier programa que se diseñe para la enseñanza de la lengua materna debe considerar la diglosia como parte de la realidad lingüística nacional.

Palabras claves: Enseñanza de la Lengua Materna. Literatura y Language. Lingüística Aplicada.

Recibido: 12-06-95

Aceptado: 01-12-95

Native Language Teaching. Three Meditations.

Abstract

These reflections are intended to analyze some aspects of the teaching of a native language and its literature. In the first meditation, I examine the teacher-learner relation ("The one who teaches and the one who is taught"); motivation as the initial state in teaching and learning, the gap between the written and the spoken languages or strengthening of diglossia in the Spanish-speaking Americas. In the second meditation, I examine the concept of "national language" and its impertinence from the socio-historical and linguistic viewpoints, taking as a basis a text by Iraset Páez. In the third meditation, I examine, in detail, models as theoretical constructions and I question the model suggested by Páez with respect to the teaching of a native language and support the following proposal (suggested in the second meditation): Any program designed for the teaching of a native language has to consider diglossia as part of the national linguistic reality.

Key words: First Language Teaching. Literature and Language. Applied Linguistics.

Meditación primera

Enseñar (¡Qué lengua!) Lengua y Literatura

En esta primera parte trataremos el qué: Enseñar lengua y enseñar literatura, que para el caso viene a ser lo mismo pero no es igual (procedimiento explicativo utilizado entre otros por Cortázar y por Carlos Andrés Pérez).

QUE 1: Enseñar viene del latín (como casi todo) *insignere*, que significa señalar, distinguir (así dice el Larousse), y como sinónimos nos manda a ver educar e informar. Y si nos pusiéramos a seguirle el paso a estas últimas nos

encontraríamos en una red, al ir transcurriendo las páginas del diccionario, interminable, infinita. Siempre que uno se pone a buscar asuntos de éstos lo mandan a otra parte y así sucesivamente.

En todo caso, enseñar como que requiere de dos términos: El que enseña y el que es enseñado (independientemente del logro de la cuestión). De todas maneras está establecido que uno de los términos de la relación es aquél que señala y distingue previamente el acto mismo de enseñar; en tanto que el otro término de la relación está allí, para en el acto de enseñar, aprehender a señalar y distinguir según el que enseña. Sobre este asunto hay suficientes teorías que intentan explicar el fenómeno, suficientes libros contentivos de las mismas que llenan bibliotecas enteras. Pero lo que nos interesa señalar aquí es cómo lo entendemos nosotros. Si hay dos términos en la relación, el que enseña y el que es enseñado, estamos hablando de una actividad comunicativa en donde los términos se ponen en relación de una manera específica para el logro de algo, y ese logro puede ser el de señalar o distinguir. Pero si es una actividad comunicativa, entendemos entonces que los términos de la relación son intercambiables: El que enseña pasa en ciertos momentos a ser el enseñado y el que es enseñado pasa a ser el que enseña. La forma para este procedimiento es desde siempre (desde los griegos, pues) el diálogo, la conversación; esto es, la puesta en escena de los términos el que enseña y el que es enseñado.

Pero el asunto estriba también en que entendemos que el término el que es enseñado, posee, así mismo, los elementos (potencialidad) que le permiten señalar y distinguir, aun cuando no esté plenamente consciente de esto. O sea, su señalar y distinguir puede ser intuitivo y desarrollarse plenamente en otras actividades de su vida que no son precisamente las del conocimiento formal o ciencia, que así se le llama. El que enseña, en consecuencia, debe tener plena conciencia (?) de este hecho, esto es, del diálogo interminable que significa la búsqueda del conocimiento o del acceso al mismo. Quizá resida ahí la preponderancia inicial del primer término de la relación en esto de enseñar. Esta singularidad,

que no es otra cosa que sabiendo el qué, tener cómo, el procedimiento, el método, o como quiera llamársele, convierte al que enseña en una especie de conductor del segundo término de la relación, pero también de sí mismo. De ahí que sea el que enseña quien, sin señalar ni distinguir, conduzca al que es enseñado a señalar y distinguir por sí mismo, para realizar por sí mismo el señalar y distinguir.

Puestas así las cosas, si es posible enseñar, pero lo que se enseña no es el conocimiento en sí, o la ciencia en sí, sino las maneras del conocimiento, digo las maneras por las formas que tiene el conocimiento de construirse. Podemos llamarlo también relaciones. Lo que es lo mismo: Lo que podemos señalar y distinguir son las relaciones internas de un fenómeno o las relaciones entre un fenómeno y otro, y lo que enseñamos son esas relaciones (apercíbese el lector que dijimos atrás que los términos de la relación son intercambiables).

