

La enseñanza de la lengua materna: una visión personal

Sergio Serrón M.

UPEL - ASOVELE

Resumen

Muchas veces el anuncio de "una visión personal" implica ciertos peligros, entre ellos, un tratamiento subjetivo del tema, la presentación de una exposición que no vaya más allá de los estereotipos, tan comunes en el análisis de nuestra educación actual. Intentamos evadirnos de esa tónica: "una visión personal" implica, por una parte, una exhaustiva búsqueda en las fuentes y, por otra, un análisis de la situación. Estimamos que superada la época del diagnóstico y del pronóstico, se debe intentar la acción. En la primera parte de nuestra exposición hablaremos en sus aspectos más generales de la alfabetización; de inmediato pasaremos a ver el problema de la lengua materna como producto escolar, centrándonos en la creciente masa de analfabetos funcionales y similares. Presentaremos a continuación la labor que se ha realizado, los intentos por revertir la situación, para, al final, hacer un conjunto de proposiciones concretas que incluyen: 1. la determinación del papel de las universidades nacionales a partir del aprovechamiento de los recursos humanos tan valiosos de que disponen, especialmente en lo referente a la formación docente, 2. el desarrollo de una planificación lingüística que atienda a la lengua materna, objetivo único de la incipiente e infundamentada planificación lingüística nacional, a otras modalidades (sordos, indígenas) y, con cierta prioridad, a la situación de la incipiente emigración venezolana a países no hispanohablantes, que se suma a la numerosa emigración de otros países del área, y 4. la realización de un inventario crítico de todo lo escrito e investigado en los últimos 15 años y de la acción de los posgrados con el fin de fortalecerlos.

Palabras clave: Alfabetización, lengua materna, universidades, planificación lingüística.

The Teaching of the Mother Tongue: A Personal Viewpoint

Abstract

The statement "a personal view" often implies some risks, such as dealing with the issue in a subjective manner, or a presentation which does not go beyond stereotypes, so common in the analysis of our present education. We intend to avoid this perspective; here "a personal view" implies, on the one hand, an exhaustive research in the sources and, on the other, an analysis of the situation. We think that, once the stages of diagnosis and prognosis have been overcome, action must be taken. In the first part of our presentation we shall discuss the process of developing literacy in its most general aspects; next, we deal with the problem of the mother tongue as a school product, focusing on the increasing number of functionally illiterate. Then, we present the work done in order to reverse this situation, so that at the end we make some concrete proposals which include: 1. the definition of the roles of national universities on the basis of an effective use of teacher training; 2. the development of a linguistic plan directed at the study of the mother tongue (the only aim of the incipient and not well supported national linguistic plan), as well as other modalities (deaf and/or indigenous people), and the situation of Venezuelan emigration to non-Spanish-speaking countries, which increases the already large number of emigrants from other countries in the area; and 3. the making of a critical inventory of everything that has been written or investigated during the last 15 years and of the actions of the master's programs in order to strengthen them.

Key words: Literacy, mother tongue, universities, linguistic planning.

0. Muchas veces el anuncio de "una visión personal" implica ciertos peligros, entre ellos, un tratamiento subjetivo del tema, la presentación de una exposición que no vaya más allá de los "lugares comunes", tan comunes en el análisis de nuestra educación actual, una exposición de estereotipos. Intentamos, sin embargo, evadimos de esa tónica: "una visión personal" implica, por una parte, una exhaustiva búsqueda en las fuentes y, por otra, un análisis de la situación. Estimamos que ya ha pasado, ampliamente, la época del diagnóstico y del pronóstico, para transitar la época de la acción. En

este momento de acción educativa es que pretendemos insertarnos.

En la primera parte de nuestra exposición hablaremos en sus aspectos más generales de la primera etapa o de alfabetización; de inmediato pasaremos a ver el problema de la lengua materna como producto escolar, centrándonos en la creciente masa de analfabetos funcionales y similares. Presentaremos a continuación la labor que se ha realizado, los intentos por revertir la situación, para, al final, hacer un conjunto de proposiciones concretas.

