

# ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DE LA CONFLICTIVA RELACIÓN ENTRE ENSEÑANZA DE LA LENGUA, LINGÜISTAS Y PEDAGOGOS

Sergio Serrón M.  
UPEL-ASOVELE

## Resumen

En este artículo se reflexiona acerca de la situación de la lingüística aplicada, específicamente en su relación con la enseñanza de la lengua materna. Se parte de una rápida visión de lo que ha acontecido en las últimas décadas, durante las cuales se ha ido conformando una disciplina de tan amplio espectro que algunos autores, incluso, le otorgan autonomía frente a la ciencia del lenguaje. Se plantea lo acontecido en Venezuela y, se discute su conflictiva relación con la didáctica de la lengua materna. Finalmente se exponen algunas conclusiones que podrían contribuir a un mejor desenvolvimiento futuro.

**Palabras Claves:** Lingüística aplicada, lenguas extranjeras: referencias históricas

## Abstract

In this article it is thought about the situation of applied linguistics, specifically in this relation with the mother tongue teaching. It begins from a fast vision about events that have taken place in these last decades, where it has been structured a discipline of a so wide-ranging that some authors; even, award autonomy related with language science. It raised the thing occurred in Venezuela; and then, it is discussed about its controversial relation with the teaching method of the mother tongue. Finally it is stated some conclusions which could contribute to a better future case.

**Key Words:** Applied Linguistics, Foreign Languages, Historical References.

Durante muchos años, la lingüística aplicada constituyó un área secundaria, muchas veces mal vista, dentro de los ámbitos lingüísticos. Eso se puede comprobar, por ejemplo, en los pensos universitarios o en los eventos científicos. Los primeros, o no la consideraban, o la dejaban para el campo de las lenguas extranjeras, o sus programas se centraban más en temas teóricos que en sus aplicaciones. Los segundos pocas veces incluían mesas de trabajo con esta orientación o, preventivamente, la aislaban con un cerco casi sanitario, es decir, la lingüística aplicada era considerada casi como una disciplina bastarda. En ello, tuvo marcada influencia la situación política que afrontó el mundo en este siglo y los prejuicios ideológicos - especialmente en las universidades - que, en general con sobrada razón, vinculaban la enseñanza de lenguas extranjeras con intenciones hegemónicas o, para decirlo en términos de la época, con intentos "imperialistas". Otro elemento lo constituye la discreción, no exenta de temor, con que algunos autores de textos generales (por ejemplo, Malmberg, Robin, Martinet) introducen esta disciplina en el cauce de la ciencia contemporánea.

Sin embargo, por lo menos en una dirección, no siempre fue así. Aunque el surgimiento de la lingüística aplicada como disciplina es muy posterior, los primeros antecedentes conocidos de sistematización de la relación lingüística-enseñanza se remiten a finales de la década de los treinta cuando Bloomfield (1942) y Fries (1943) prepararon un análisis lingüístico de diversos idiomas para facilitar la elaboración de materiales para su enseñanza (vid Stern, 1983 y Antonini, 1996). Las consecuencias fueron positivas, especialmente en el campo metodológico, aunque "La

estrecha relación entre la lingüística y la enseñanza de lenguas que se produjo en esta etapa trajo como consecuencia una gran dependencia por parte de los docentes de las ideas que se desprendían de la lingüística en cuanto al funcionamiento del lenguaje” (Antonini, 1996: 22).

El proceso de conformación de la disciplina como tal, cubre las cuatro últimas décadas del Siglo XX. Su nombre aparece en publicaciones de finales de los cincuenta y principios de los sesenta, por ejemplo la colección iniciada en 1962 en Besan Von “Estudios de Lingüística aplicada” (Études de linguistique appliquée) o los “Cuadernos de lingüística teórica y aplicada” (Cahiers de linguistique théorique et appliquée, Rumania, 1962), pero fue en 1964 cuando se realizó en Francia (Nancy) el primer coloquio en el que se explicita su nombre. El mismo se centró en dos temas más o menos vinculados: por un lado, aplicación de teorías lingüísticas a la enseñanza idiomática y, por otro, información semántica y traducción mecánica. Cinco años después, se reunió en Inglaterra (Cambridge) el segundo coloquio, con una oferta mucho más amplia, pero siempre con predominio de la enseñanza de lenguas no maternas y con una ausencia más o menos perceptible de la enseñanza de la lengua materna, aunque aparecen algunos temas relacionados con la adquisición (vid Ebnetter, 1982 y Vez, 1984). Durante un par de décadas la situación sufrió pocas variaciones y es así que Kaplan (en 1985) trata de precisar un “estado del arte”, y destaca precisamente que esta disciplina se ocupaba (casi) exclusivamente de la relación entre el estudio del lenguaje y la enseñanza de idiomas extranjeros, lo que coincide con una de las dos definiciones que aportan Richards et al. (1985): el estudio de idiomas extranjeros y segundas lenguas.