Puestos en esto tenemos que señalar, entonces, que el gran motor de enseñar (cualquier cosa que esto sea) es la motivación, que es una especie bastante rara, pero existente aún, y cuyo ser más interior vive en ambos términos de la relación el que enseña y el que es enseñado. Uno no sabe muy bien cómo es este motor, pero lo que si sabemos es que tiene que ver con palabras como asombro, placer, descubrimiento, curiosidad, o "ahora entiendo" y una enorme sonrisa se dibuja en el rostro. También tiene que ver con la cercanía y la pertenencia en el sentido de que me reconozco en tal o cual cosa, o que no me reconozco. Y en todo caso la motivación es la punta de una madeja infinita, que una vez tomada es casi imposible dejar atrás.

Decíamos antes que la motivación forma parte también de los dos términos de la relación en esto de enseñar. Pero aún teniendo el mismo cuerpo, tiene una cierta intencionalidad distinta. La motivación en el que enseña propende a la provocación al reto del camino del conocimiento: Motivar al que enseña consiste en inducirlo al goce, al disfrute de la percepción y el análisis de las relaciones internas de un fenómeno específico, o de las existentes entre los fenómenos. La motivación desde este término de la relación es la

inducción al descubrimiento de señalar y distinguir por sí mismo. Descubrir en cierto sentido que soy capaz, desde mí mismo, de producir o reproducir esas relaciones.

La motivación en el que es enseñado tiene que ver con cuestiones que muchas veces, o en general, están fuera del alcance del primer término de la relación; esto quiere decir que forma parte de cada uno de los enseñados, de su propio ser y parecer. La motivación debe estar dada aquí como una propensión individual, un gusto por descubrir cosas, por saber, por informarse, por alcanzar algo, por gozar el ir viendo el mundo en su multiplicidad de formas.

QUE 2: Desde el principio (y entendemos que éste es distinto según que cultura se trate) el ser humano intentó explicarse los fenómenos que lo rodeaban y que participaban de su entorno más inmediato, de sus necesidades más elementales. A medida que fue atribuyéndole explicaciones e interiorizándolas fue ampliando su entorno, fue creciendo su mundo. Así mismo reconoció, desde el mundo de los sentidos, los sonidos y mediante distintas formas de expresión los reprodujo y posteriormente produjo sus propios sonidos. Y el ser humano fue cuerpo y sonido desde el inicio y sobre todo expresión de sí mismo y de los otros, en tanto que los interpreta, los comprende, o los descifra. Es la palabra hablada, ese sonido articulado con un sentido e intención, desde el interior de su cuerpo, el que se constituye como expresión o como una de las expresiones más acabadas y consustanciales del hombre. Hay teóricos que confieren a este hecho, a la articulación de los sonidos, para convertirse en palabra, el rasgo distintivo del hombre respecto a los animales. Aparte de la posición corporal, de la alimentación, de la mano como instrumento, de la forma de organizarse, etcétera. Pero es la palabra, ese término de tan difícil definición como el término literatura, la que va construyendo el mundo de los objetos, el mundo de los sentidos, el mundo interior y exterior, en donde el ser humano se mueve y expresa.

Desde siempre es la oralidad como totalidad y como parte de ella la palabra hablada, la vía de expresión y comunicación

más viable, más "natural" al ser humano. Con posterioridad construye los dibujos que habrán de representar esos sonidos, representación que quedará fijada en diversos materiales y de cuya persistencia en el tiempo somos testigos. Inventa entonces la escritura, y con ella, en el transcurrir del tiempo, las reglas, las normas que rigen la representación de lo oral. Pero desde el principio, la escritura toma también un cuerpo distinto al de la representación oral, y se constituye a sí misma en un cuerpo propio, esto es, construye una manera inherente a sí misma de estructurar el pensamiento y con posibilidades casi ilimitadas.

Desde Saussure Lengua y Habla significan, respectivamente y por oposición, lo colectivo y exterior al ser humano y lo individual e interior al mismo. Y desde allí se inicia la Lingüística como el estudio de la lengua; claro, también propuso Saussure una lingüística del habla, pero como algo secundario y cuya esencialidad es únicamente psicofísica. Es entonces la lengua un lugar donde el ser humano no se encuentra, un sistema más allá de él cuyas reglas y normas son la potencialidad, en tanto que el habla es el lugar propio del ser humano en donde actualiza la lengua, pero en donde también la comunidad de hablantes le da forma y cuerpo diverso a la lengua. Podemos decir que son dos sistemas interdependientes, pero diversos, contentivo cada uno de su propia esencia y significación.

Ubicamos, siguiendo la reflexión, la lengua en el campo de la escritura, en tanto normativa, exterior y social; y el habla en la oralidad, en tanto individual e interior. Claro que ese carácter individual del habla se refiere a la producción de la articulación, pero no podemos dejar de considerar el habla como la producción de una comunidad de hablantes que expresa su mundo de una manera específica.

