

ASPECTOS FILOSOFICOS DE LA
ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN
REPUBLICA DOMINICANA*

JOSE MARMOL
JUAN BAUTISTA PEREZ**

Objetivos

1. Reflexión crítica sobre la filosofía subyacente en las vertientes lingüísticas predominantes en la enseñanza de la lengua en el país, en los distintos niveles.

2. Reflexión crítica sobre la relación entre enseñanza de la lengua, filosofía, política educativa y lingüística. Esta perspectiva permite un análisis de los programas y métodos didácticos puestos en práctica en el país.

3. Planeamiento alternativo de la relación entre enseñanza, filosofía, política y lengua, a partir de las meditaciones efectuadas en el seno de la Maestría en Lingüística Aplicada, Enseñanza de la Lengua Materna, que se lleva a cabo en el INTEC.

Hipótesis de Trabajo

1. La didáctica de la lengua en República Dominicana se supedita a una filosofía y política educativas, las que implican, a su vez, una determinada postura epistemológica; es decir, una específica concepción de la lengua misma.

* El presente texto constituye una versión sintetizada del trabajo original. Asimismo, una presentación parcial de la ponencia leída en el Seminario sobre la Enseñanza del Español como Lengua Materna.

**Estudiantes de la Maestría en Lingüística Aplicada del Intec.

2. Una radical falta de criterio en la adopción de corrientes lingüísticas rectoras de las metodologías didácticas, la mayoría de las veces por desconocimiento de lo que supone la hipótesis No.1, se traduce en aberración del concepto de lengua y en traba para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desarrollo

1. Filosofía y política educativas

1.1 Aspectos filosóficos.

La orientación teleológica recogida en los artículos 1, 8, 9, 10, 11 y 12 de la Ley Orgánica de Educación No. 2909, del 5 de junio de 1951, está fundamentada en cinco grandes principios filosóficos. Estos son: a) civilización cristiana; b) tradición hispánica; c) espíritu democrático; d) sentimiento panamericanista y e) solidaridad internacional.

En lo que respecta al punto a, el cristianismo, como cualquier otro credo religioso, supone una filosofía que antes que en criterios de racionalidad, descansa y se fundamenta en principios fideistas, dogmáticos; en verdades absolutas, irrefutables y ahistóricas.

Esta adopción del cristianismo (más bien, catolicismo) como base teleológica de la educación dominicana, cierra toda posibilidad de que el sujeto educando se forme una percepción completa de los elementos tiempo-espaciales que constituyen y configuran su circunstancialidad histórico-cultural, por lo menos en una perspectiva científica. Asimismo, impide, cuando no condiciona, la posibilidad de que el sujeto identifique críticamente su ubicación en el entorno sociocultural con el que interactúa.

En lo tocante al punto b, socializar al dominicano con la pretensión de que se incorpore etéreamente a la tradición hispánica, implica, quíerese o no, que el sujeto se descontextualice y que, despojándose de sus rasgos históricos como si se tratase de una chaqueta, se niegue a sí mismo, en función de que niega sus raíces étnicas más firmes; es decir, que abandona su concreción histórico-cultural para adentrarse en una abstracción ideológica que resume nostalgia por un modo de enajenación dejado atrás. Además, una exacerbada hispanofilia (esa petulancia de "la madre patria") pone de manifiesto un contenido ideológico-político de corte racista, segregacionista en términos históricos, que pretende soterrar en el olvido raíces étnicas real y efectivamente constitutivas de nuestra lengua-cultura como son lo aborigen y lo africano: componentes básicos del mestizaje dominicano. En términos sociolingüísticos, este hecho se percibe con claridad en la pretensión -nada inocente- de eliminar la

multiplicidad de variantes dialectales en el español de la República Dominicana, para que los hablantes alcancen a dominar la tan arrogantemente llamada lengua "ejemplar" o "modelo"; cuando no, la tan añorada "unidad" de la lengua española.

En lo que respecta al punto c, cabe destacar que el "espíritu democrático" en el carácter de la educación dominicana, dado por la citada Ley Orgánica No. 2909, resulta un principio contrastante con los otros integrados al cuerpo de la ley. Se reduce a una intención distorsionadora y sofística con la cual se disfraza el autocratismo propio del sistema de socialización en realidad legitimado.

En lo propio del punto d, la aspiración de "despertar en los alumnos el sentimiento panamericanista y el de comprensión y solidaridad internacionales" (Art. 1), es a decir verdad, un factor rescatable en el marco de elaboración de un nuevo órgano o Ley. Eso sí, teniendo todavía muy en cuenta las advertencias que a su hora, en 1889, hizo José Martí al Congreso Panamericano de Washington, en el sentido de que allí se iba a dar la "cohabitación de las virtudes eminentes y las dotes rapaces", y de que "mientras unos se preparan para deslumbrar, para dividir, para intrigar, para llevarse el tajo con el pico del águila ladrona; otros se disponen a merecer el comercio apetecido con la honradez del trato y el respeto a la libertad ajena", (ver artículos de fechas 8 de nov. y 19 de dic. de 1889). Que panamericanismo, en fin, implica para nosotros el reto de la llegada de la hora para la América española de la declaración y construcción concreta de su "segunda independencia". Y la lengua, por supuesto, habrá de jugar ahí un papel preponderante.