1. El tema de la alfabetización, espe-

cialmente en América Latina, resulta de interés particular y es asociado por autores como Hornberger (1991) a la diversidad lingüística: "Literacy in South America must be understood against the backdrop of the linguistic diversity there" (p. 190). En otras instancias, por ejemplo sociólogos y economistas, lo asocian con el desarrollo, o la falta de desarrollo, y se coloca como uno de los indicadores críticos:

Las reducidas facilidades de asistencia a los centros de instrucción, la concentración de la educación superior en un pequeño grupo privilegiado y, en consecuencia, el elevado porcentaje de la población constituido por analfabetos o personas sin enseñanza elemental completa, son las características centrales de las condiciones educativas en los países atrasados (Córdoba, 1967, pp. 37).

O como en forma descarnada expresó Lourié:

Por un lado están aquellos que poseen los medios de mejorar su condición material y social, y, por otro, los que no logran siquiera satisfacer las necesidades mínimas: es sobre todo entre estos últimos donde se encuentran los analfabetos, que no pueden tener acceso a las fuentes del conocimiento y son incapaces de producir nuevos conocimientos (Lourié, 1990, p. 14)

Tal vez, al ir sumando expertos deberíamos ir sumando factores. Lo importante es que las cifras, aunque muchas veces manipuladas, están allí y nos permiten ver objetivamente la situación.

En nuestro país, el aumento de la población alfabetizada ha sido importante, pese a la baja en otros indicadores como, por ejemplo, el ingreso per capita: del 35.5% de analfabetos mayores de 10 años, que indicaba el Censo de 1961 (vid Memo-

ria del Ministerio de Fomento, 1962), a un 14% en 1981 y un 8% reconocido actualmente. Nos acercamos al 4% estimado para los países más desarrollados, pero igualmente implica casi dos millones de habitantes en esa condición, mucho más que la población indígena total del país, 200.000 aproximadamente, para las que, además, desde 1979 (Decreto 283) y con cierto éxito, "se ha promovido un régimen de educación intercultural bilingüe, definido por la participación equilibrada y dinámica de las culturas y lenguas indígenas en la cultura nacional", / donde .../ "en el área de los programas educativos dedicados al lenguaje se prevé la enseñanza de la lengua autóctona, de la lengua castellana y de una lengua extranjera (Alvarez, 1992, p. 21).

Por otra parte, hay un sector que no está claramente definido en cuanto a su incidencia estadística constituido por los deficientes auditivos, que son insuficientemente alfabetizados en castellano, por cuanto su lengua materna es la denominada Lengua de Sordos Venezolanos, que sólo en los últimos años (Vid Pietroselli, 1986 y Luque, 1994) ha empezado a ser estudiada pero, todavía, sin aplicaciones sistemáticas a la educación que se evidencien en los resultados.

En resumen, el problema es complejo, tiene muchos aspectos que no han sido suficientemente estudiados y algunas explicaciones no parecen convincentes, por lo que exigen insertarlas en un marco de planificación lingüística nacional y educativa que no parece cercano.

2. Pero nuestro tema tiene aquí sólo su punto de partida. Cuando la alfabetización deja de ser un problema estadístico, o supera el nivel estadístico, ¿qué

pasa? De ahí nuestra interrogante: alfabetización ¿y después? Pareciera lógico que este esfuerzo oficial y privado redundara positivamente no sólo en el campo educativo sino, también, en el social. Los alfabetizados deberían disfrutar de mayores niveles y mejores posibilidades. Pero, aparenta no ser así.

Veamos algunos testimonios:

Por su jerarquía, iniciemos nuestro recuento con el Ministro de Educación. En una carta pasada a la Universidad Pedagógica señalaba:

Esta vez quiero sugerirle que tomen todas las medidas necesarias para que ningún estudiante obtenga un título de educador, si no ha demostrado un adecuado uso del Castellano y si no puede considerarse como un lector independiente.