Precisemos: 1) Oralidad y Escritura son dos sistemas distintos de expresión; 2) Lengua y Habla son potencia y acto, pero el acto (habla) no requiere necesariamente del conocimiento formal de las normas y reglas que rigen la potencialidad (lengua) (V.g.: Culturas orales, ágrafas).

Vamos a convenir, siguiendo la reflexión, que enseñamos lengua, o lo que es lo mismo enseñamos una estructura o sistema contentivo de un conjunto de signos por medio de los cuales el ser humano se expresa. Vamos a convenir, en segundo lugar, que enseñamos una lengua cuyo nombre es Castellano, establecido como idioma o lengua oficial en el Artículo 6 de la Constitución de la República de Venezuela. Entonces enseñamos lengua castellana porque es la que se habla y escribe en nuestro país. Sin embargo este razonamiento, que parece tan lógico, se cae con cierto estrépito si consideramos un sólo detalle inicial. En nuestra Gramática el alfabeto está constituido por 29 representaciones gráficas que se deben corresponder con un número igual de sonidos, pero si escuchamos a nuestros hablantes no queda la menor duda de un número mucho menor de sonidos a los cuales en la escritura hay que hacer corresponder las mismas 29 representaciones gráficas. Los que saben de sonidos han establecido para el castellano hablado en el Caribe, región a la cual pertenecemos, 16 sonidos que deben seguir correspondiéndose con las veintinueve letras (V.g.: c/s/z; g/j; etc.). Por supuesto que no pensamos que este es un problema inherente, únicamente, al castellano hablado en Venezuela, sino que consideramos que dicho problema, o sea, la distancia entre lengua y habla, entre escritura y oralidad, es la traslación del problema lingüístico peninsular, agravado con lo indígena y lo negro, a lo que se conoce como Hispanoamérica o Latinoamérica. No nos parece mero azar el hecho de que en 1492 los Reyes Católicos, Isabel y Fernando, logran la unificación de España expulsando a los moros de la península; que Nebrija haya escrito la primera Gramática de la Lengua Castellana (con la ligera salvedad de que la misma "sea la compañera del imperio"); y que Colón haya "descubierto" lo que posteriormente se denominó América. No fue, ni es todavía hoy fácil de asimilar para los habitantes de la península que una de las lenguas habladas se impusiera a las otras como norma, como idioma oficial. Debe recordarse que en España existen otras lenguas, y los hablantes, los usuarios de las mismas siguen, aún hoy, usando en su vida diaria la

lengua de su región (V.g.: Vasco, Catalán, Gallego, Asturiano).

No es casualidad, tampoco, que "Don Quijote de la Mancha" sea una larga discusión entre Sancho y el hombre de la larga figura, sobre la "correcta" pronunciación, sobre el adecuado uso de la lengua castellana, aclarando siempre Sancho a su amo que en definitiva se pueden entender, y que si no, pues qué se le va a hacer. La Picaresca y el Siglo de Oro están llenas de esta reflexión.

Se llegó incluso a proponer en Latinoamérica, para salvar la distancia, más allá de la propia, entre la escritura y la oralidad, la eliminación de las representaciones gráficas que no tuvieran su correspondencia con un sonido. Sin embargo se impuso, más que un criterio lingüístico, para no aceptar ese cambio, un criterio político: La unidad de la lengua debía estar siempre por sobre el uso que los hablantes hacen de ella.

"En Hispanoamérica esa relación entre lengua hablada y escrita tenía que ser naturalmente más compleja. La lengua hablada se ha diferenciado desde la primera hora. Pero el ideal de lengua escrita siguió siendo la lengua escrita de la península..." (Rosenblat, 1969:7). Esta relación, que Rosenblat dice es más compleja que en la península, es lo que los sociolingüistas denominan *diglosia*, por la cual entendemos, siguiendo a Ferguson "...una situación lingüística relativamente estable, en la cual además de los dialectos,..., existe una variedad superpuesta muy divergente y codificada en alto grado, que es vehículo de un amplio y respetado cuerpo de literatura escrita (ya de un período precedente o de otra comunidad parlante), aprendida ampliamente a través de la educación formal y utilizada para la mayor parte de los usos escritos y formales, pero que no es usada por ningún sector de la comunidad para la conversación ordinaria." (citado por Berutto, 1975:114). Angel Rama llama a estas dos lenguas "la pública y de aparato" y "la popular y la cotidiana", señalando junto con Rosenblat que fue esa lengua popular y cotidiana en donde se construyó el español o castellano de América.

