

RELACION ENTRE LA INVESTIGACION DIALECTOLOGICA Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

José Pedro Rona.

Entendemos que entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna pueden encontrarse puntos de contacto y relaciones en varios planos y aspectos, pero ellos pueden reducirse a dos principales direcciones: primero, la dialectología ayuda a determinar las características del lenguaje que el niño trae consigo como lenguaje primario antes de que le sea enseñada la forma literaria, académica o simplemente culta de su lengua materna; segundo, a determinar las características del lenguaje que representa la forma literaria, académica o simplemente culta de esta lengua materna.

Cuando nombramos al niño, nos referimos al sujeto de la enseñanza de la lengua materna, cualquiera que sea su edad. Por razones de brevedad, aplicamos la palabra niño, que es el caso más común, aun cuando en muchas regiones del Continente sería deseable un programa extensivo e intensivo de alfabetización de mayores de edad.

Nuestro enfoque comprende un diasistema (con el término utilizado por U. Weinreich para la descripción de las relaciones entre varios sistemas y subsistemas existentes dentro de la misma lengua) y una lengua literaria que en la mayoría de los casos resulta exterior a dicho diasistema.

Dentro del diasistema, cada región posee un sistema que, desde el punto de vista estructuralista, representa un sistema diferente. Las diferencias entre estos sistemas parciales son diatópicas -aplicamos la terminología de L. Flydal.

Dentro del mismo lugar, hay también frecuentemente sistemas diferentes en los distintos niveles culturales. Las diferencias entre ellos se pueden denominar diastráticas. Por lo tanto, al conjunto de la lengua entendida así como diasistema, no puede aplicarse el concepto de estructura, sino solamente a los sistemas parciales: la descripción estructural debe ser, no solamente sincrónica, sino también sintópica y sinstrática. El estudio puede ser también comparativo, sobre uno de los tres posibles ejes: diacrónico, en la lingüística histórica; diatópico, en la dialectología tradicional; o diastrático, en algunos casos de estudio dialectológico. Este último enfoque representa, a nuestro entender, el campo principal de la relación entre la dialectología y la enseñanza de la lengua materna.

La lengua literaria, que generalmente representa el ideal de lengua, puede coincidir con uno de los sistemas parciales del diasistema, y en este caso es una lengua literaria diasistemática. Puede también ser exterior a él -creemos que éste es el caso del apañol académico- y entonces se trata de una lengua literaria extradiasistemática. Se trata entonces de un *standard* al cual se aproximan pero no se ajustan totalmente los sistemas de los niveles cultos de los diversos lugares. Es un sistema en sí mismo, pero no es igual a ningún sistema parcial del diasistema: lo llamaremos atópico. Su característica principal consiste generalmente en ser excesivamente codificada, como en español. A esto se debe precisamente que los hablantes cultos no pueden ajustarse a ella totalmente. *

En estas condiciones, el primer problema que se nos presenta es determinar cuál ha de ser la forma de lenguaje que debe serle enseñada al niño. Los criterios, al menos en los países hispanoamericanos, son diversos.

Cuando el niño es sometido al proceso de alfabetización, posee de antemano y en forma intuitiva una estructura lingüística que coincide con uno de los sistemas parciales del diasisistema. El objetivo de la enseñanza consiste en impartirle otro sistema de la misma lengua, de tal manera que pueda utilizarlo también en forma intuitiva.

En los Estados Unidos se ha reconocido desde hace tiempo que el sistema elegido debe ser tal que el niño, después del aprendizaje, pueda hablar de tal manera que en la sociedad se le considere un hablante culto. Dicho con otras palabras, debe hablar el sistema del nivel culto de la región donde vive. En la mayoría de los países hispanoamericanos, en cambio, el principal esfuerzo se dirige hacia la enseñanza de la lengua literaria extradiasistemática, atópica. Como resultado, al finalizar su aprendizaje, se dan dos casos:

a) Posee dos sistemas, el del nivel bajo de su región y el de la lengua académica, ninguno de los cuales es utilizable en el nivel culto local.

b) Sigue poseyendo un solo sistema, el anterior a su aprendizaje, puesto que no ha logrado llevar el otro sistema al grado intuitivo.