A manera de balance preliminar de este período y de la relación establecida entre lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras podríamos acotar que fueron múltiples los beneficios logrados por ambas partes, tal como concluye Antonini: “Esto es lo que nos une: la necesidad por parte del docente de conocer la naturaleza de lo que enseña: lenguaje, y como dijéramos anteriormente, la necesidad por parte del lingüista de conocer lo que sucede cuando ese sistema por él o ella descrito es aprendido.” (1996 : 27).

### **Lingüística aplicada: una visión amplia**

En los años siguientes, la lingüística aplicada ha ampliando su espectro. Eso se refleja en una segunda definición dada por Richards et al:

[es] “el estudio del lenguaje y de la lingüística en relación con problemas prácticos, tales como lexicográficos, de traducción, patologías del lenguaje, etc. Usa información proveniente de la sociología, la psicología, la antropología y la teoría de la información tanto como de la lingüística con el fin de desarrollar sus propios modelos teóricos del lenguaje y del uso del lenguaje, para luego utilizar tanto la teoría como la información recogida, en áreas prácticas como diseño de programas, terapias del lenguaje, planificación lingüística, estilística, etc.” (traducción del autor).

En otros autores se da prioridad al desarrollo de relaciones específicas entre los estudios de lingüística teórica, la investigación educacional y la planificación e implementación de programas prácticos en diversas áreas de interés como enseñanza y aprendizaje de lenguas materna, extranjera o segunda, bilingüismo y educación bilingüe, análisis del discurso, traducción e interpretación, evaluación y metodología, planificación, interlenguajes, estilística, lexicografía,

procesos de pidginización y de creolización, enseñanza asistida por computadoras, lenguajes de signos, política lingüística, alfabetización, entre otras.

Complementando estas definiciones y delimitando algo más sus alcances, tenemos lo expuesto por Marcos y Sánchez (1991) quienes relacionan los aportes de Ebnetter (1982) y de Culioli y la ubican como una “disciplina de intersección” y una “disciplina de aplicación”. En el primer sentido se entiende como la aplicación de modelos lingüísticos en los otros dominios científicos con los que se “intersecta” (por ejemplo psicología, sociología, etnología y las otras disciplinas lingüísticas). De allí derivarían los modelos teóricos que luego se aplicarían a un campo, es lo que Culioli (citado por Marcos y Sánchez) denominan praxis y constituiría “la traslación de las nociones, planteamientos y modelos de las lingüísticas de intersección” a campos específicos (como por ejemplo, la enseñanza de la lengua).

### **Lingüística aplicada en Venezuela: un primer acercamiento**

Hasta aquí se ha expuesto en forma excesivamente sintética lo que ha ocurrido en general en el proceso histórico de constitución de la lingüística aplicada. A continuación se esbozará lo que ha ocurrido en Venezuela, presentando algunas referencias cuyo análisis deberá ser profundizado por los interesados en el tema.

En Venezuela, existe una importante tradición y producción de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras (incluso del español como tal), aunque se le ha criticado en algunas oportunidades su sujeción a modelos teóricos y aplicados usuales en los países más desarrollados “exportadores de lengua”, con muy tímidos intentos de contextualización. Son muchos los investigadores reconocidos en el país y en el exterior que trabajan en diferentes universidades en programas de pregrado y posgrado en el área y en valiosos proyectos que les han merecido no sólo la aceptación de la comunidad especializada sino también la de organismos como el CONICIT que evalúan su profundidad y rigor. Además publicaciones nacionales (Revista Venezolana de Lingüística Aplicada, Núcleo, CLAVE) y extranjeras y eventos específicos han permitido divulgar sus aportes y el de promisorias generaciones de relevo.