Y volvemos: ¿Qué lengua enseñamos entonces? Porque el detalle anterior es sólo uno, de la multiplicidad de detalles que llenan la distancia entre la lengua pública y de aparato u oficial y la lengua popular. Rosenblat habla de las "legítimas diferencias" del habla regional con respecto a la lengua oficial.

Volvemos sobre nuestros pasos para reformular, por consiguiente, lo segundo que habíamos convenido, y reformulamos la pregunta: *¿Qué lengua? Pues las dos hija mía, hasta cuándo te lo voy a decir. Vamos, que eso no existe. Pues que sí, lo que pasa es que no te has dao cuenta. Ah vaina, y vais a seguir, hasta cuándo hijo er diablo...*

Si hemos dicho que la escritura y la oralidad son dos sistemas distintos de expresión, y que en Latinoamérica la distancia entre la palabra hablada y la palabra escrita consolidó la diglosia, entonces, en consecuencia, debemos enseñar las dos lenguas, cada una como un sistema coherente y con sus propias reglas, con su propia forma de construirse y ser como lengua.

Y la literatura, ¿Qué? *Pues bueno que todo el mundo la reconoce, pero nadie sabe lo que es. Ay hija, ahora que iba entendiendo un poco, me lo descomponéis. Decime, si todo el mundo la reconoce a la que mientan literatura, cómo no van a saber lo que es. La verdad es que no te dejáis entender, hija... pero no importa... esos versitos que me leíste si que están bonitos. Ve que me pusieron blandiita, como algodón volando...*

1. Todo el mundo la reconoce, pero nadie sabe definirla (a dios gracias)
2. Que la materia prima de la literatura son las palabras, o sea, la lengua (y las dos, ojo); que la otra materia prima son los sueños, las locuras: la imaginación.
3. Que es una de las expresiones del ser humano por medio de la cual construye mundos distintos.
4. Que es consustancial a la palabra escrita, el ámbito más "alto" de la escritura.
5. Que es el arte del lenguaje.

6. Que es la búsqueda de la belleza y de ahí el estilo inherente a cada escritor.
7. Que es expresión de valores sociales, históricos, humanos, de una época determinada, o de todas las épocas.
8. Que es reflejo de la realidad.
9. Que es otra realidad, distinta de la real.
10. Que cuando es literatura construye modelos de ideas y no modelos ideológicos (ideología en el concepto de Ludovico Silva).

Y así seguiríamos recopilando acercamientos a una posible definición de la literatura, sin poder jamás atraparla.

En consecuencia, si la literatura tiene como su instrumento esencial la lengua y la imaginación, convenimos en que no es posible enseñarla en sí misma, sino enseñar a señalar y distinguir la diversidad de relaciones que construye el escritor con la lengua. Fundamentalmente lo que podemos hacer en este sentido es provocar el gusto (palabra inevitable), el placer de la lectura, no porque la lectura sea mi locura, puro eslogan vacío, sino porque leer implica descifrar lo cifrado, comprenderlo y en el proceso de interiorización, la posibilidad de expresarlo. Si tengo que sintetizar aún más el qué, diría que de lo que se trata es de señalar y distinguir procesos, o sea, la manera como un fenómeno, en este caso la lengua y la literatura, se construyen, los elementos que lo conforman, una totalidad a la cual nos acercamos en la explicación, pero que jamás aprehendemos totalmente.

Y es que estamos de acuerdo con Von Humboldt cuando dice "...el lenguaje no puede realmente enseñarse. Sólo se lo puede despertar en el ánimo. Sólo se le puede ofrecer el hilo de la mano del cual él puede desenvolverse a sí mismo."

Meditación segunda

De la Lengua Nacional

“-Cuando yo uso una palabra, esa palabra significa exactamente lo que yo decido que signifique...ni más ni menos.

- La cuestión es si uno puede hacer que las palabras signifiquen cosas tan diferentes.

- La cuestión es, simplemente, quién manda aquí.”

Lewis Carroll

Si tan sólo pudiese saber de cuál lengua nacional se trata; adivinar, aunque fuese, algún atisbo de su presencia ambulante en cualquier calle de mi país, entonces, Iraset, podría estar de acuerdo en su totalidad (quizá, aunque quién sabe) con eso de “...los niños deberán adquirir experiencias concretas acerca de los sonidos de la lengua nacional (sonidos, no la lectura de las letras del alfabeto)...” (Páez, 1985:38). Porque cuando se habla de lo nacional, ya sea desde la teoría o desde la praxis, me apabulla una cantidad inmensa de la primera, y me asaltan muchas dudas acerca de la segunda.

