

SOBRE EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA ESCOLAR*

Luis Jaime Cisneros

Pontificia Universidad Católica del Perú

Todos hemos establecido tal familiaridad con el lenguaje, que puedo adelantar, sin rubor alguno, que no he de decir, en rigor, nada que el lector no sepa de antemano. Que el conejo se llama, *conejo* y no *armatoste*, es cosa sabida; sólo que esta certeza de que estamos imbuídos no es fruto de reflexión alguna ni nunca nos ha preocupado su justificación. Si el maestro logra que el alumno no llame *lapicero* al conejo ni al lapicero lo llame *sinfonía*, diríamos que ha cumplido con su deber. Puede ser cierto. Mejor dicho, es verdad. Pero esta verdad no nos autoriza a cantar victoria. A los niños siempre les interesa *el porqué* de las cosas; una pregunta aterradora con que las criaturas suelen conmover los cimientos de nuestro corto saber: “Papá, ¿por qué esto se llama *aceituna?*; por qué se llama *pensamiento*; por qué *alegría?*” No lo digo como filólogo. Lo digo y lo evoco como simple hablante, como un hablante más que por haber tenido que habérselas con hijos y nietos ha pasado por tales circunstancias y está además cargado de años, de lecturas, de tropiezos y de experiencias con hablantes y no ignora, por lo tanto, lo difícil que resulta salir de tales apuros.

Es necesario admitir que este saber lingüístico que nos acompaña y respalda es un saber intuitivo. Sobre él está estructurada nuestra competen-

* Leído en el Centro Cultural José Antonio Encinas, el 12 de mayo de 1998.

cia, y desde ella –y con ella– afianzamos nuestra pertenencia a esta vasta comunidad que se expresa en español. Lo menos que puedo hacer en esta nota es justificar dicho saber y –fundado en él– arriesgarme al plano de una reflexión. Claro es que en este plano nos moveremos únicamente para plantear qué aspectos de la reflexión pueden ser accesibles a los niños y se basten para darles una idea feliz de *por qué* el lenguaje los asiste y de *cómo* les podrá servir para *ser* ellos mismos, así como para *sentirse en sociedad* con los otros y para distinguir, cuando sea necesario, lo verdadero de lo falso. Es decir, para acompañarlos a descubrir en qué medida el lenguaje (el recibido y el que han ido incrementado con sólo crecer) los puede ayudar a saberse *personas*.

En la escuela primaria (y lo digo con cierto recato y confesado pudor, porque no tengo experiencia de enseñanza en ese nivel escolar), lo que debe interesar como objetivo pedagógico es reforzar la relación *lenguaje-individuo-comunidad*, sirviéndonos para ello de lo que el lenguaje y el entorno nos ofrecen: el conocimiento elemental de las cosas que nos rodean, de los hechos y las circunstancias en que participamos o hemos participado como protagonistas o como simples testigos. Nos ayuda en la tarea lo que es propio de la idiosincrasia infantil: el niño quiere saber *qué son* las cosas, *cómo* se llaman y *para qué* existen. Más tarde, en otro momento, se interesará en preguntar *por qué* son así, *por qué* se llaman como se llaman y *por qué* se comportan como se comportan y realizan lo que realizan. Esas urgencias (expresadas a través de tantos interrogantes) trazan el horizonte de intereses y –por lo tanto– van delineando el mundo verbal con el que el niño debe sentirse en cómoda y segura vinculación. Nada ofrece tanta seguridad como el saber de qué objetos estamos rodeados. Repárese en que el hecho de que la inquietud y la curiosidad se manifiesten a través de enunciados interrogativos se inserta, de entrada, en la naturaleza dialógica de esta experiencia lingüística con que el niño inaugura su vida de relación.

El mundo que nos rodea ofrece variados elementos en contraste: unos visiblemente se mueven (el niño, el perro, el pájaro, el automóvil); otros están inmóviles (el árbol, la piedra, la casa); hay algunos que a veces pueden aparecer en movimiento, en tanto que otras veces se muestran en quietud (el mar, las nubes). Algunos se pueden ver y tocar, y el tacto aprende a reconocerlos (el azúcar, la manzana, el ropero), y eso nos permite distinguirlos como duros (la madera) o blandos (la gelatina). Otros se ven y no se pueden tocar (las estrellas) y además están distantes (como el Sol y la Luna); otros se hallan cerca (el mercado, la garita del policía). Es como para nunca acabar.