El segundo caso prevalece en general.

Como resultado, el niño sigue usando su sistema anterior. Si procede del nivel culto, esto no constituye un problema, excepto el despilfarro de esfuerzos y fondos de enseñanza. Pero si procede del nivel inculto, entonces la enseñanza ha fallado en proporcionarle al niño un lenguaje que sea un instrumento adecuado para el progreso dentro de la sociedad, además de haber despilfarrado los esfuerzos del niño, del maestro y de toda la maquinaria docente que forma al maestro.

No es necesario ni posible aquí aducir un gran núme-

ro de ejemplos. Bastará mencionar algunos: En casi todos los países hispanoamericanos se insiste en enseñarle al niño que la llamada "v corta" debe pronunciarse labiodental. Naturalmente -y por suerte- esto no se ha logrado en ningún niño de ninguna escuela de ningún país. Por lo tanto, este método no es apropiado para inculcar la ortografía de *v* y *b*, que debe buscarse por otros métodos, aprovechando mejor el esfuerzo. También se insiste mucho en la pronunciación "correcta" de /ll/, en países yeístas. El resultado general es que se escribe *polio*, *calie*, etc. Finalmente, al mismo tiempo que se le dice al niño que no debe decir *haiga* sino *haya*, se le dice también que no debe decir *pararse* sino *ponerse de pie*, etc. Pero como estas formas "correctas" no forman parte del sistema culto local, no sólo no las oye nunca sino que hasta suenan ridículas, el niño toma simplemente nota de que existen, pero no las usa; y con ellas, pasan también al olvido aquellas otras formas que -como *haya*- podrían en realidad agregarse al lenguaje del niño para hacerlo más culto.

Por lo tanto, nos resulta evidente que la enseñanza de la lengua materna debería dividirse en dos etapas, cuyos objetos son netamente diferentes y diferente debería ser también su metodología. En la primera etapa, que podría corresponder a la enseñanza primaria, debe enseñársele al niño las formas del nivel culto de su propia región, o sea el sistema aceptado en la zona como culto desde el punto de vista sintomático. En la segunda etapa, que podría corresponder a la enseñanza secundaria, debería emprenderse la enseñanza científica del lenguaje y sobre todo las formas de la lengua literaria o académica, que el egresado de primaria no necesita ni puede utilizar, pero sí el egresado de la enseñanza secundaria. En esta segunda etapa, por otra

parte, se persigue sólo el conocimiento, no la posibilidad del uso, es decir adquisición.

Aclarado así el problema de cuál es el subsistema que debería formar el objetivo de la enseñanza de la lengua materna, debemos declarar que no creemos que este punto de vista nuestro sea más que un punto de vista personal. Lo que sí nos parece indudable es que, toda vez que se intenta introducir en la enseñanza o en algún grado de la enseñanza y en alguna medida, el lenguaje culto regional, debe procederse primero a su descripción. Por lo tanto, si la tarea de la preparación del material, en el sentido lato, para la enseñanza de la lengua académica es una tarea normativa, en cambio en la otra etapa constituye indudablemente una tarea de la dialectología tomada también en el sentido lato.

Lamentablemente, en la América Latina casi no existen todavía los estudios sistemáticos de los lenguajes regionales en los niveles cultos, puesto que los dialectólogos se preocupan -nos preocupamos- principalmente por la investigación y descripción de los sistemas de los niveles vulgares. En esto se sigue la tendencia de los dialectólogos europeos, sin percatarse de que en Europa la problemática también es diferente. En efecto, nuestros hablantes latinoamericanos son geográficamente diferenciados en todos los niveles, lo cual quiere decir que admiten y hasta exigen una determinación diatópica y una descripción sintópica, mientras que la lengua académica es esencialmente diferente, por su carácter atópico.

