

## ¿ PARA QUE ENSEÑAMOS LINGÜÍSTICA ?

Heles Contreras

1. El lingüista cumple, en muchos casos, una doble función: la de investigador y la de profesor. Este trabajo tiene por objeto hacer algunas reflexiones sobre la función docente del lingüista en Latinoamérica.

2. En el proceso de la enseñanza, como en todo proceso de comunicación, hay que distinguir los siguientes factores: el emisor de la información, el receptor, el contenido y el método, fuera, naturalmente, del código utilizado para transmitir la información y de los procesos de cifrado y descifrado que cumplen, respectivamente, el emisor y el receptor.

Centraremos nuestras reflexiones alrededor del contenido.

La respuesta a la pregunta que nos sirve de título requiere la contestación de esta otra pregunta previa: ¿Qué enseñamos bajo el nombre de *lingüística*?

2.1. Basta una mirada a los programas de unas cuantas universidades e institutos superiores para comprobar que bajo denominaciones como *introducción a la lingüística general* o *Filología* se incluyen materias diversas. Una pequeña encuesta realizada por el autor en una veintena de universidades latinoamericanas muestra, por ejemplo, que en catorce de ellas el programa incluye fonética, en doce el programa incluye historia de la lingüística, en diez incluye semántica, y sólo en cinco incluye clasificación de las lenguas.

Esta variedad en los programas tiene, a no dudar, causas diversas. La primera de ellas, nos parece, en la distinta formación de los profesores que sirven las cáte-

dras de lingüística. Algunos han llegado a la lingüística por la vía de los estudios literarios, otros por el estudio de las lenguas clásicas, otros por el estudio de las lenguas indígenas; unos se han formado en Europa, otros en Estados Unidos, y otros en casa. Es inevitable que esta diversa formación repercuta en la configuración de los programas de lingüística, y en la preferencia por ciertas materias en desmedro de otras.

El segundo factor que contribuye a esta diferenciación en los programas es el tipo de estudiante hacia quien va dirigida la instrucción. Se supone que la formación lingüística de un futuro profesor de idiomas ha de ser distinta de la de un futuro escritor o crítico literario, y de la de un futuro antropólogo. En doce de las veinte instituciones encuestadas, la enseñanza lingüística se imparte a estudiantes de pedagogía en idiomas. Vamos, pues, a dedicar nuestra atención preferente a este tipo de estudiante, que aparentemente representa el núcleo mayor de estudiantes de lingüística en América Latina. El título de nuestra presentación habrá de ser, entonces: ¿Para qué enseñamos lingüística al futuro profesor de idiomas?

Pero antes de intentar dar una respuesta a esta pregunta, examinemos todavía otro factor que contribuye a la diversidad de los programas de lingüística. Nos referimos al lugar que ocupa la asignatura de lingüística en relación con otros ramos afines. ¿Es éste el único curso de lingüística que se ofrece al estudiante, o hay cursos más especializados en una etapa posterior? Evidentemente, un curso único ha de estar configurado en forma distinta a la de un curso que sea una introducción a otros estudios. Por otra parte, un curso de este último tipo debe atender aquellos puntos específicos que sean requisitos para los cursos superiores, mientras que el curso único tiene mayor libertad en la determinación de sus objetivos. Conviene, quizá, hacer notar que en algunos casos no es posible establecer la conexión necesaria entre el curso introductorio y los cursos superiores o afines, porque éstos son servidos por profesores de formación distinta que no pueden por mejor voluntad

que tengan, uniformar sus criterios. Esta situación se produce, por ejemplo, si en un curso introductorio se dan nociones de lingüística diacrónica basadas en una interpretación estructural de los cambios lingüísticos, y luego en el curso de gramática histórica española se sigue el criterio atomístico de la mayoría de los manuales actualmente en uso.

Pero examinemos con mayor detenimiento la configuración de nuestros programas de lingüística. Ya hemos dado algunos índices que apuntan a la falta de uniformidad de los programas. Agreguemos algunos otros. Se da una caracterización general del lenguaje en doce de las veinte universidades encuestadas, se enseña lingüística diacrónica en seis, estilística en cuatro, se hace análisis fonémico y morfémico en cuatro, y se dan nociones de lingüística aplicada en una. La diversidad de materias comprendidas bajo el rubro común de *lingüística*, se hace aún mayor si pensamos que la existencia de un mismo capítulo en dos programas distintos no garantiza la identidad de su contenido, ya que, como sabemos, cada profesor imprime a sus materias un sello particular.