Con respecto al punto e, ha de señalarse que éste (el principio de solidaridad internacional) conjuntamente con los dos anteriores, forman una tríada de un elevado contenido humanístico, pero, en función del texto en cuestión, brillan también por su descontextualización, o bien, dejan sólo relucir su capcioso velo de malla.

Ahora bien, en términos estrictamente lingüísticos, ¿de qué modo se revierte todo lo antes señalado en la filosofía de la lengua y de su praxis didáctica? Un modo muy evidente se presenta en la orientación normativista que sacraliza ciertos aspectos fónicos de una lengua abstracta, desconsiderando las vivencias lingüísticas de los hablantes antes y durante los procesos de escolaridad. Queda, en definitiva, sacralizada la norma, antes que estimada la lengua en función de lo que es, uso.

La política educativa, vista macroscópicamente, se resume en

dos fuentes: a) la implícita en los principios filosóficos propios de la Ley Orgánica de Educación No. 2909 y b) el Artículo 8 de la citada ley, que declara la lengua española como idioma oficial del Estado dominicano.

Por lo visto en el trayecto de nuestra pesquisa, los fundamentos básicos de una macropolítica acorde con los fines generales de la educación del país en términos de legitimación, se pueden señalar aspectos como: universalidad del sistema educativo, igualdad de oportunidades, tradiciones patrióticas, seguridad y defensa del orden público, buenas costumbres, entre otros.

Por simple inspección se hace manifiesto de cuerpo entero que la política educativa formulada en la ya referida Ley Orgánica No. 2909, no es otra cosa que una herramienta de sostén de la misma filosofía educativa más arriba analizada. De aquí que la política lingüística corrobore para que la vida de los ciudadanos sea coherente con el perfil filosófico planteado y establecido por el Estado, instrumento y expresión de poder sociopolítico y económico legitimado.

1.2 Diseño curricular

El currículo de la educación dominicana (niveles primario y medio) está afectado en sus contenidos programáticos por una serie de contradicciones filosóficas. Se mezclan, con toda gala de acriticidad y virtualización, las más diversas orientaciones teórico-metodológicas tanto lingüísticas como ideológico-filosóficas. Además, la carga de funciones en los programas expresadas como objetivos, recae más sobre el maestro y lo que debe hacer que sobre el alumno. Este hecho se traduce en esclerotizante pasividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. El campo pedagógico se restringe a la elaboración de preceptos que deberán ser memorizados y utilizados mecánicamente por los estudiantes. Es la pedagogía del grado cero de creatividad.

Otro aspecto relevante en los fundamentos curriculares de los programas es su enorme carga de contenidos gramaticales, aun desde los primeros y más elementales grados. Se refleja, pues, una marcada tendencia a sobreponer la enseñanza de la gramática, lo que implica, en el fondo, una aberrante identificación entre gramática y lengua. Cuando no, una mera reducción de la lengua a sus nociones de gramaticalidad. Es la formalización y abstracción de la lengua más usual en nuestro medio. Con tal praxis, se erige toda una frontera entre el sujeto y su lengua. Es así como el currículo tiende hacia una noción de lengua completamente desligada de la vida cotidiana, que es la vida verdadera.

Se podría deducir a ese respecto que existe una estrategia

-aparentemente inocua; ahora bien, sin duda inoperante- consistente en considerar que la escuela tiene por rol desocializar lingüísticamente al niño, para resocializarlo en base a la inculcación de contenidos gramaticales. Lengua es, pues, aquí antes que concreción simbólica de naturaleza y función vitales, una mera abstracción categorial.

1.3 Diseño y elaboración de materiales didácticos

El diseño y la materialización de los instrumentos didácticos van en la línea de fortalecer la filosofía de la enseñanza de la lengua contenida en el corpus legítimo. Tal hecho nos hace pensar en que nada hay de inocencia en todo el discurso oficial en torno al asunto. Semejante aseveración se explicita en aspectos como:

a) manejo de métodos y técnicas que permiten al docente operar como agente más o menos activo, mientras que el sujeto educando se queda en la más absoluta pasividad;

b) desproporcionalidad rampante entre contenidos metalingüísticos y producción discursiva;

c) mutilación de las capacidades crítica y creativa mediante la inyección de procedimientos mecanicistas;

d) insuficiencia en la elaboración de los formatos de diagnóstico, de tal modo que el sujeto educando es juzgado o evaluado sólo en función de la competencia post-aprendizaje;

e) imposición por prescripción-proscripción de cánones normativistas;

f) desfase entre lengua, cultura y sujeto. Con tal desarticulación, lengua y cultura se transforman en entidades abstractas que el niño debe "adquirir"; pero al margen de sus propias y más íntimas vivencias.