¿Se trata de la lengua nacional porque somos “Una nación llamada Venezuela” y tenemos un territorio común, con límites y todo, ciudades, pueblos y caseríos; porque hicimos la Guerra de Independencia, o la Federal, o porque somos un conjunto de personas regido por un mismo gobierno; porque somos una nación y eso es “un conjunto de personas de un mismo origen étnico que generalmente hablan un mismo idioma y tienen una tradición común” (DRAE,1992); o de que la Constitución Nacional dice en su Artículo 6 que la lengua oficial de la República es el castellano?.

El problema, me dirás, es la modificación de “lengua” con la palabra “nacional”. Y te respondo que no es un asunto de palabras, o de funciones, o de cualquier otra regla pertinente o impertinente. O es que lo nacional de la lengua está referido a la “lengua oficial, pública o de aparato”, o se refiere a la

"lengua popular". Si se refiere a la oficial, a cuál de ellas: a la peninsular, a la "nuestra", ¿existe la nuestra?. Si se refiere a la popular, a cuál variedad de cuál región será.

Y si lo veo desde el punto de vista histórico-social, esta nación llamada Venezuela sigue siendo más un conjunto desmañado de proyectos tipo tos que una realidad con propósitos definidos. Y me detengo un poco en esta reflexión. No se trata de negar la existencia (?) de un país que, en el conjunto de países del mundo, se llama Venezuela; tampoco se trata de negar su historia, sus instituciones políticas, económicas, el conjunto social que la conforma, o sus tradiciones; como tampoco se trata de negar nuestra pertenencia al conjunto de hablantes ¿españoles?, ¿castellanos?. De lo que no estoy segura es del grado de consciencia que lo nacional como concepto y como vida comporta. Y es que de tanta conversación con sabios ágrafos, he venido a entender que, prácticamente, la nación y lo que ella comporta, es más bien la casa, o el barrio, o el pueblo donde se creció y se vivió los primeros años de vida.

Y lo otro, siempre lo otro, eso que hemos relegado, ocultándolo, no viéndolo como problema o realidad, en un comportamiento que algunos teóricos denominan más colonial que el propio de los colonizadores: Qué hago con el yanomami, el guajiro, el yucpa, el barí, el añú, por citar sólo algunas lenguas nacionales de algunas de las naciones (ver la definición del DRAE) que están dentro de los límites (y fuera de ellos, también) de esta nación llamada Venezuela (y que me perdone Carrera Damas).

Podría seguir haciéndome preguntas y mientras lo hago, plantearme más problemas para que el asunto "lengua nacional" se enrarezca más. Pero es que, Iraset, aún desde la lingüística, no se puede ni se debe despachar así de sencillo y fácil un problema que en nuestra nación no está discutido, y el cual hemos dejado de lado, a pesar de maravillosas excepciones (vos, entre otros), y partir del concepto "lengua nacional" que puede ser falso, sin atisbar, en consecuencia, los problemas que esto acarrea, y hablo de la realidad nacional. A menos que, en una suerte de lingüística del

disimulo (parodiando a Cabrujas por su "Estado del disimulo") pasemos por esta nación de hablantes sin pasar realmente por ella, en una especie de saqueo, para con el producto del mismo, llegar al lugar de la lengua, que parece ser siempre otra y no la nuestra, o las nuestras, según se mire.

Porque entre lengua nacional y lengua oficial hay, ya sea desde la teoría o desde la praxis, alguna diferencia, entendiendo por oficial "Que es de oficio, o sea que tiene autenticidad y emana de la autoridad derivada del Estado, y no particular o privado." (DRAE, 1992). Es parte de la historia de nuestro país que lo nacional no tenga mucho que ver con lo oficial, de tal manera que muchas veces lo oficial pretende hacer corresponder lo nacional con sus deseos o sus conceptos, mientras lo nacional ha seguido, en el mejor de los casos, un camino generalmente apartado de lo oficial.

Pero volvamos a la lengua, aunque no hemos salido de ella, y me pregunto: ¿Es Venezuela una nación monolingüe? (a lo cual respondes afirmativamente. Páez, 1985:137); es por el contrario, bilingüe?. A la primera puedo responder copiando a Cortázar "que muy bien podría ser aunque lo más seguro es que quién sabe". Y es que desde lo oficial no hay la menor duda, Venezuela es monolingüe; pero se hemos dicho que lo oficial no siempre se corresponde con lo nacional, entonces la respuesta tan segura y acertada empieza a caminar por la incertidumbre, ya que un bari, nacional (?) él lo podrá mirar a uno como si fuera un extraterrestre si uno no se atreve a decirle que su lengua no es su lengua, sino que es la nuestra y la suya no es más que un adorno, o una equivocación de la naturaleza salvaje de nuestro país. Y si le digo "...(sonidos, no la lectura del alfabeto)..." de la lengua nacional, seguramente se reirá cuando yo trate de articular los suyos. Entonces, ¿es bilingüe Venezuela?. Y me respondo no, desde el mismo transcurso, si lo miro desde lo oficial, y sí y más que bilingüe si lo veo desde lo nacional.