La planificación lingüística también ha sido objeto de estudio y fundamentación teórica de propuestas por parte de autores como Obregón, Oquendo y Serrón, en campos diferentes pero vinculados, las cuales constituyeron esfuerzos para algún tipo de integración a partir de la solución de problemas lingüísticos.

Los temas relacionados con las lenguas indígenas y los procesos de interculturalización y bilingüalización han sido tratados y discutidos por Mosonyi, González Ñane, Alvarez, Medina, Díaz Pozo, Obregón, Oquendo, Inciarte, Ramírez y otros.

Los aspectos relacionados con las lenguas de señas fueron considerados desde el punto de vista lingüístico por Pietrosevoli (1986) Oviedo, Luján y, con enfoques muy interesantes, retomados con una óptica aplicada y una orientación pedagógica por Luque, Osorio, Pérez y Zambrano. Un ejemplo sugerente lo constituyen los trabajos en proceso de Valles en relación con trastornos del lenguaje, específicamente la denominada dispraxia articulatoria; este autor le da una orientación aplicada a la teoría polisistémica de Chela Flores con el fin de reorientar no sólo el tratamiento sino también el diagnóstico. Debe señalarse que, en muchos casos, los posgrados en lingüística de las diversas universidades nacionales han constituido auténticos centros de formación y difusión, pudiéndose reseñar junto al trabajo de participantes y tesis, en general

con especialización previa en el área, la acción de docentes y tutores que, como en el caso de Iraida Sánchez, Lucía Fraca o Godsuno Chela, entre otros, asumen su función con una novedosa visión multidisciplinaria en tránsito hacia la interdisciplinariedad.

Es importante destacar también que los Encuentros de Lingüística, junto con otros eventos, han permitido conocer el proceso de producción y sus resultados más destacables. En resumen: varios son los campos en que la lingüística aplicada en Venezuela han hecho contribuciones que deben ser tenidas en cuenta a la hora de hacer el imprescindible balance de sus logros.

### **Lingüística aplicada y enseñanza de la lengua materna**

Aunque la enseñanza de la lengua materna es un problema universal que no hace distinción entre los diferentes países, es evidente que en naciones como las latinoamericanas, donde la educación constituye un problema central vinculado con las posibilidades mínimas de progreso y transformación social, el desarrollo de la lingüística aplicada resulta fundamental, en tanto que es imposible ignorar que la cultura y competencia comunicativas de su población son vitales para la educación y para el país. Esa situación y la inquietud que despierta ha llevado a la proliferación de esfuerzos que han tratado de, por un lado, encontrar en la lingüística respuestas a los problemas de la enseñanza, y por otro, involucrar aunque sea parcialmente, a una ciencia que tradicionalmente se ha mantenido distante de las transformaciones sociales, tal vez, con mayor propiedad, uno o varios pasos atrás de la sociedad que estudia. Early (1985), Peñalver (1991), Wagner (1989), en otras palabras, Behares (1994) describe precisamente la situación: por el carácter centralmente descriptivo de la lingüística, los lingüistas se han transformado en “sabios” y encuentran grandes dificultades en transformarse en “actores”.

En 1972, el maestro latinoamericano Alberto Escobar escribía con lucidez:

Nuestra hipótesis inicial se inspira, por tanto, en un convencimiento que en cualquier nivel educativo, la tarea del maestro de lengua española o cualquiera otra, se verá enriquecida y solventada por el apoyo que la lingüística general y los estudios sobre la lengua que enseña le pueden brindar (p. 37).

En ese sentido, antes de que la lingüística aplicada se orientara al campo de la enseñanza de la lengua materna, Escobar proponía un espacio común. No fue extraño que el mismo Escobar estuviera al frente del IV Congreso Internacional de la ALFAL, realizado en Lima en 1975 y dedicado, aunque no exclusivamente, a “Lingüística y Educación”. Pese a que la mayoría de las ponencias y comunicaciones fueron o de lingüística o de educación y no de lingüística y educación y el término y la noción de “lingüística aplicada” - ya ampliamente aceptada en el ambiente - no aparece, rescatamos dos citas que coinciden con nuestro enfoque y que deben ser consideradas en el contexto de dictaduras militares que estaban asolando el continente.