Campos, por su parte, sintetiza causas y consecuencias:

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, de ser, en conclusión un minusválido comunicacional, porque ese es el resultado natural, lógico y previsible de todo el proceso". (Campos, E. 1995)

En su trabajo, marca responsabilidades en el alumno, el maestro, los representantes, las comunidades y la escuela.

Navarro (1994), otro prestigioso y preocupado investigador en el campo de la lengua en la educación, expresó:

A estas alturas del siglo no hemos sido capaces de erradicar el analfabetismo. Su tasa se ha calculado en casi 8%, lo que significa que más de un millón de venezolanos mayores de 15 años ni siquiera saben leer ni escribir. Y más preocupante aún es el número cada vez mayor de analfabetas funcionales; es

decir, de los que, a pesar de haber pasado por la escuela y hasta por centros de educación superior, no poseen el hábito de leer ni saben expresarse por escrito.

Como conclusión preliminar tendríamos que superado el proceso de alfabetización, la escuela pareciera no superar el problema de la desalfabetización, lo que se denomina el analfabetismo funcional, es decir, individuos que

"no son analfabetos en términos absolutos pero sí en función de lo que exige la sociedad en que viven [...] analfabetismo característico de las sociedades occidentales contemporáneas, en las que la modificación de las estructuras del empleo ha traído consigo mayores exigencias en cuanto al nivel de formación y de calificación" (Velis, 1990, p. 31)

No contamos con cuantificaciones definidas a nivel nacional, no obstante algunas fuentes hablan de un 50% entre analfabetos absolutos y analfabetos funcionales.

Pero este problema no es exclusivamente venezolano. Encontramos múltiples testimonios que confirman la crisis mundial de la enseñanza de la lengua. Escogimos, para empezar, estos dos por corresponder al ámbito hispano:

Últimamente, un gran número de profesores de Lengua Española de los distintos niveles educativos nos venimos quejando con razón del progresivo empobrecimiento de los recursos expresivos, tanto orales como escritos, del progresivo deterioro de la ortografía y de la falta de creatividad. Este hecho está ahí, es real y hay que reconocerlo. (Peñalver, 1991, p. 20)

Este texto que podría ser suscrito por cualquier analista nacional es de autoría de un docente e investigador español en un trabajo muy reciente: 1991.

El estudiante (...) en general, puesto que hay diferencias debidas a factores geográficos, socioeconómicos y culturales, - además de no saber expresarse con un mínimo de fluidez, revela regularmente incoherencia en su pensamiento, tiene serios problemas para deducir, establecer relaciones, analizar y sintetizar, en definitiva para reflexionar. (Wagner, 1989, pp. 13/4).

En este caso, el autor denuncia la situación chilena.

El ya citado Velis señala "que la proporción de analfabetos funcionales de más de diez años es de 36.4 en España, 23% en Italia, 223.2% en Grecia, comprende un adulto de cada cinco en Francia, 24% de los adultos de más de 18 años residentes en Canadá y 13% de las personas de más de 17 años en Estados Unidos" (p. 32)

Concluamos entonces que el problema surgido después de la alfabetización es grave, pero que no es nuevo (Rosenblat habla de la crisis educativa en 1964) ni que nos afecta exclusivamente a nosotros.

3. Nos parece importante, ahora, esbozar cómo se ha canalizado la inquietud del docente y del investigador en el país, a través de propuestas teóricas y metodológicas.

Por una parte, debemos manifestar que muchos son los investigadores que han planteado soluciones globales o puntuales a los problemas educativos y, en particular, a los surgidos en el campo de la enseñanza de la lengua. Por otra, algunas instituciones empiezan a acoger programas de reforma y renovación.