2.2. Dentro de esta gran diversidad, sin embargo, aunque corriendo el riesgo de simplificar excesivamente las cosas, podemos distinguir algunos tipos de programas con características comunes. Primero, se nos ocurre la distinción entre programas eclécticos y programas con una orientación lingüística determinada, lo que no es lo mismo que decir programas eclécticos *versus* programas dogmáticos, ya que se puede encuadrar el curso dentro de una orientación homogénea sin ser dogmático, haciendo ver, por ejemplo, que el que se enseña es *uno* de los modos de resolver los problemas, y dando quizá ocasionalmente las equivalencias conceptuales o terminológicas, con otras escuelas. Podemos, tal vez, denominar al primer tipo *heterogéneo* y al segundo *homogéneo*. Reconocemos el carácter relativo de esta oposición, ya que son escasos los lingüistas que adhie-

ren en un ciento por ciento a las doctrinas de sus maestros; pero, por otra parte, es evidente la diferencia de orientación entre un programa que abarca, por ejemplo, la escuela sociológica de París, el círculo lingüístico de Praga, la lingüística estructural norteamericana, etc., y otro que se orienta básicamente en las prácticas del Instituto Lingüístico de Verano. De las veinte universidades encuestadas, trece tienen un programa ecléctico o heterogéneo.

Otra dicotomía que presentan los programas que hemos tenido a la vista, es la de un enfoque teórico frente a un enfoque práctico. Mientras en unos programas el objetivo parece ser la captación de ciertos principios o ideas, en otros se pretende ejercitar al estudiante en la resolución práctica de ciertos problemas. Unos programas son informativos, otros formativos. De nuevo, esta distinción no es tajante: hay programas, por ejemplo, en que el enfoque es fundamentalmente teórico en todos los capítulos menos uno, por ejemplo, fonética. Caracterizando los programas por el enfoque predominante, nos parece encontrar quince de orientación teórica contra cinco de orientación práctica.

2.3. Ya hemos señalado que la diversidad de los contenidos que se imparten bajo el nombre de *lingüística*, obedece a factores como la distinta formación de los profesores, el tipo de estudiante, la existencia de otros ramos afines, etc. Idealmente, sin embargo, creemos que la naturaleza de estos contenidos debería estar determinada tan sólo por la conducta terminal deseada para el estudiante. En otras palabras, solamente la respuesta a la pregunta: ¿Qué esperamos que nuestro estudiante de pedagogía en idiomas sea capaz de *hacer* como producto del curso de lingüística?, debe influir en el contenido y orientación de éste.

La enseñanza programada, tan de actualidad especialmente en los Estados Unidos, tiene tres características básicas -la primera de las cuales es precisamente la que acabamos de enunciar-: 1) una clara definición de la conduc-

ta terminal deseada; 2) una cuidadosa segmentación del contenido en pasos mínimos; y 3) la confirmación inmediata de las respuestas correctas y el rechazo, también inmediato, de las incorrectas. Aunque no hay todavía acuerdo total sobre las virtudes de este tipo de enseñanza, que no es de ninguna manera nuevo en su concepción básica, sino sólo en su formulación explícita y aplicación práctica, creemos que, independientemente del método específico que se emplee, todo tipo de enseñanza, programada o no, debe partir con la primera condición señalada, una especificación clara y definida de la conducta terminal a la cual se apunta en cada sección del programa total.

2.4. Preguntemos ahora: ¿Es posible lograr cierto acuerdo, si no completa unanimidad, en cuanto a la conducta terminal deseada para nuestros futuros profesores de idiomas?

Si pretendemos reclamar para nuestra disciplina la denominación de ciencia, la respuesta a este interrogante ha de ser afirmativa. ¿Acaso no hay unanimidad respecto a la conducta terminal que ha de lograr un curso de aritmética básica?