Hay otros que no se pueden ver ni tocar, al extremo de que no es fácil admitir que sean ‘objetos’: el miedo, la alegría, la amistad. Hay personas que visitan la casa con frecuencia: son tíos, primos, amigos; y también muchísimas otras que nada tienen que ver con nosotros (los vecinos del barrio donde vivimos, que nos saludan cuando tropezamos con ellos pero no nos visitan ni sabemos cómo se llaman. Y hay también las personas de otros barrios que ni siquiera nos saludan. Todas esas experiencias se reflejan en el lenguaje y nos vinculan con el vocabulario y la sintaxis espontáneamente por gracia de vivir en la casa y en un barrio determinado. Esto implica conversar con los parientes sobre asuntos familiares, o conversar con la gente (en la panadería, en la botica, en el mercado, en el consultorio del pediatra, en la iglesia, en el cinema) sobre una serie de asuntos: el precio del azúcar o de la carne, el nombre de los remedios para el resfrío, el programa de los conciertos o de las misas.

¿Qué significa todo esto? Pues, mucho. Significa que cuando el niño llega a la escuela, su repertorio discursivo es singularmente nutrido, gracias a que han sido variados –y felizmente de naturaleza distinta– los testimonios de contacto lingüístico que la vida familiar le ha ido ofreciendo: “¿te has hecho daño?”, “Se dice: gracias, señor”; “¿Adónde pusiste la revista?”; “No toques eso, que te puedes hacer daño”, “¡Qué bonito te queda ese polo, Margarita!”, “Lávate la cara, que estás todo sudado”, “¡Mira lo que te he comprado!”. Quiero que reparemos en un hecho singular: los ejemplos invocados reúnen textos interrogativos, enunciativos, exclamativos, imperativos; implican, por lo tanto, situaciones comunicativas distintas, de naturaleza y de intención variada, entre el emisor y el receptor, en las que el sentido va además orientado (y reforzado) por el gesto y la entonación acompañantes. El lenguaje es ostensiblemente en tales ejemplos una conjunción de elementos importantes (unidades semánticas, voces, gestos y situación) y por eso es una realidad concreta, tangible: se oye y se interpreta simultáneamente. Esa experiencia ha sido vivida por el niño y en tal circunstancia vital ha entrado en contacto con los servicios del lenguaje. El niño ignora que ha sido en tales ocasiones un receptor intérprete; pero lo ha sido. Y precisamente porque lo ha sido es que puede ir a la escuela.

Este ha sido el panorama lingüístico en que el niño ha asimilado el manejo de su lengua: no podemos negar que, si nos atenemos a estrictos principios pedagógicos, el niño ha recibido hasta aquí educación lingüística. Aquí comienza una nueva situación, que no quisiera calificar de dramática, pero que se reclama de un adjetivo adecuado que por el momento me abstengo de

elegir. Los programas en la mayoría de nuestros países han desatendido estos hechos que acabo de mencionar: y en realidad proponen someter a la criatura a un programa de instrucción lingüística.