En efecto, si hacemos una breve recorrida por las fuentes de información encontramos que en los últimos diez años

más de 400 tesis, trabajos de ascenso, artículos y ponencias tratan sobre este tema y nutren Encuentros de Lingüística (ya en 15 ediciones), jornadas regionales e institucionales, jornadas de investigación educativa, encuentros de educadores, convenciones de asociaciones como ASOVELE y numerosas publicaciones como, por ejemplo entre las periódicas, **Letras, Tierra Nueva y Clave**, o los Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna. Paralelamente se han desarrollado posgrados en lingüística, en especial los de la UPEL (tres) centrados en la enseñanza de la lengua, otros, como en la Universidades Central, de los Andes o del Zulia en la investigación, varios otros en Lectura o en Lectoescritura. En general, en posgrados y publicaciones, se proponen soluciones puntuales a problemas de la redacción, la ortografía, la lectura, ocasionalmente la expresión oral, la atención a temas gramaticales e, incluso, los relacionados con la educación especial -sordos-, y la enseñanza de nuestra lengua como segunda lengua o como lengua extranjera. Aunque disperso y desintegrado, el resultado no deja de ser promisorio, como veremos más adelante. Por otro lado, muchas experiencias, van dejando productos interesantes como, por ejemplo, los torneos de la lengua que tienen lugar en San Cristóbal o las Olimpiadas lingüísticas de Falcón y de Aragua (vid Rojas, 1995), en fase de preparación. De mayor envergadura son las experiencias de "Fe y Alegría" (vid **Movimiento Pedagógico Año III** No. 5, enero de 1995), los Proyectos de Plantel (vid Herrera y López, 1994 y López, 1995) o las que se están dando en Bolívar, Mérida y Carabobo.

Entre los trabajos que se destacan por su amplitud y por afrontar globalmente el problema de la enseñanza de la lengua materna, nos referiremos con mayor detenimiento a los más importantes y fermentales en esta dirección: los aportes de Hugo Obregón e Iraset Páez, quienes, pese a sus muy tempranas desapariciones físicas han dejado una obra que trasciende en el tiempo.

Obregón trató muchos temas vinculados con la enseñanza de la lengua, pero nos interesa resaltar lo relacionado con la planificación lingüística y la planificación educativa. Propone en **Hacia la planificación del español de Venezuela y la determinación de una política lingüística** (1983), 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" (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).

A Páez dedicaremos algo más de espacio por la envergadura de su proposición metodológica. En 1981, publica en **El Nacional**. **Por una nueva filosofía para la enseñanza de la lengua nacio-**

nal, recogido en La lengua nuestra de cada día. Como el mismo reconoce, este artículo constituyó el germen de lo que luego sería su posición en este campo. En él señala que hay dos filosofías distintas, una la oficial sustentada en los programas y otra la universitaria, de Escuelas de Educación y Pedagógicas, pero ambas, coinciden en la enseñanza de la lengua y no del habla. A esto se agrega que los institutos de formación docente se centran, y aún se centran, en la adquisición de conocimientos lingüísticos, más que en el tratamiento de los problemas didácticos específicos.

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". 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". Es evidentemente la preocupación de un investigador comprometido con el futuro de su país, nada más lejano de la posición aséptica de tantos otros, que se negaron y se niegan a mirar la realidad desde la ventana de su castillo científico. Recogía así la herencia de maestros como Rosenblat y Quiroga, y se unía al incipiente grupo de

docentes e investigadores que, empezando a reunirse en los ENDILES, compartían esa inquietud.

La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral, publicado en 1985, se basa en los postulados filosóficos recién esbozados. Insiste en la sustitución del inoperante modelo teórico, descriptivo y centrado en el código, que diez 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 el mismo expresa "un saber actuar convenientemente para satisfacer sus necesidades sociales y las de otros".