Problema enorme éste que acepta tantas preguntas, casi como si no pudiéramos verle la cara y adivinar sus pensamientos. Pero detengamos la verborragia. Para los lingüistas, lengua nacional "Es la lengua oficial en el interior

de un Estado... Establecida por lo común de manera bastante tardía y debida a la supremacía de un habla local, la lengua oficial es impuesta por la organización administrativa (se la emplea en las relaciones con el Estado) y por la vida cultural (es el idioma que se enseña y, con frecuencia, el único que ha dado lugar a una literatura: algunos dialectos son difíciles de escribir por falta de convenciones ortográficas). No es raro que la lengua sea utilizada por el poder como instrumento político (la lucha contra los dialectos forma parte de una política centralizadora y el nacionalismo suele manifestarse en intentos por "depurar" la lengua de las contaminaciones extranjeras...)" (Ducrot-Todorov, 1974:76).

De acuerdo; en nuestro país, de las lenguas nacionales, la oficial es el castellano, lengua cuya supremacía no discuto si pienso en el número de hablantes, en lo que nos gusta hablarla a todos, leerla a algunos, y en que la historia es la historia y la ha convertido en el centro de nuestra tradición; pero 1) No debemos seguir olvidando las otras, 2) Hay que sistematizar y profundizar el estudio del castellano hablado en Venezuela. Y es que no basta la imposición de una lengua como nacional por la organización administrativa, y que, en consecuencia, sea ésta la que se enseñe, para que aceptemos, sin mayor discusión desde la lingüística, que lengua nacional y lengua oficial se corresponden. O es que en definitiva la decisión lingüística es más bien una decisión política por aquello de "...quién manda aquí...".

Y volviendo a los sonidos, Iraset, para concluir esta segunda meditación, En tu trabajo sobre "El habla de Maracaibo" (1984:113), entre otras cosas dices: "Distinciones fonéticas y léxicas que junto a otros fenómenos han contribuido a diferenciar un habla regional de otra y, en conjunto las han constituido en variantes del español hablado en Venezuela.", y entre los fenómenos advertidos por ti "en cuanto al sistema fonético del habla de Maracaibo", señalas el rotacismo de /l/ implosiva, la relajación de /s/ implosiva o aspiración menos tensa que en otras partes del país, realización velar consistente de /n/ implosiva, etcétera; en lo que respecta al "sistema morfosintáctico" detectas fenómenos

como la adecuación de la oposición de género -o/-a para adjetivos asexuados y sexuados, distinción semántica entre sustantivos homólogos el -o/-a, preferencia de "más malo" por peor y etcétera. Afirmas que la enseñanza de la lengua materna está en la obligación de facilitar el acceso del individuo a diversidad de "variedades lectales como necesite (no en atrofiar una (s) mediante otra (s)...") (Páez, 1985:139).

No alcanzo a comprender, en consecuencia, cómo se te ocurre afirmar que para enseñar a leer (Páez, 1985:60) el método apropiado es el fónico, o sea la correlación de fonemas con grafemas. De cuáles sonidos, en definitiva me estás hablando, porque en la página 41 afirmas que el lenguaje verdadero u original es el lenguaje oral, con lo cual estoy de acuerdo. Pero cómo hago para hacer corresponder en esta nación llamada Venezuela lo que hablo, la manera de hablar la lengua, con la manera de leer la lengua (sonidos-grafemas), y más todavía para escribirla; ¿será que me estás diciendo que habré de enseñar a leer y a escribir, tal como hablamos?, no creo.

Otro sí: Estoy de acuerdo contigo cuando dices que la enseñanza idiomática "...ha sido poco pluralista y ha difundido la falsa creencia de que sólo la variedad de lengua que se maneja en el aula de clase es la mejor y verdadera". (Páez, 1985:85). Pero después me sales con aquello de que a los estudiantes hay que ponerlos "en contacto con la idea de que la existencia de una variedad formal estándar asegura, cuantitativa y cualitativamente, un mayor campo de acción para la comunicación." (Páez, 1985:87). Qué quieres decir con eso de "variedad formal estándar": la que hablan los políticos, la de la literatura, la de los profesores, la de la gramática de la lengua, la de la prensa, etcétera. No logro hacerme a la idea de la existencia de tal asunto, a menos que piense en la posibilidad de hablantes "ideales" de una lengua "ideal", lo cual definitivamente no existe.