Veamos demoradamente el asunto. Dos son los problemas a que se enfrenta el maestro que debe hacerse cargo de la enseñanza lingüística de una criatura. *Qué enseñar y cómo hacerlo.* En la mayoría de nuestros países ha preocupado más *qué enseñar*, y por eso los planes de estudio han sido el campo de batalla en que hemos tropezado con la incomprensión, cuando no con la desidia. Hace años que no salimos de este atolladero. Porque *el qué* nada tiene que ver con el niño familiarizado con una perspectiva del lenguaje en la cual ha sido educado y en la que ha ejercitado su saber elocutivo y se ha ido acercando (y a veces, hasta ha logrado reforzar) su saber idiomático. Desde esa ladera el niño va a recibir la 'nueva enseñanza' y desde ella, y con la experiencia en ella alcanzada, va a tratar de 'entender' lo que el maestro enseñe. Es por eso por lo que *el cómo* es lo que el maestro debe enfatizar. *El cómo* sí da la cara a quien ha de recibir el conocimiento; para que lo aproveche, no puede desconocer cómo está preparado, de qué armas está pertrechado. Porque no se trata de enseñar una segunda lengua (no le vamos a enseñar ruso, ni danés, ni créole), que son totalmente ajenos a su biografía espiritual y a su experiencia lingüística. Sino que se trata de entrenarlo para reflexionar sobre *los usos* que ha venido realizando maquinalmente, muchos de ellos acertadamente. Este es el *quid*: entrenar a los muchachos para que estén en condiciones de comprender cómo funciona la lengua: de ese modo los ayudaremos a desarrollar la producción lingüística tanto en el nivel oral como en el escrito. Por eso lo mejor es cogerlos en el umbral que acaban de atravesar para llegar a la escuela: la conversación, función medular como punto de arranque y libre campo de batalla. La interacción emisor-receptor, el circuito del discurso, el plano activo de la comunicación entre emisor y receptor. Este solo planteamiento implica un avance. La conversación elemental, el coloquio familiar (en el que tantas veces puede haber sido protagonista el niño) constituye la experiencia cotidiana que el maestro tiene a la mano para iniciar la reflexión.

Claro se está. Asegurada la destreza en ese campo, convertida la conversación en objeto de conocimiento, el segundo objetivo es el texto, que es el producto de esa interacción entre emisor-receptor. El texto (=el enunciado) se ve así como resultado efectivo (prueba inequívoca, cuando no síntoma) del poder creador del hablante. Somos creadores de lenguaje: el niño debe saber, y comprobar, que lo es. No solamente ha creado las frases de los diálogos

en que interviene sino que puede inventar cuentos: los que retraten la realidad vivida, los que retraten la realidad inventada.

Soy consciente de que quemo etapas y de que el análisis de estos planteamientos requiere tiempo y espacio de que ahora no dispongo. Por eso únicamente apunto voces de alerta. Entrenar al estudiante para estos fines puede ser tarea no prevista en los planes de estudio; pero no hablo acá de los planes de estudio, sino de lo que parece convenir al estudiante para alcanzar la necesaria destreza en el manejo de su lengua.

No he aludido hasta ahora a la semántica. Y es que la construcción semántica constituye la tercera etapa. Los textos útiles para este gran paso pueden reducirse a canciones, rondas, romances, adivinanzas y refranes. Es decir, textos que refuercen el vínculo con la tradición y con la sociedad. No está el alumno primario preparado para otro tipo de textos. Esto permite, en un país como el nuestro, que el niño se reconozca vinculado con su tradición cultural a través de los cursos de lenguaje: si hay canciones sobre la cosecha, sobre la vendimia, sobre la zafra, pues esas son las que deben servir para la reflexión y el análisis. No debemos olvidar que el objetivo central de toda educación lingüística es que el estudiante compruebe que el lenguaje le sirve para expresarse, para sentirse ser eso que es, *él mismo*. La escuela no puede ofrecerle una imagen del lenguaje distinta de la que el ha adquirido en la casa. Estoy diciendo que no conviene atiborrarlo con ejemplos estereotipados que suenen a elaboración ficticia de la pizarra. Y no digo que no debemos usar la pizarra; digo que en ella debemos recoger, y apreciar públicamente, textos espontáneamente producidos por el hablante, así como textos (canciones, adivinanzas) espontáneamente recogidos en boca de los miembros de la comunidad. La pizarra debe confirmar que el lenguaje del niño es el modelo sobre el que vamos trabajando; con sus 'modelos', prueba (y comprueba) ser un creador del lenguaje. La escuela secundaria se encargará del resto.