Dentro de la América Latina, este problema fue bastante bien resuelto en el Brasil, en ambos planos: en el de la enseñanza y en el de la descripción. No sucede lo mismo en la América Española, donde hay un divorcio casi total, ya que, de los tres subsistemas que hemos enfocado aquí, la en-

señanza suele limitarse a la lengua académica y la dialectología, al lenguaje del nivel vulgar. Hay naturalmente excepciones, pero pocas. En la enseñanza, algunos o muchos maestros de primaria enseñan el lenguaje local culto, pero lo hacen debido a su comprensión individual del problema o, más frecuentemente, porque su deficiente preparación no les permite enseñar ni siquiera elementos de la lengua académica. En la dialectología, hay algunas descripciones aisladas de los sistemas cultos regionales, pero ninguna constituye una monografía completa. Creemos que la mejor es la de Bertil Malmberg sobre la fonética del español de Buenos Aires.

Sugerimos, pues, que el contacto entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna, en cuanto al sistema objeto de la enseñanza, debería operarse en el nivel del lenguaje culto regional, o sea, precisamente en el nivel que hoy está más completamente abandonado. Para esto, sería necesario impulsar en la dialectología los estudios comparativos diastráticos, entre el nivel culto y el nivel vulgar del mismo lugar. De estos estudios es de donde podría salir el material didáctico utilizable, mediante el establecimiento descriptivo de las normas cultas regionales.

A este respecto, debemos insistir una vez más en la existencia y buen funcionamiento de estas normas cultas locales. Es sabido que ellas han sido sistemáticamente negadas por muchos estudiosos, principalmente españoles. El prototipo de este enfoque puede verse en *La peculiaridad lingüística rioplatense y su sentido histórico* de Américo Castro, que se dedica íntegramente a probar y explicar la inexistencia de toda norma culta en el Río de la Plata. En menor grado, coincide con Castro también A. Alonso en *El problema de la lengua en América*, sólo que Castro entiende la

norma como norma preceptiva, lo cual sin embargo no constituye la única posibilidad. Fracasa lamentablemente en la comprensión de la realidad lingüística rioplatense, y esto se debe, a nuestro juicio, a la circunstancia de que este autor hace lo que podríamos denominar un corte en diagonal, una comparación al mismo tiempo diatópica y diastrática. Compara un nivel de un lugar con otro nivel de otro lugar. Si descompusiera esta comparación en dos, siguiendo en cada parte uno solo de los ejes del diasistema, podría determinar y describir la norma culta local, oponiéndola por un lado a la norma culta peninsular y, por el otro, al lenguaje vulgar rioplatense. En este caso, no podría dejar de percibir que la norma culta local existe y funciona muy bien. El hecho de usarse el *vos tenés* en todos los niveles no significa una infracción de esta norma, sino precisamente que esta forma es normal en ella. Pero ningún argentino o uruguayo culto diría *haiga*, y no porque esta forma sea contraria a la norma académica, sino porque es contraria a la norma culta regional, lo cual prueba su existencia. Una curiosa demostración de esta tesis se produce en algunos hablantes rioplatenses donde el nivel vulgar tiene formas concordantes con la lengua académica, pero el nivel culto utiliza la norma regional común a todo el Río de la Plata. Así, por ejemplo, en la zona ultraserrana del Uruguay, es culto decir *vos tenés*, mientras que es vulgar el *tú tienes*, a pesar de su coincidencia con el español académico.

En conclusión, en nuestro Continente es tarea del dialectólogo describir los sistemas de *todos* los niveles.

Debemos mencionar todavía el caso del guaraní, que se enseña hoy en día en las escuelas paraguayas y es, por lo tanto, un caso de enseñanza de la lengua materna.

En este caso, se trata de una lengua que no tiene nin-

guna forma literaria y existe por lo tanto sólo como conjunto dialectal en varios niveles. La codificación no se ha hecho. Existen dos academias, la correntina y la paraguaya, que no han publicado codificaciones, sino tan sólo opiniones aisladas sobre problemas menores, y en ellos tampoco coinciden. Así, hasta hoy el guaraní no tiene alfabeto unificado y no tiene siquiera un sistema aceptado de numeración.