La lectura de "La enseñanza de la lengua materna: Hacia un programa comunicacional integral" me ha llenado de dudas y preguntas, replanteándome el problema desde lo que considero su inicio, y que Iraset toca en varias oportunidades

en su texto. Lo que trato de decir es que no se debe establecer un programa para la enseñanza de la lengua materna que desconozca la **diglosia** como parte de la realidad lingüística nacional. Esta situación diglósica nos lleva a decir, hiperbólicamente, que pareciera que nadie entiende a nadie, porque cada quien habla una lengua muy particular, que cada vez nos atomiza más como nación, por: 1) Desconocimiento sistemático de las variedades regionales del castellano hablado en Venezuela, 2) Desconocimiento, cada vez más sistemático, de la lengua como norma, 3) Desconocimiento, descuido, no percepción de la importancia de la lengua como instrumento de comunicación, información y conocimiento, por parte de aquéllos, denominados hasta hace poco "fuerzas vivas", y que han sido, en los últimos 40 años, los "modelos" a imitar por la mayoría de los venezolanos.

Meditación tercera

De los modelos y otros aparatos

"La noción clásica de ciencia como conocimiento verdadero, seguro y suficientemente justificado aún se extiende, incluso hoy día. Pero fue superada hace sesenta años por la revolución einsteiniana... El resultado de esta revolución es que la teoría de Einstein, sea verdadera o falsa, demuestra que el conocimiento en el sentido clásico, el conocimiento seguro, la certeza es imposible. Kant tenía razón: nuestras teorías son creaciones libres de nuestro intelecto, que intentamos imponer a la naturaleza. Pero sólo rara vez tenemos éxito al adivinar la verdad; y nunca podemos estar seguros de haberlo conseguido. Esto tenemos que hacerlo con conocimiento por conjetura."

Popper

Para el conocimiento teórico damos por cierto que un modelo es "5. Un esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja (por ejemplo, la evolución económica de un país), que se elabora

para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento." (DRAE, 1992). Pero esto se suele olvidar, y cuando digo "esto" entiéndase "Un esquema teórico..."; decimos olvido porque ese "un" pasa a ser "el" con la consecuencia conocida de que mientras "un" me permite suponer, desde el conocimiento, la posibilidad, incluso la probabilidad de otros "un", el "el" me sitúa en la posición contraria, o sea está incluida en su existencia misma la negación de otro "el", o, en el mejor de los casos, su casi absoluta supremacía.

Así mismo, los modelos, como construcciones teóricas, propenden a despreocuparse por la realidad de las prácticas o de los principios reales en que fueron producidos; de allí se infiere la práctica de buscar el "objeto" al cual podamos aplicar el modelo. Se olvida que los modelos, como construcciones teóricas permiten "imaginar modos de funcionamiento posibles" (Bourdieu, 1988:56), y por eso el "juego" de armar, desarmar, introducir nuevos elementos, eliminar otros, cambiar la perspectiva, forma parte del conocer; además, esos modos de funcionamiento posibles están y deben estar en directa conexión con la realidad de la cual proviene el modelo y para cuya explicación se produce. Porque el peligro de ese olvido consiste en convertir el modelo en la realidad, no llegando, en consecuencia, a conocer la misma.

Un ejemplo claro y diáfano de esto lo constituye nuestra realidad educativa, la cual está plagada de modelos que deberán ser aplicados a cualquier "objeto", no porque se pretenda conocerlo, sino porque el "objeto" deberá adecuarse al modelo, convirtiendo a estos en camisas de fuerza en las cuales deberá entrar el conocimiento o la realidad. Así pareciera que la finalidad de la educación no es el conocimiento de la realidad, ni sus posibles transformaciones para la felicidad del ser humano, sino el conocimiento del modelo. En el caso de la enseñanza de la lengua materna, esa situación se transforma en algo patético cuyos resultados o producto es parte de nuestro sufrimiento diario (Ver R. Hernández Montoya, **Todo lo contrario**, 1988).

Un ejemplo del futuro oficial es el "Diseño Curricular de Ensayo para la asignatura Castellano y Literatura" del primer año del ciclo diversificado (Caracas, Agosto de 1992), en donde encontramos, en el "Cuerpo de Objetivos" de la Unidad I, cuyo motivo temático es "La Aventura", que en el Objetivo 1 se dice: "Que el alumno interprete en El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha el tema de la aventura, como motivo de reflexión y de exaltación del valor y de la voluntad de lucha por un ideal"; algunos "Indicadores" de que el objetivo 1 se "considerará logrado" son "si el alumno: -Señala la motivación inicial de Don Quijote para emprender su vida de aventura. -Identifica las características de las aventuras realizadas por Don Quijote...", etcétera; a este objetivo y a estos indicadores corresponden "Contenidos" como: "El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha: -Breve referencia a las novelas de caballería. -Argumento y tema central. -Su evolución. Idealismo y realismo como dualidad presente en el ser humano."; y en las "Estrategias Metodológicas Sugeridas", entre otras se dice: "La práctica pedagógica ha demostrado que cuando se abordan obras de gran extensión, como lo es esta novela, generalmente no todos los alumnos realizan su lectura completa. Si se desea que los alumnos adquieran una visión integral de El Quijote, el docente debe proporcionar el relato del argumento y seleccionar cuidadosamente capítulos y preguntas que permitan la percepción y valoración de esta obra. Además, se hace indispensable que los jóvenes se enfrenten al panorama histórico-cultural del Renacimiento y a las características de la sociedad española del siglo XVI y XVII."