Tratemos de precisar la formación lingüística que debe tener un profesor de idiomas, como un modo de poner a prueba -con la ayuda de vuestras reacciones- el aserto de que existe acuerdo respecto a los objetivos básicos del curso de lingüística para estudiantes de pedagogía en idiomas:

1. Nos parece, en primer lugar, que el profesor de idiomas debe tener una actitud científica frente al lenguaje, lo que implica la liberación de los prejuicios tan difundidos de que éste es objeto, como por ejemplo, la superioridad intrínseca de unas lenguas sobre otras, las nociones erradas sobre la "corrección" lingüística, la supuesta primacía de la forma gráfica sobre la oral, etc.

2. El profesor de idiomas debe entender el funcionamiento de una lengua en sus dos planos, el fonémico y el

morfémico, lo que requiere entrenamiento fonético y práctica de análisis fonémico y morfémico.

3. El profesor de idiomas debe conocer las características estructurales de la lengua materna de los estudiantes y de la lengua que él enseña, y tener una visión clara de las diferencias y semejanzas entre ambos sistemas, y de los posibles tipos de dificultades que ellos presentan al estudiante. En el caso del profesor de la lengua materna, la situación no cambia básicamente, ya que también hay en juego, generalmente, dos sistemas distintos, el informal (culto o inculto, según la procedencia del estudiante) y el culto formal, que es el que se enseña en el colegio. Sólo un conocimiento adecuado de estos dos sistemas vistos en contraste permitirá al profesor dedicar su atención con preferencia a los puntos que realmente la requieren.

¿Qué tipo de programa se necesita para cumplir estos objetivos?

Desde luego, nos parece que el programa debe ser más práctico que teórico. Debe enfrentarse a los estudiantes con los problemas mismos y proporcionarles las herramientas para su solución, más bien que con las diferentes soluciones planteadas por diversas escuelas lingüísticas. Las discusiones de teoría lingüística pertenecen a un alto nivel de especialización, y no pueden ser aprovechadas por quien carece de un conocimiento directo de los problemas específicos que plantean las lenguas. Creemos que nuestros programas de lingüística muchas veces pecan en el mismo sentido que tanto se ha criticado en la enseñanza tradicional de idiomas: se habla mucho *sobre* lingüística y se *maneja* poco la lingüística misma.

Concretamente, creemos que es más provechoso para el futuro profesor de idiomas el tiempo gastado en solucionar problemas fonémicos y morfémicos de distintas lenguas, que el empleado en tratar de entender las diversas teorías del signo lingüístico.

En segundo lugar, creemos que el programa debe ser homogéneo, en el sentido en que este término se ha definido

más arriba; es decir, la orientación debe ser orgánica, coherente, y no a modo de mosaico. Se objetará, sin duda, que con este procedimiento se encauza al estudiante en una corriente determinada, dando así una visión torcida y parcial de la materia. No es inevitable que esto suceda, respondemos, siempre que el profesor tenga buen cuidado de advertir a sus estudiantes que lo que ellos aprenden es un modo de hacer las cosas, entre varios. Por lo demás, creemos que hay suficiente acuerdo sobre los principios básicos entre las distintas escuelas como para permitir la traducción de una terminología a otra sin mucha dificultad.

El tercer objetivo que hemos planteado como parte de la conducta terminal deseada, a saber, el conocimiento de las dos estructuras lingüísticas en juego, la materna y la extranjera, no se puede alcanzar en un curso introductorio. Nos parece, pues, urgente la necesidad de incorporar cursos de lingüística contrastiva al currículo de pedagogía en idiomas, para lo cual, por supuesto, se necesitan catedráticos que estén en condiciones de dictarlos. En estos momentos, ellos son muy escasos. Si aceptamos, sin embargo, los objetivos planteados aquí, tendremos que concluir que su formación es tarea urgente.

Artículo publicado en ACTAS de la Primera Reunión Latinoamericana de Lingüística y Filología, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1973.

Esta primera reunión se celebró en Viña del Mar, en enero de 1964. A ella concurren el profesor Guillermo Araya por la Universidad Austral de Chile y M. Edgardo Henry R., René Canovas R. y Max Echeverría por la Universidad de Concepción.