Se suele decir que el 40% de la población del Paraguay es bilingüe, mientras que el 60% habla solamente guaraní. Algunas investigaciones que hemos conducido en el Paraguay con la ayuda de profesores de enseñanza secundaria e integrantes del magisterio en estos últimos dos años, nos permiten afirmar que, fuera de Asunción, esta proporción es un mito. En las ciudades del interior, hay aproximadamente un 15% de bilingües, mientras que en el campo el bilingüismo no existe realmente. Los datos publicados anteriormente por la Academia paraguaya se basaban en estadísticas censales y eran falsos en cuanto planteaban el problema del conocimiento del español en términos de *sí: no*, sin tomar en cuenta la posibilidad de un *más: menos*. En esta forma, se toma por bilingües a todos los que habiendo concurrido alguna vez a la escuela primaria, han aprendido algo de español, que luego no utilizan y van olvidando -pero que en ocasión del censo declaran haber ido a la escuela-. Creemos, por lo tanto, que es de la mayor importancia el relevamiento de un verdadero mapa de la hispanidad del Paraguay, que hemos emprendido y esperamos poder proseguir en unos años, con un método parcialmente basado en la geografía lingüística.

Por otra parte, es de notar que, no habiendo logrado ninguna de las dos academias guaraníes elaborar una codificación que sea aceptada con carácter general, el guaraní es

hablado en formas muy diferentes. A pesar de que los asunceños bilingües suelen negarlo enfáticamente, puede comprobarse la existencia de varias zonas dialectales, de las que , que sepamos, sólo la variedad asunceña ha sido objeto de una descripción suficientemente científica, y aun ésta, hecha por Jorge Suárez y Emma Gregores, permanece inédita.

En estas condiciones, es comprensible que el guaraní paraguayo, en vez de tender hacia una forma superior y depurada, introduce hispanismos para adecuarse, hasta cierto punto, a las nuevas necesidades expresivas. Esto se nota inmediatamente al oírlo hablar, ya que se mezclan continuamente palabras españolas que en general disuenan mucho por ser muy diferentes de los moldes normales del guaraní. Hay también una hispanización, es decir desguaranización del guaraní paraguayo que es mucho más sutil y que señala muy acertadamente Marcos Morínigo en uno de sus recientes trabajos en *Filología*: se trata de la eliminación de muchas partículas de valor secundario, electivo o estilístico, pero que en guaraní eran necesarias: se llega así a hacer de la oración un verdadero calco de la oración castellana.

Entendemos que resulta indispensable el desarrollo de la dialectología del guaraní con los métodos de la geografía lingüística, no sólo desde el punto de vista científico -que no necesita explicarse- sino también para poner al alcance del guaraní-hablante paraguayo culto todas las reservas de la lengua, sobre todo ahora que es enseñada en las escuelas. En este sentido se tomó una resolución en una mesa redonda integrada por colegas brasileños, paraguayos, argentinos y uruguayos, que tuve el honor de presidir en Montevideo a principios de este año, y donde el Paraguay estaba representado por los profesores Guillermo Tell Bertoni, Gladys Solano Lóez y Lilia Garcete. Lamentablemente la

inesperada desaparición del Dr. Guillermo Tell Bertoni, Presidente de la Academia paraguaya del guaraní, ocurrida el 5 del corriente mes, nos hace temer que el programa trazado en esta mesa redonda encontrará dificultades para su realización.

La relación entre la enseñanza de la lengua española -aquí no materna- en el Paraguay, y la investigación dialectológica se presenta en este país con otro carácter diferente también. En efecto, con motivo de nuestras encuestas hemos podido comprobar que el español donde y en la medida en que se habla en el Paraguay, no presenta un cuadro normal de distribución geográfica. Atribuimos esto al hecho de que, en cada lugar, el español que se habla corresponde a la variedad dialectal del lugar de donde es oriundo el maestro de la escuela, ya que en la mayoría de las regiones no hay tradición lingüística española de carácter autóctono. Así, podemos encontrar en pleno Chaco una variedad encarnacena del español, o en algún lugar cercano a Encarnación (zona voseante), una variedad concepcionera, que es tuteante. Este hecho muestra que el español no es aquí lenguaje transmitido, sino adquirido.

Finalmente, en el otro nivel, esto es, en lo que se refiere al conocimiento del lenguaje que trae el niño a la escuela, creemos que la dialectología debería colaborar también en mayor medida en la enseñanza de la lengua materna. En este terreno, debemos mencionar el libro de Berta Elena Vidal de Battini, *El español de la Argentina*, Buenos Aires, 1954, que pronto saldrá en segunda edición muy modificada. Es el único libro sudamericano que conocemos destinado explícitamente a darle a conocer al maestro primario una somera descripción del cuadro dialectal argentino, indicándole al mismo tiempo cuáles eran los fenómenos que debía tomar en cuenta para los fines de la enseñanza.