La primera corresponde al Dr. Escobar

Trabajamos para que la lingüística y la educación en el Perú sean un instrumento más en la permanente tarea de redescubrir la realidad: un apoyo para transformarla a través de la utopía; una forma de contribuir para que las lenguas y su literatura, su estudio y enseñanza, sean un medio significativo de liberar a todos los hombres, y de convertir sus sociedades en morada digna de habitar y de legar a quienes nos sucederán y habrán de superarnos. (1975: XVII).

La otra, corresponde a la investigadora argentina Myriam Najt:

En síntesis, los lingüistas deben aceptar el desafío de la historia. Sólo podrán hacer ciencia útil, en la medida en que se adhieran a un proyecto político nacional y popular, en la medida en que su trabajo demuestre en las acciones que ayuda a generar y de las que proviene, que se está trabajando desde, por y para el pueblo (1975: 512).

En Venezuela durante ese período debe resaltarse la obra del Maestro Quiroga. La lingüística en el país transitaba un camino incipiente y la lingüística aplicada no se había orientado todavía, más allá de los trabajos en lenguas extranjeras y alguno referido al tema de las lenguas indígenas y de la discusión sobre los proyectos de educación intercultural. Prueba de ello es que en el V Congreso Internacional de Alfal que tuvo lugar en Caracas en 1978 sólo se presentaron tres trabajos relacionados con el área, todos orientados a la enseñanza de lenguas extranjeras y de ellos, sólo uno era venezolano, presentado por la Dra. Bertha Chela, quien se ha mantenido hasta el presente como uno de los pilares fundamentales de la disciplina.

Asimismo, pese a que la convocatoria del primer Encuentro Nacional de Lingüistas (Maracaibo, 1981) incluía bajo esa denominación a todos quienes estuvieran vinculados con la lengua, pocos fueron los trabajos que efectivamente se vinculaban con la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna. Sin embargo, es en estos Encuentros y en todas las actividades que de ellos se derivaron (por ejemplo las diversas Jornadas Nacionales, Convenciones, Coloquios, Encuentros de Docentes con la lengua materna, Encuentros de Educadores y otros), así como en la posibilidad de publicar trabajos (en revistas como Letras, Venezolana de Lingüística Aplicada, Legenda, Clave, Pértiga, La Red Informa, Liber) donde se empezó a reflejar el desarrollo de esta rama de la disciplina estudiada.

En los últimos quince años más de 400 artículos, ponencias, libros, trabajos de grado en las maestrías de lingüística, especialmente en la UPEL, en las de Educación (por ejemplo en la UDO) y en otras, así como trabajos de ascenso, explícitamente señalaron esa afiliación. En general, en ellos se proponen soluciones puntuales a problemas de la redacción, la ortografía, la lectura, y ocasionalmente la expresión oral o la atención a temas gramaticales.

Entre los libros y artículos que se destacan por su amplitud y por afrontar globalmente el problema de la enseñanza de la lengua materna, se encuentran los aportados por Hugo Obregón e Iraset Páez. Obregón (1982) trató muchos temas vinculados con la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua, tanto en los aspectos planificatorios (de intersección) como de aplicación. Este autor propone un trabajo colectivo (Estado, medios de comunicación, medios educativos) para construir “una política lingüística pluralista y democrática, que oriente la actividad de planificación hacia la estabilización del español de Venezuela sobre la base de una variedad supradialectal común” (1983, p. 47) que “una vez codificada (esa variedad formal) /.../ debe constituir el vehículo de la educación, y debe por tanto enseñarse en la escuela y recibir el apoyo institucional” (ídem p. 49). Todo el esfuerzo educativo y de política educativa y lingüística debe estar orientado en esa dirección planificatoria. A partir de allí, se deben desarrollar los planes y programas no sólo en lo referente a la enseñanza sino también a la formación de los recursos humanos (vid también Obregón 1982 y 1988).

La obra de Iraset Páez (1981, 1985) dedicada a la lingüística aplicada resulta muy interesante. Por una parte se ubica en el rol de lingüista y revisa algunos problemas del lenguaje que afectan tanto la sociedad como la educación. Por otra, se ubica en el plano de intersección al que se hizo

referencia y propone modelos teóricos y metodológicos y, por último, hace proposiciones didácticas desde la perspectiva del educador. No tiene ningún prejuicio en aceptar explícitamente la relación con la didáctica de las lenguas extranjeras, tanto de dependencia como de interdependencia, y toma de esa rama, propuestas comunicativas concretas en el campo metodológico que, en buena medida, se mantienen vigentes.