Como ocurre en todos sus trabajos, Páez maneja una bibliografía variada y actualizada, la que utiliza en una forma creativa y original. Por ejemplo, recurre a los postulados de la lingüística aplicada, dedicada durante mucho tiempo a plantear e intentar resolver los problemas de la enseñanza de segundas lenguas, para intentar resolver los correspondientes a la lengua materna. Así señala "Es indudable que mientras más conocimiento se acumule acerca de la adquisición de la lengua materna (e incluso de sus semejanzas -más que de sus diferencias- con la adquisición de una segunda lengua) mayor es la probabilidad de hacer más efectiva la enseñanza idiomática.", y, más adelante, al ir esbozando su proposición, dice "La anterior no es una metodología novedosa; por el contrario es la metodología típica de la enseñanza idiomática de lenguas extranjeras en las tres últimas décadas.". Revisa con cierta profundidad,

las proposiciones del inglés Wilkins y del holandés Van Ek que dieron como resultado los programas nocionales-funcionales, estrictamente comunicativos que, a través de la Serie Nivel Umbral, ha desarrollado la Comunidad Europea para lograr, y en qué forma lo han logrado, acceder a una Europa sin fronteras lingüísticas. De ellos toma algunos criterios que orientan su propuesta.

En aspectos concretos, parte de un programa en tres fases que van desde la adquisición de una infraestructura idiomática operativa junto al 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 todas las áreas, incluyendo las de corte gramatical, buscan el mejoramiento de la capacidad comunicacional integral, no un fin per se, eliminando así el memorismo inconducente de la enseñanza gramatical actual. Por otra parte, es destacable también cómo se va integrando, en el esquema global del conocimiento, cada área, desde las que constituyen un apresto lingüístico, -conducta prolingüística- hasta las que impli-

can una reflexión teórica sobre el lenguaje, su pragmática y su vinculación con el contexto socio-cultural. En otras palabras, pasado el proceso de alfabetización en el niño llegamos a áreas que comprenden al adolescente y al adulto, y no descartan, al contrario implícitamente incluyen, la alfabetización tardía y los procesos de inserción de segunda lengua, indígenas y deficientes auditivos, vistos al principio: el comportamiento lingüístico en un amplio contexto social y cultural constituye el norte educativo.

Cada reseñista, adopta un punto de vista particular en el análisis. En este caso, me permitiré hacer algunos señalamientos. Por una parte, Páez insistió en la adopción de postulados de la enseñanza de segundas lenguas a la enseñanza de la lengua materna. En tal sentido, aparece una contradicción con las posiciones de Obregón por un lado y de quien expone, por otro. En efecto, Obregón expresaba, en su trabajo en que proponía la metodología de la lingüística de campo aplicada a la enseñanza de la gramática de la lengua materna (1988): "Es preciso señalar que hemos observado cierta intuición de este enfoque en la opinión de colegas que buscan solución al problema de la enseñanza de la gramática materna, por ejemplo, al enfocarla como extranjera; pero desconocen la disciplina que ha desarrollado la base teórica y los métodos apropiados. En realidad, los problemas de aprendizaje que presenta una segunda lengua son muy diferentes de los de primera.". Es decir, sin desechar tajantemente, deslinda una de otra. Por otra parte, quien expone, desde 1981 ha venido escribiendo que, vistas las dificultades afrontadas y dadas las diferencias entre las variedades, la enseñanza de la lengua

materna debería ser afrontada como la de una lengua extranjera -no sólo con los métodos adaptados de ellas- en una especie de educación diglósica. Sin embargo, una lectura en profundidad permite observar que más que contradicciones, se constituyen en visiones complementarias, que, sin duda, pueden -deben- ser integradas efectivamente: los aportes de Páez y Obregón y otros contemporáneos y referencias bibliográficas fundamentales - presentes o no en sus obras, para llegar a conclusiones que puedan orientar mejor la acción.

Encontraríamos entre esas referencias, trabajos tan importantes como el del maestro peruano Alberto Escobar de 1972, **Para qué sirve la lingüística al maestro de lengua** que, en otros contextos lingüísticos, hace proposiciones coincidentes en cuanto a cómo enfocar la formación del docente y la enseñanza en sí misma, así como los parámetros que deben orientar la acción educativa. Y también los de Rosenblat, quien en 1964, escribía: "Yo pediría que los maestros y maestras de Venezuela olvidaran toda su gramática [...] y se dediquen a enseñar el idioma, a desarrollar el hábito de lectura correcta y animada, a leer mucho y con entusiasmo, a escribir bien, a hablar bien", o, por otro lado, el trabajo que en Australia lleva a cabo un equipo asesorado por Halliday y Hassan. También una valoración exacta de las proposiciones que se han realizado en el país con objetivos metodológicos similares.