Lo anterior es traslado fiel y exacto del programa realizado por el Ministerio de Educación Nacional, por lo cual no quisiera ni imaginarme los Manuales que el mismo Ministerio va a "admitir". No pretendo en este momento analizar lo transcrito, pero suscribo para dicho análisis lo que ya Roberto Hernández Montoya expresó, claramente, acerca del programa y manuales vigentes para la misma asignatura y el mismo año, en "La literatura secundaria" (1983).

El modelo propuesto por Iraset Páez, pedagógico por demás, tan bien construido, y con el cual estamos de acuerdo en algunas cosas, no se cuestiona a sí mismo, no se pregunta acerca de si la información, los valores y creencias que sostiene, son válidos en esta nación llamada Venezuela (y me juré no meterme con el hambre, con la política educativa clientelar, y etcétera; pero es difícil Antonio).

Cuando el niño llega a la escuela ya ha entrado al lenguaje por medio de la familia, pero es en la escuela donde la alfabetización va a realizarse, de tal forma que allí el niño aprende a leer, a escribir y a organizar sistemáticamente habilidades de comunicación. O por lo menos eso es lo que debería suceder y no está sucediendo (esto es una conjetura).

En el modelo de Páez, a pesar de sus esfuerzos, observamos un énfasis en la adquisición de habilidades y hábitos (v.g. escribir, leer), y aun cuando estoy de acuerdo con que la escritura es al mismo tiempo medio y fin, la trata como un producto y no como un proceso, por lo cual es tanto un medio como un producto de la experiencia de uno en el mundo; ese énfasis en las habilidades y hábitos conduce a reducir el aprendizaje de la escritura a través del dominio de reglas gramaticales o con el dominio de estructuras sintácticas.

Otro énfasis de Páez está en señalar el conocimiento gramatical, retórico o de lectura, para solventar las necesidades de uso comunicacional de los alumnos, pero yo me pregunto ¿quién fija o establece cuáles son esas necesidades?. Pareciera que el estudio de la lengua es mas una cuestión funcional par llenar los requerimientos de un mercado de trabajo posible, y no un instrumento, producto y proceso a través del cual cada ser humano podrá acceder a cualquier tipo de discurso.

Finaliza Páez diciendo: "Lo que no logre un maestro en los primeros años de la educación no lo logrará nadie. Este maestro es el que tiene en sus manos el futuro de todo un pueblo." (1985:154). De allí deduzco que la responsabilidad del aprendizaje de la lengua está, exclusivamente, ¿en los maestros?. O ¿tengo que cuestionar el aparato educativo de

esta nación llamada Venezuela?. O ¿las “políticas educativas”? Lo que está más o menos claro es que la educación es ese espacio en donde se manifiestan casi todas las crisis de una sociedad; pero es en la enseñanza de la lengua y en el aprendizaje de la misma en donde esas crisis estallan. No podemos seguir enseñando a partir de modelos, bien pedagógicos ellos, olvidándonos de nuestra realidad lingüística y social. Y es que hace falta preguntarse si el uso que hago del lenguaje que estudio coincide con el uso que hacen aquéllos que lo han producido.

Bibliografía

- Berutto, Gaetano (1979) **La sociolingüística**, México, Nueva Imagen.
- Bourdieu, Pierre (1988) **Cosas Dichas**, Buenos Aires, Gedisa.
- Ducrot-Todorov (1974) **Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje**. México, Siglo XXI
- Hernández Montoya, Roberto (1983) **La literatura secundaria**, Caracas, Monte Avila.
- Hernández Montoya, Roberto (1988) **Todo lo contrario**, Caracas, Academia Nacional de la Historia. El libro menor.
- Hudson, R. A. (1981). **La sociolingüística**, Barcelona. Anagrama.
- Páez Urdaneta, Iraset (1984) **Lengua nuestra de cada día**, Caracas, Academia Nacional de la Historia, El libro menor.
- Páez Urdaneta, Iraset (1985) **La enseñanza de la lengua materna: Hacia un programa comunicacional integral**, Caracas, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Rosenblat, Angel (1969) **Lengua literaria y lengua popular en América**, Caracas, U.C.V., Cuadernos del Instituto de Filología "Andrés Bello".