2. Algunas implicaciones filosófico-pedagógicas en las lingüísticas predominantes

Para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en nuestro país, la adopción -sin criterios definidos y muchas veces por mero snobismo- de corrientes y escuelas lingüísticas con fines didácticos, arroja un balance bastante negativo. El currículo del español es aun rico en yerros tradicionalistas, porque nuestra escuela ha sido incapaz de asimilar lo recuperable que puede haber y que de hecho hay, en la gramática tradicional o normativa. De igual modo, la adopción de corrientes más actuales como el estructural-funcionalismo y el generativismo, está plagada de cuestiones conceptuales y metodológicas que en realidad no les son inherentes a tales orientaciones teóricas. De ahí que haya en nuestros

especialistas en materia de diseño curricular y elaboración de manuales, una constante tendencia a ser "eclecticos".

Ese malhabido eclecticismo no es otra cosa que superficial excusa. Se trata de otro de los grandes y graves obstáculos en el proceso, ya impostergable, de fundamentación de una pedagogía situacional (Manuel Matos Moquete) para la didáctica de la lengua. Esta pedagogía se enfila en la necesidad de configurar una filosofía lingüística capaz de anteponer el **qué enseñar** (clara concepción de la lengua como uso para la comunicación vital) al **cómo** (preocupaciones pseudometodológicas y pedagógicas con las que se pretende enseñar lengua sin que se conozca ésta en su compleja especificidad). Porque no son los manuales cargados de metalenguaje artificial e innecesario, los que en verdad desarrollan el proceso de adquisición y dominio de la lengua. La perspectiva manualesca no puede descubrir que **lengua es hacer** (Manuel Núñez), que la lengua sirve, antes que para cualquier otra cosa, incluso para comunicar, para vivir.

Del normativismo, estructural-funcionalismo y generativismo se derivan concepciones de la lengua y del individuo o sujeto, como también de la comunicación, de la sociedad, de la cultura y de la historia que, con respecto a la sociedad dominicana contemporánea, no pasan de ser meras piruetas abstraccionistas. Esto ocasiona, como es de esperarse, graves consecuencias para la pedagogía. ¿Qué se enseña? nos preguntamos. Una artificialidad. Algo que nos hace desconocidos de y ante nosotros mismos. Algo ajeno que nos enajena.

3. Sobre el **qué** y el **cómo**

En esta perspectiva, ya sugerida en el segmento anterior, lo importante radica en comprender la necesidad de preeminencia del **qué** sobre el **cómo**; por cuanto no se puede trazar una pauta metodológica útil, veraz, adecuada para la enseñanza-aprendizaje de un objeto que se desconoce en sus especificidades más íntimas, un objeto presentado como algo heteróclito, extracultural y extrasubjetivo. Nuestro currículum de enseñanza de la lengua, por ejemplo, contiene una carga bastante significativa de recomendaciones didácticas para profesores y alumnos; sin embargo, de él no puede extraerse un claro concepto de la lengua.

De no asumir la necesidad de clarificación de la lengua, la delimitación del objeto en cuestión y de continuar preocupados en prescripciones pedagógicas y pautas manualescas, jamás fundaremos una nueva y revolucionaria filosofía de la enseñanza de la lengua en el país. Nos pasará como señalaba Marx, resolviendo mediante paradoja, el problema de su época sobre la vieja y nueva

filosofía: "La nueva filosofía no ha hecho sino continuar el trabajo que ya Heráclito y Aristóteles habían comenzado. Por tanto estáis polemizando, no contra la razón de la novísima filosofía, sino contra la siempre nueva filosofía de la razón" (Rheinische Zeitung, 1842). Se trata, pues, de revolucionar la concepción del objeto (lengua), para, al mismo tiempo, revolucionar la metodología y filosofía de enseñanza de dicho objeto.

Por lengua habremos de entender el **significante** por excelencia de una cultura. Es la lengua la que **posibilita** que un sujeto se reconozca insertado en su mundo, y además, que se reconozca como **yo** ante un **tú** (otro yo). La lengua es el fundamento de la subjetividad. La **intersubjetividad** es el fundamento del principio dialógico. La lengua es, pues, fundamento de la sociedad y de la historia. He ahí el **qué**.

Ahora bien, para explicar el **cómo** debemos entender, primero, que la lengua es susceptible de enseñanza cabal sólo si se la asume como **uso comunicacional**. Se ha adquirido **competencia comunicacional**, sí y sólo si se es capaz de usar libremente la lengua, si se es capaz de usarla con **creatividad y soberanía**. Lengua es vivir.