Páez (1981), en su artículo *Por una nueva filosofía para la enseñanza de la lengua Nacional*, integra su conocimiento lingüístico, su percepción de la realidad educativa (especialmente en lo referente a la formación docente) y los modelos teóricos y metodológicos de la ciencia aplicada, para proponer una revisión de los criterios sustentados en la formación docente especializada. En ese contexto propone, por una parte, un cambio filosófico global: “En lugar de una enseñanza de la lengua, debemos cumplir la enseñanza del español mediante una enseñanza del habla”, más aún “...consideramos una pedagogía basada en la perspectiva del habla, en la que se busca propiciar el desarrollo del individuo hablante como usuario efectivo de la lengua”. Y ese cambio, como no puede ser de otra manera debe surgir a partir de un cambio radical de la formación docente que, concentraba y concentra cada vez más sus esfuerzos en trabajar con las especialidades y no con la enseñanza de las especialidades. Concluye, luego de esbozar algunos aspectos concretos de un plan de acción: “Continuar con los puntos de vista actuales sobre la enseñanza de la lengua nacional significa continuar con la ineffectividad de esta enseñanza, el descenso del nivel educativo de nuestros bachilleres, la elitización de la cultura nacional, el disfuncionamiento democrático, el subdesarrollo lingüístico”.

Aunque a veces discutible, el trabajo de Páez (1985), intitulado *La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral*, se ha constituido en uno de los textos fundamentales en este campo. Se basa en los postulados filosóficos recién expuestos e insiste en la sustitución del inoperante modelo teórico, descriptivo y centrado en el código, que casi quince años después sigue vigente, por un modelo práctico, comunicativo y centrado en el uso: una pedagogía de la lengua deja su lugar a una pedagogía del habla. Es así como las actividades escolares propiciarían el desarrollo de una auténtica competencia comunicativa. Como él mismo expresa “un saber actuar convenientemente para satisfacer sus necesidades sociales y las de otros”

La propuesta de programa consta de tres fases que van desde la adquisición de una infraestructura idiomática operativa junto con el desarrollo táctico del conocimiento lingüístico ya aprendido, hasta el desarrollo de una capacidad comunicacional más idiomática y amplia, tanto en calidad como en cantidad. Estas fases se distribuyen en forma gradual en tres niveles escolares y, en lugar de las ya clásicas cuatro áreas (hablar, escribir, escuchar y leer) divide en ocho grandes campos: desarrollo de la conducta pro-lingüística, de la habituación idiomática, de la producción idiomática (hablar y escribir), de la producción idiomática (escuchar y leer), de adquisición del vocabulario (que sigue estando tan descuidada todavía), de la comprensión y la conceptualización gramatical, de caracterización de la lengua nacional y del conocimiento comunicacional-retórico. Es importante señalar que busca el mejoramiento de la capacidad comunicacional integral, no un fin per se, eliminando el memorismo inconducente de la enseñanza gramatical actual. Por otra parte, también se van integrando, en el esquema global del conocimiento, las distintas áreas, desde las que constituyen un apresto lingüístico, - conducta prolingüística - hasta las que implican una reflexión teórica sobre el lenguaje, su pragmática y su vinculación con el contexto socio-cultural.

En 1994, los Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna publicados por Asovele y compilados por César Villegas, recogieron, por primera vez, el aporte de 17 investigadores y docentes con reflexiones, propuestas teóricas y metodologías, análisis y perspectivas, conformando un volumen que tuvo amplia aceptación en la comunidad especializada.

En términos generales, podríamos decir que hemos dado un panorama no exhaustivo de lo que denominamos los “encuentros” entre lingüística aplicada y enseñanza de la lengua y entre lingüistas y pedagogos. Tenemos una amplia gama de posibilidades de formación en pre y postgrado que cumplen con dignidad su cometido, una diversificada producción y espacios para difundirla como los Encuentros Nacionales de Docentes e Investigadores de la Lingüística y muchas actividades similares que completan más de 150 talleres y seminarios, varias publicaciones arbitradas y proyectos editoriales más o menos abiertos. Los temas considerados son igualmente diversificados y van desde teoría, descripciones, explicaciones hasta metodologías y aplicaciones en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo venezolano. Como consecuencia, se cuenta con un número importante de investigadores respetados en el país y en el exterior.