Es evidente que trabajos similares de dialectología deberían realizarse en todas las zonas del continente. El maestro generalmente no tiene preparación lingüística suficiente para comprender en qué consisten los fenómenos dialectales, y se encuentra, por lo tanto, virtualmente desarmado para su tarea específica. Esto sucede principalmente en el terreno de la fonología, que es la más difícil de comprender para el no especialista.

Aquí nos encontramos nuevamente ante una relación bilateral entre la dialectología y la enseñanza de la lengua materna. Porque, si por un lado, el examen de los errores de ortografía de los niños escolares debería constituir un valiosísimo método de investigación para el dialectólogo estructuralista, por otra parte, sus conclusiones pueden ser de capital importancia para el educador. Ello no obstante, el primer trabajo de este tipo, realizado en una escuela de Río de Janeiro por Joaquim Mattoso Câmara Jr., no fue seguido por nuevas aplicaciones de su método en otras regiones del continente como habría sido de desear.

Los errores de ortografía reflejan generalmente una falta de correspondencia entre el sistema de fonemas y el sistema de grafemas. Esta falta de correspondencia puede tener dos orígenes: en algunos casos, la lengua literaria sigue una grafía tradicional que no está de acuerdo con el sistema fonémico. Este es el caso de la *g* y la *j* o de la *b* y la *v* en castellano. Entendemos que en todos estos casos no hay más remedio que seguir el método global en la enseñanza de la ortografía. Pero en muchos otros casos la falta de correspondencia se debe a que el sistema de grafemas responde a un sistema fonémico distinto al del dialecto local. En estos casos, puede ser muy útil la intervención del dialectólogo.

Para ilustrar este caso, mencionaremos el dialecto "fronterizo" de la zona de Rivera, en el Norte uruguayo. Año tras año en esta región se producía en todas las escuelas un porcentaje de repetidores superior al 50%. La razón consistía principalmente en la virtual imposibilidad de enseñarles a diferenciar *b:p*, *d:t*, *g:c,q*, y *v:f*. En la zona brasileña adyacente, a estas confusiones se agregaban las de *z:s* y *z:z*.

En el curso de nuestras investigaciones, realizadas con el mismo método que empleó Joaquim Mattoso Câmara Jr. algunos años antes, hemos podido determinar que la pertinencia de la sonoridad se había perdido en esta región, y que *b/p*, *d/t*, *g/k* se oponían en cuanto *flojas/tensas*. El sistema naturalmente funciona perfectamente bien y las dificultades se daban cuando los maestros, al enseñar el valor de las letras, al leer y al dictar, deseosos de pronunciar las consonantes con mucha claridad, producían consonantes sonoras tensas que los niños no podían identificar, dentro de su sistema, como sonoras, por lo cual las tomaban como tensas. Por lo tanto, cuando oían *domingo*, escribían *tomínco*; por *guerra*, *querra*; por *burro*, *purro*. Por nuestra parte, enfocamos el problema primeramente sólo desde el punto de vista de la determinación del sistema fonológico del dialecto local, como informamos en el IV Coloquio Internacional de Estudios Luso-Brasileños en 1959. Pero posteriormente hemos ensayado en el Centro Experimental de Enseñanza Primaria en Rivera enseñar a los maestros a pronunciar las consonantes sonoras como flojas, obteniéndose una recuperación de hasta un 90% de los niños. Del valor de este método en la enseñanza hemos presentado un informe al I Coloquio Internacional de Dialectología Rioplatense, en 1962. Entendemos que esta cooperación entre la dialectología y la enseñanza podría esta-

blecerse dondequiera que se tropiece con dificultades específicamente regionales en la enseñanza de la ortografía, lo mismo que para preparar a los maestros que enseñarán el español a indígenas.

Universidad de Montevideo.

Fuente: El Simposio de Cartagena, agosto de 1963, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1965, pp. 333 - 343.