Iraset Páez concibió la educación y su eje central, la lengua, como un proceso liberador: "De algún modo, el lenguaje puede esclavizar al hombre, pero igualmente puede liberarlo". Abogó, como preconizara Bernstein, por una enseñanza

diferencial para cubrir las carencias de las mayorías que dominan sólo un código restringido, con el fin de democratizar y contemporaneizar: "Educar a un pueblo significa proveerlo de los instrumentos para enfrentar el futuro", escribió. Y como ya vimos anteriormente: los efectos de "continuar con los puntos de vista actuales [en 1981, 1985 y 1995 S.S.] sobre la enseñanza de la lengua nacional. El marco metodológico de Páez, ya esbozado, el componente planificador expuesto por Obregón y el aspecto ideológico recién reseñado envuelven la mayor parte de las proposiciones en este campo.

4. La enseñanza de la lengua es un problema crucial, que nos preocupa a todos. Pero nos preocupa de diferente manera, porque, como señala Auerbach (1991), el camino de la alfabetización, como es vista y como es enseñada, es un problema ideológico, más aún, "La alfabetización, al igual que la educación en general, es un acto político. No es neutro (...) Revelar la realidad social para transformarla, o disimularla para conservarla, son actos políticos" (UNESCO, Coloquio de Persépolis, 1975 citado por Limage, 1990, p. 18). A unos, detentores del poder, les interesa mediatizarla y conducirla dentro de los marcos del manejo del poder y de la información: un pueblo educado y con eficiente manejo de su competencia comunicativa en general y en particular de su competencia lingüística, es un pueblo crítico, por ende, peligroso y que no garantiza el mantenimiento de su dominio. Por ello, todos los planes y proyectos son desarrollados en la dirección que les conviene, con el habitual gatopardismo *lampeduziano* de cambiar algo para que todo siga igual. A otros, que nos interesa sinceramente el cambio basado en la educación, el único

posible, la realidad nos obliga a trazar caminos urgentemente. De allí nuestra proposición de acción.

En primer lugar, estimamos que definitivamente las Universidades nacionales deben asumir el rol que les corresponde en el campo de la educación. En tal sentido, tienen que aprovechar eficazmente los incalculables recursos humanos de que disponen y eficientemente los recursos materiales, para elaborar un plan educativo alternativo, con cara al futuro y al desarrollo y con el objetivo puesto en las mayorías y no, como decía Juan Ramón Jiménez, en la inmensa minoría. En el mismo, el área de lectoescritura y de desarrollo de la lengua materna deviene en fundamental ya que, en última instancia, todos somos profesores de lengua.

Resulta imprescindible el desarrollo de una planificación lingüística que atienda no sólo a la lengua materna, objetivo único de la incipiente e infundamentada planificación lingüística nacional, sino también a otras modalidades. Tenemos así como segunda lengua, además de la integración indígena dentro de versiones democráticas y multiculturales de Proyectos como el intercultural bilingüe, la alfabetización y educación de los sordos, o los ya menguados inmigrantes no hispanos. Por último, una planificación lingüística internacional que se ocupe no sólo de optimizar los onerosos e inefectivos proyectos de cooperación cultural y lingüística del país en el Caribe, sino también de la incipiente emigración venezolana a países no hispanohablantes, que se suma a la numerosa emigración de otros países del área. Como expresáramos anteriormente:

La migración no debe constituir un acto de irresponsabilidad y olvido de sus

connacionales emigrantes por parte de los países hispanoamericanos que no estén en condiciones de solucionar sus problemas dentro de sus propias fronteras. Por el contrario, estos gobiernos deben realizar una labor de apoyo y seguimiento, e integrar, sin duda, el aspecto lingüístico y cultural a otras medidas, tanto políticas como económicas. (Serrón, 1993, p. 64)