Sin embargo, es necesario hablar de los “desencuentros”. En casi todos estos productos se habla de la situación crítica de la educación en general y de la enseñanza de la lengua en particular. En otras palabras, en el mismo nivel donde se da esa producción se reconoce, implícitamente, la ausencia de un impacto social positivo de su trabajo; aunque en teoría la ciencia aplicada (en este caso la lingüística aplicada), “resuelve problemas” o sirve para resolverlos, en la práctica, no ha dado resultado.

Esta situación la resume dramáticamente Campos (1995) al decir que: “A nadie puede sorprender que el producto de nuestro actual sistema educativo sea un usuario incapaz de hilvanar un discurso coherente, de decodificar y comprender lecturas relativamente sencillas, en conclusión un minusválido comunicacional, porque ese es el resultado natural, lógico y previsible de todo el proceso”. (s/p)

El Ministro de Educación (período 1993-1998) vinculado burocráticamente a la educación desde hace varias décadas, fue más contundente cuando recientemente pidió a las universidades que no graduaran educadores que no tuvieran un uso adecuado de la lengua y que no fueran lectores independientes, como reacción ante el alto porcentaje de analfabetismo funcional que afecta a docentes graduados: 40 % en un concurso para maestros en Mérida y 20 % entre los maestros del país, según una investigación hecha en la Universidad Central de Venezuela (UCV).

El resultado que denuncia la prestigiosa publicación educativa Movimiento Pedagógico (III, No.5, 1995, p. 1), deviene entonces, natural:

No es de extrañar, por consiguiente, que los alumnos de Venezuela de cuarto grado ocuparon el último lugar entre 32 países en una investigación realizada por la Asociación Internacional para la Evaluación del Progreso Escolar, en la cual se examinó la adquisición de habilidades de lectura. En dicha investigación, los alumnos de noveno grado de Venezuela quedaron entre los cuatro últimos, seguidos tan sólo por Nigeria, Zimbawe y Bostwuana.

Surge una pregunta obvia: ¿cómo explicar la situación denunciada partiendo de los “encuentros” expuestos?. En el final de este artículo, intentaremos la respuesta.

1. Una investigación en proceso está empezando a demostrar que, dejando de lado los plagios estimulados y/o permitidos por las estructuras burocráticas de la política universitaria, una buena parte de las tesis y los trabajos de ascenso no van más allá de solucionar un problema, efectivamente, pero un problema planteado al autor y no a la sociedad, en otras palabras, su utilidad desaparece apenas se defiende o se aprueba la tesis correspondiente.
2. En muchos casos se confunde investigación lingüística con aplicación pedagógica, de donde resulta que se pierde en originalidad, repitiendo trabajos de otros, o se pierde en fundamentación teórica.
3. La lingüística no va a la escuela. Es decir, el lingüista va y hace un análisis crítico, para decirlo en palabras de Behares (1994) “El lingüista ahora va a la escuela con sus instrumentos teórico-metodológicos y con una determinada visión de lo que ésta es. Generalmente llega a la conclusión de que allí todo está mal”. Y luego hace su investigación, su aplicación y su informe... y se va. Entonces hay tres posibilidades: todo vuelve a la normalidad, o sea a estar mal; o el proceso escolar sufre un cambio a escala mínima (un curso, en un año escolar, en una institución) o el proceso sirve de detonante para el inicio de un cambio ¿cuántos casos conocemos de esta última multiplicación?
4. La lingüística transforma la escuela en un laboratorio que no reproduce la realidad: buena parte de las investigaciones se realizan en sectores privilegiados o, por lo menos, minoritarios, o, en el mejor de los casos en aquellos que pese a ser representativos socialmente, no son, o dejan de ser, representativos educativamente, por situaciones especiales previas o por la misma acción distorsionadora de la investigación.
5. Hay dos “tempos” diferentes entre lingüistas y educadores. Como toda ciencia, en la nuestra el proceso de cambio es permanente, no se detiene, no puede detenerse, cada estadio se convierte en peldaño para el ascenso al siguiente, “estar al día” es “estar apenas atrasado”. La educación, por el contrario, implica un proceso social organizado en torno a la relación maestro-alumno y dada en un contexto donde intervienen en forma fundamental lo ideológico, lo cultural y la tradición educativa arrojando “lo teórico, las informaciones técnicas y los principios generales constitutivos del saber” (Behares). En otras palabras, el recurso humano debe formarse, profesionalizarse y actualizarse y eso lleva tiempo y esfuerzos. El maestro invierte un capital personal que no puede desvalorizarse cada vez que la ciencia da un paso, de allí que sea naturalmente reacio al cambio permanente o, apremiado por las presiones externas o convencido por su propia valoración de la crisis educativa, se convierte en un ávido consumidor de recetarios, exactamente lo opuesto a lo que científicos de la lengua y de la enseñanza, proponen.
6. Hay desencuentros también, en cuanto a que la pedagogía y la didáctica dejan de lado muchas informaciones lingüísticas o por ignorarlas o por no apreciarlas. Cuando dijimos que la “ortografía es un problema didáctico” fuimos claros en establecer dónde estaba la responsabilidad por ese hecho.
7. Las instituciones de formación docente, en general, fomentan los “desencuentros” cuando alejan la formación especializada de, por ejemplo, la práctica docente y, en el conjunto las grandes ausentes son las realidades educativa y social. Son tantos los investigadores que en el país (por ejemplo, Rosenblat, Páez, Obregón) o desde el exterior (informes de la Unesco y del Banco Mundial) han insistido en la necesidad de transformar la carrera docente poniendo el énfasis en la enseñanza de las especialidades y no en las especialidades, que resulta absurdo que se mantengan los mismos patrones que vienen sistemáticamente fracasando. Behares