Hay una **noción**, de frente al **cómo**, de gran importancia metodológico-pedagógica. Se trata de la **situación de comunicación**. Un sujeto internaliza con mayor efectividad y consciencia las estructuras de una lengua, si para el manejo de cada estructura la **pedagogía** parte del principio de **situación concreta de comunicación**. De este modo, la lengua se convierte en **necesidad de uso** para el hablante, y así, el desarrollo progresivo de sus competencias comunicativas va a permitir un manejo alternativo de **variantes sociolectales**. Esto último en función de que la **situación concreta de comunicación** presenta el reto de **asimilar una nueva forma del sistema lingüístico**; pero a partir del **sociolecto ordinario del hablante**, es decir, partiendo de la lengua **expresiva**. Gradualmente, el sujeto de la enseñanza tendrá **competencia comunicativa diversa**, al punto de **dominar, de usar**, según las circunstancias específicas de comunicación, la **variante sociolectal correspondiente** (desde la lengua expresiva, hasta la **norma culta, escolar o de Estado**).

He aquí, en consecuencia, una **postura filosófica** frente a la lengua, que presenta a ésta en su complejidad y riqueza simbólica, así como también, presenta un sujeto **autoconciente**, capaz de comunicarse, con **absoluta soberanía** ante los **instrumentalismos y reduccionismos** presentes en las corrientes lingüísticas antes analizadas. Este hecho nos permite aducir que es **liberadora**, que permite una **abierta enunciación** como **articulación de la lengua**

con el mundo (lengua-pensamiento), la concepción de lengua subyacente en esta lingüística de la comunicación -o teoría de la enunciación-.

4. Esbozo de conclusiones y recomendaciones

A la luz del análisis llevado a cabo en torno a las conceptualizaciones filosóficas que sirven de base y de marco al sistema educativo dominicano, y en particular, al currículum de enseñanza de la lengua materna, percibimos la necesidad de una reorientación que posibilite la emergencia de una filosofía lingüística que rebase y destierre el instrumentalismo, el espontaneísmo y el reduccionismo vigentes en programas y manuales, y que favorezca una enseñanza de la lengua en perspectiva de discurso.

De la gramática tradicional o normativa, del estructural-funcionalismo y del generativismo se desprenden concepciones particulares de la didáctica de la lengua, que a su vez particularizan posturas gnoseológicas en torno a la lengua, al individuo, la cultura, etc., las que no pasan de ser meras abstracciones con nefastas incidencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Como extrañan la lengua, enajenan entonces al sujeto hundiéndolo en reacciones conductistas, epistemológicamente pobres, débiles, pero políticamente "útiles". Quedan desconociéndose lengua y sujeto, cultura y sujeto: mundo y ego.

Revolucionando, como debe hacerse a la mayor brevedad y con la mayor profundidad, la concepción o filosofía de la lengua y la metodología de enseñanza, así como la plataforma "oficial" de políticas educativas, entenderemos y enseñaremos la lengua como lo que realmente es: el significante por excelencia de una cultura. Como fundamento de la base dialógica del vivir en sociedad.

La lengua debe enseñarse, ante todo, en función de su necesidad de uso y a partir de situaciones de comunicaciones implicadas en la comunicación viva, cotidiana, ineludible. Se trata de asumirla epistemológica y pedagógicamente, como hecho de enunciación.

Si nuestras modestas reflexiones contribuyen en algo a la apertura de esta brecha, entonces, nuestra tarea pasará la prueba de la mera banalidad.

Valga, finalmente, la aclaración de que son estos algunos planteamientos que de ningún modo estimamos acabados, conclusivos. Son más bien una forma de hollar tan importante terreno teórico-metodológico, esperanzados de llegar a un punto más o menos claro.

BIBLIOGRAFIA

- Ley Orgánica de Educación, SEEBAC, agosto 1984.**
- Saussure, Ferdinand de, Curso de lingüística general, Alianza Editorial, Madrid, 1983.**
- Alarcos Llorach, E., Estudios de gramática funcional, Editorial Gredos, 2da. reimpresión, Madrid, 1984.**
- , Estudios de gramática funcional del español, Editorial Gredos, Madrid, 1984.**
- Martinet, André, Estudios de sintaxis funcional, Editorial Gredos, Madrid, 1978.**
- Benveniste, Emil, Problemas de lingüística general, 2 vols., Editorial Siglo XXI, México 1978-79.**
- Matos Moquete, M., La cultura de la lengua, Editora Taller, Santo Domingo, Rep. Dom., 1986.**
- Martí, José, Nuestra América, Editorial Siglo XXI, 3ra. Ed., México, 1982.**