¿Por qué y para qué insistir en todo esto? Para lograr que en el niño se haga carne esta certeza: el lenguaje es una herencia compartida y no una posesión particular. La escuela debe confirmarnos que éste —que creímos particular, porque nos los ofrecieron en la casa antes de llegar al colegio— es idéntico al de los otros compañeros, a quienes nunca habíamos visto antes de la aventura escolar. *Lo heredamos* quiere decir que nacemos capacitados para manejarlo y ponerlo en funcionamiento a fin de que nos sirva para la interacción de los unos con los otros. Por eso nuestra fuente primera es la conversación familiar, y por eso los recuerdos más antiguos de su servicio

eficaz se remontan a la lengua oral. *Suena* para ‘decir’ algo. Y cuando suena, *significa*. De ahí que la metodología aconsejable es dar cara –de entrada– a la situación idiomática que toda conversación supone. Esto permite al maestro enfatizar las coordenadas deícticas que constituyen el marco de la conversación:

- a) las personas del diálogo (jerarquías, parentesco)
- b) la deixis espacial (aquí, allá/ arriba, abajo /izquierda, derecha, /cerca, lejos, etc.)
- c) la deixis temporal (ayer, hoy, mañana/ dentro de poco/ otro día/ más tarde/ ahora, ahora no).
- d) la deixis nocional (en el jardín, con alegría, para que aprendas, con permiso, sin hacer ruido).

Ocurre que así vamos agilizando el sistema y asegurando su funcionamiento gramatical sin necesidad de ofrecer fundamentación teórica, que obliga a los niños a frecuentar abstracciones innecesarias.

Al ingresar analizando esta interacción, es natural que las explicaciones incidan en los actos de lenguaje y que ingresemos, así, simultáneamente en el complejo mundo de las formas diversas de relación social (usted, tú, nosotros, ellos, ustedes) y en el de las consiguientes expresiones lingüísticas: ordenar, solicitar, preguntar, negar, agradecer, afirmar, etc., operaciones todas que se reclaman de pertinentes mecanismos gramaticales y de específicos elementos lingüísticos. El niño se ve introducido en el mundo de las significaciones, a medida que se entrena en cómo asegurar o negar, cómo atestiguar o interrogar, cómo aceptar o prohibir.

No he aludido en ningún momento al español como idioma histórico, sino al lenguaje. Esta metodología no se refiere a ningún idioma particular sino a la lengua naturalmente adquirida en el hogar, que es el terreno que a la escuela primaria toca enfrentar: lo que interesa es afianzar *el animus loquendi* y garantizar en el niño el manejo del lenguaje para consolidar su relación *con los otros*. En un país plurilingüe como el Perú, esto es de capital importancia. En toda zona monolingüe de lengua indígena (esencialmente en las de vigencia del quechua o del aimara) los dos años primeros de la primaria deben orientarse a afianzar la personalidad de la criatura en el mundo de su tradición lingüístico-cultural, para reforzar la célula familiar y consolidar la unión escuela-hogar-comunidad. Después (y es asunto del que no me ocupo acá) vendrá la hora de iniciarlo en el español, sabiendo que con ese aprendizaje lo ayudaremos a extender el campo de su relación social y a enriquecer el área de

sus conocimientos: más allá de la comunidad inmediata, el Perú, y más allá del Perú, los otros pueblos de habla española.

Los tres últimos ciclos estarán destinados, ya en español, a la lengua escrita, que necesita un demorado espacio (del que ahora no dispongo). Es la hora de la lectura. Lectura, para ejercitarse fundamentalmente en la entonación y en la ortografía. Sólo entonces conviene poner al alumno en contacto (es decir, en la observación) de los soportes gramaticales sobre los que se apoya la organización de la frase. Gradualmente será instruido sobre cómo asegurar la coherencia y aprenderá a reconocer los variados tipos de relación que las palabras pueden asumir y concretar. Es la hora de verbos y complementos; pero no es la hora de la información teórica, sino la de su uso espontáneo y natural, fundado en la observación y la reflexión. La memoria sólo debe servir para garantizar el mecanismo reiterado de los usos. El resto, la teoría efectiva, debe ser asunto de la escuela secundaria.

Si, tras este proceso, el niño es capaz de hablar espontánea y correctamente y de sonreír mientras lo hace, hemos ganado la batalla inicial.