señalaba “entre las dificultades /.../ el progresivo aislamiento que desde el siglo XIX viene produciéndose entre universidades y administraciones escolares”, alejamiento que ha llevado en Venezuela que en una de sus principales instituciones “formadoras de formadores”, casi un 30 % de docentes encuestados reconocieron no tener información (ni recibida ni buscada por ellos) sobre los alcances de esta reforma y más de un 40 % señalaron que su conocimiento sobre el tema era insatisfactorio; como consecuencia, más del 80 % de los estudiantes de últimos semestres no están capacitados para afrontar las exigencias de su profesión. En resumen, estamos graduando docentes obsoletos, sujetos para un reciclaje inmediato (Ledezma, 1995).

Podríamos seguir abundando pero estimamos que para abrir un camino a la esperanza hay que abrir un espacio a las propuestas y con ellas terminamos este trabajo:

1. Resulta imprescindible elaborar un inventario crítico de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna en Venezuela. En este sentido podría, entre otras cosas, valorarse los aportes de los últimos quince años, ordenarlos y evaluar su posible impacto. Un trabajo de esta naturaleza serviría de marco de referencia no sólo a los programas de posgrado y a los docentes que deben investigar para mantener su estatus universitario, sino también a los planificadores, pedagogos y especialistas en didáctica y así le daríamos una nueva dimensión y sentido social a tantos esfuerzos que actualmente se pierden.
2. Debería propiciarse un encuentro entre los especialistas en el área con el fin de discutir sus alcances y perspectivas en el marco de las reformas educativas en proceso y de las que pudieran proponerse con esta óptica. A partir de estos principios, se buscaría integrar esfuerzos multi e interdisciplinarios con el fin de hacer aportes efectivos a la transformación educativa.
3. Es evidente que las universidades en general y las formadoras de formadores en particular deben asumir definitivamente sus responsabilidades ante la sociedad, abandonar sus esquemas electoralistas y burocráticos que hace décadas las mediatizan y cumplir con dignidad su función. En ese contexto, el área de lengua que todos estamos de acuerdo en que “es el componente básico y central de lo que conocemos como educación” (Behares) exige un cambio filosófico, como pidieron Rosenblat y Páez, un cambio estructural y un cambio operativo en el marco de una cultura democrática y una cultura comunicativa, hoy ausentes, que hagan posible no sólo la construcción del conocimiento, que tantos pregonan, sino la construcción de la sociedad.