En el marco del aprovechamiento integral de los recursos, es imprescindible proceder a hacer un inventario crítico de todo lo escrito e investigado en los últimos 15 años. Por ejemplo, los aportes de Arnáez, Barrera, Campos, Flores, Ledezma y Obregón, Linares, Sánchez, Serrón y otros que han sido conocidos, como hemos expresado, fundamentalmente a través de tesis, trabajos de ascenso, ENDILES, revistas o libros. Sin embargo debe anotarse que en esta labor, deberá actuarse con cuidado ya que muchos trabajos, fuera de los citados aquí, deben ser sometidos al escrutinio de la seriedad y la lógica. En efecto, se ha confundido el enfoque comunicativo con la improvisación y la frivolidad, una especie de política de "todo es permitido" en que la creatividad deja paso al espontaneísmo y al facilismo, al hacer por hacer. Habrá que revisar muchas proposiciones teóricamente firmes y correctamente aplicadas, para deslindarlas de otras infundadas, con confusiones primarias que las descalifican, para llegar, al fin, al punto de partida que, más de diez años antes, propusieran Páez y Obregón. Esto debe acompañarse de un fortalecimiento integral de los posgrados específicos, eliminando la tendencia al facilismo de los orientados a la administración educativa que se han constituido en cantos de sirena para do-

centes más preocupados por un título remunerado que por una verdadera formación de cara a la educación y al país.

Surge así otro aspecto, último en nuestra exposición pero no el final del tema: la formación de los recursos humanos. Las instituciones de formación docente deben asumir un compromiso, y en términos de Páez, una nueva filosofía en todos los campos y, en especial, en el área de lengua, ya que, como dijimos todos, profesores de matemática, arte, sociales, ciencias, somos maestros de lengua. Junto con este cambio global en el proceso de formación, con estrictos criterios de calidad, debe asumirse una nueva actitud en el proceso de profesionalización y actualización. A partir de los Encuentros de Lingüística, ha ido creciendo en el país una fiebre tallerista. A lo largo de cada año más de 150 talleres son dictados en todo el territorio nacional en los más diversos aspectos del quehacer educativo-lingüístico. En muchos casos, se repiten sin ser evaluados desde ningún punto de vista y, en otros -lo que resulta más peligroso- los participantes en uno se convierten, por obra y magia de la asistencia, en multiplicadores para sus colegas no favorecidos, sin haber internalizado ni reflexionado sobre lo recibido. En tal sentido, es imperativo proceder a una evaluación y jerarquización de esta actividad, a la vez que hay que establecer la forma y modelos de la multiplicación. Por otra parte, hay que acompañar esta modalidad con un efectivo seguimiento del trabajo docente, como ocurre, por ejemplo, en el Proyecto de Plantel, ya citado.

Hemos visto someramente, algunos diagnósticos que nos ubican en un contexto global, donde en todas partes

hay problemas con la enseñanza de la lengua materna. Luego vimos que en nuestro país hay sólidas razones para el optimismo, ya que hay una importante y seria producción en la teoría e investigación en este campo, aunque debe separarse la paja del trigo. La obra dejada por Obregón y Páez constituye un aporte del país al mundo especializado que nos obliga a tenerla muy en cuenta en todo intento de cambio. Finalmente, proponemos un compromiso ideológico y de acción no sólo por parte de las universidades, omisas hasta el momento, sino de todos los componentes del mundo educativo y científico, partiendo de una planificación de todos los roles que puede cumplir la lengua, y que sustituya el caos y la improvisación actual. Todo aunado a la esperanza de un cambio cualitativo en el pensamiento educativo oficial que, aunque no se avizora, siempre es posible.