### **Bibliografía**

- Antonini, M. (1996). Lo que nos une: relación entre la lingüística y la enseñanza de lenguas. **Clave Nos. 3-4**, 21-28.
- Behares, L. (1994). **Pedagogía lingüística: precisamente lo contrario a “lingüística aplicada”** (Texto no publicado, presentado en Jornadas de Lingüística Aplicada en Campinas, Brasil).
- Bloomfield, L. (1942). **Outline Guide for the Practical Study of the Foreign Languages**. Baltimore: University Press.
- Campos, E. (1995). **Hacia una enseñanza solidaria de la lengua**. Conferencia dictada en la inauguración nacional de las Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica de la Lengua Materna - In Memoriam Iraset Páez. Maracay: ASOVELE - IPEMAR, 18 de mayo de 1995.

- Early, P. (1985). El aporte de la Lingüística Aplicada a los procesos de enseñanza. **Actas del II Congreso Nacional de Lingüística Aplicada**. Madrid.
- Ebneter, Th. (1982). **Lingüística aplicada. Introducción**. Madrid: Gredos.
- Escobar, A. (1972). ¿Para qué sirve la lingüística al maestro de lengua? En A. Escobar (1974) **Lenguaje y discriminación social en América Latina**. Lima: Editorial Milla Betres. 37-59
- Escobar, A. (1975). Discurso de inauguración del IV Congreso Internacional de la Alfal (Lima, 6 al 10 de enero de 1975). **Actas del IV Congreso Internacional de la Alfal- Lingüística y Educación**. Lima: 1978, XVII-XX.
- Kaplan, R (1985, Abril). Applied Linguistics. The state of the Art: Is there one? **Forum XXIII (2)**, 2-6.
- Ledezma, M. (1995). **La enseñanza de la lengua materna**. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas Nacionales de Didáctica de la Lengua Materna - In Memoriam Iraset Páez. ASOVELE - Caracas, IPC, 23 de mayo de 1995 y Guatamare, UDO, 25 de mayo de 1995.
- Malmberg, B. (1967). **Los nuevos caminos de la lingüística**. México: Siglo XXI.
- Marcos M. F. y Sánchez, J. (1991). **Lingüística aplicada**. Madrid: Síntesis.
- Najt, M. (1975). Problemas ideológicos en la enseñanza de la lengua. **Actas del IV Congreso Internacional de la Alfal- Lingüística y Educación**. Lima, 1978: 512-522
- Obregón, H. (1982). Hacia el establecimiento de la norma culta del español de Venezuela: Urgencia de una planificación lingüística. En H. Obregón, R. Quiroga y S. Serrón **Estudios Lingüísticos y dialectológicos**. Maracay: Instituto Pedagógico de Maracay.
- Obregón, H. (1983). **Hacia la planificación del español de Venezuela y la determinación de una política lingüística**. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Obregón, H. (1988). La metodología de la lingüística de campo y la enseñanza de la gramática de la lengua materna. **Letras, Nos. 44-45**. 77-100.
- Páez, I (1981, Abril 24). Por una nueva filosofía para la enseñanza de la lengua nacional. Caracas: **El Nacional**, 24.4.81.
- Páez, I (1985). **La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral**. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Peñalver, M. (1991). **La lingüística y la enseñanza de la lengua española en bachillerato**. Granada: Ed. Comares
- Pietrosemoli, L. (1986). **El aula del sordo**. Mérida: (Venezuela): Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes.
- Richards, J. et al (1985). **Dictionary of Applied Linguistics**. Londres: Longman.
- Rosenblat, A.(1964). **La Educación en Venezuela: (4a. ed. y 1981)**. Caracas: Monte Ávila).
- Serrón, S. (1993). **Introducción al estudio de la planificación lingüística internacional**. Maracay: ASOVELE-UPEL.
- Stern, H. (1983). **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Vez J., J. (1984). Claves para la lingüística aplicada. Ágora, Málaga.
- Wagner, C. (1989). **Lengua y enseñanza. Fundamentos lingüísticos**, Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello

**EL AUTOR**

Sergio Serrón M.  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador  
Núcleo Maracay  
Departamento de Castellano y Literatura  
Presidente de la Asociación Venezolana para la Enseñanza de la Lengua.

**Datos de la Edición Original Impresa**

Serrón M., Sergio. (1998, Diciembre). *Algunas reflexionas acerca de la conflictiva relación entre enseñanza de la lengua, lingüistas y pedagogos*. Paradigma, Vol. XIX, N°2, Diciembre de 1998/43-61