Nos queda mucho camino para recorrer si pretendemos cambiar la situación que Páez, Rosenblat y Obregón, no sólo denunciaron y diagnosticaron sino que también, y es el único camino, ofrecieron vías alternas para solucionar. Pensamos que muchos ya están recorriéndolo. No obstante, es necesario unir, definitivamente, esos esfuerzos. De esa forma, la pregunta inicial ¿y después? tendrá una respuesta positiva. Parafraseando inversamente a Páez, el cambio de los puntos de vista actuales sobre la enseñanza de la lengua nacional, terminará con la ineffectividad de la enseñanza, acrecentará el nivel educativo de nuestra población, ampliará el marco de referencia y de acción de la cultura nacional, pondrá en funcionamiento una auténtica democracia, liquidará el subdesarrollo lingüístico y el analfabetismo funcional.

Referencias Bibliográficas

- Auerbach, E. (1991) Literacy and Ideology en **Annual Review of Applied Linguistic**, Vol. 12 pp. 71- 85
- Álvarez, A (1982) La perspectiva sociolingüística en Varios **El idioma español de la Venezuela actual**, Cuadernos Lagoven, pp. 8 - 21.
- 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
- Córdoba, A y Silva, H. (1967) **Aspectos teóricos del subdesarrollo**, Ediciones UCV.
- Escobar, A. (1972) ¿Para qué sirve la lingüística al maestro de lengua? En A. Escobar **Lenguaje y discriminación social en América Latina** - De. Milla Betres, Lima pp. 37 - 59.
- Herrera, M. y López, M. (1994) Los Proyectos de Escuela: de objeto educativo a sujeto educativo en **SIC** No. 563, 04.94.
- Homberger, N (1991) Literacy in South America en **Annual Review of Applied Linguistic**, Vol. 12 pp. 190 - 215.
- 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.
- Limage, L. (1990) ¿Y los países industrializados? **Correo de la Unesco**, julio de 1990, pp 11 a 20.
- López, M. (1995) - Los Proyectos de Plantel en la práctica en **SIC**, No. 572, 03.95 - pp. 56-59
- Lourie, S. (1990) - El verbo y la acción en

- Correo de la Unesco**, julio de 1990, pp. 13 a 20.
- Márquez, A. (1995) -La enseñanza de la lengua (en Con la lengua, columna dominical de **El Nacional**- Cuerpo C, abril y mayo de 1995).
- Navarro, M. (1994) **Por una enseñanza de la lengua con acento en el habla**, conferencia dictada en la inauguración del ENDIL XIV, Valencia, 17 de octubre de 1994 (en prensa, Clave Nos. 3 y 4 - ASOVELE - Universidad de Carabobo, 1995).
- Obregón, H. (1982) **Hacia el establecimiento de la norma culta del español de Venezuela: Urgencia de una planificación lingüística en Obregón, Quiroga y Serrón** **Estudios Lingüísticos y dialectológicos**, Maracay, IPEMAR.
- Obregón, H. (1983) **Hacia la planificación del español de Venezuela y la determinación de una política lingüística**, Caracas, IPC
- Obregón, H. (1988) **La metodología de la lingüística de campo y la enseñanza de la gramática de la lengua materna en Letras**, Nos. 44-5 pp. 77-100.
- Páez, I (1981) **Por una nueva filosofía para la enseñanza de la lengua nacional en El Nacional**, Caracas, 24.4.81.
- Páez, I (1985) **La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral**, Caracas, IPC.
- Peñalver, M. (1991) **La lingüística y la enseñanza de la lengua española en bachillerato**, Granada, Ed. Comares
- Pietrosevoli, L. (1986) **El aula del sordo**, Mérida, Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Rojas, F. (1995) **Olimpiadas de la Lengua (Proyecto) IPEMAR**, Maracay (ejemplar multigráfico)
- Rosenblat, A. (1964) **La educación en Venezuela** (4a. ed. Monte Ávila, 1981).
- Serrón, S. (1993) - **Introducción al estudio de la Planificación Lingüística Internacional**, Caracas-Maracay, ASOVELE-IPEMAR.
- Vellis, J. P. (1990) **Una voz de alarma** **Correo de la Unesco**, julio de 1990, pp. 30 - 33.
- Wagner, C. (1989) **Lengua y enseñanza. Fundamentos lingüísticos**, Santiago de Chile, Ed. Andrés Bello.