

¿Por qué formamos profesores de español?

GERARDO ALVAREZ*

La pregunta que nos convoca no es retórica. Corresponde a una interrogante real. ¿Por qué se necesita, para qué se necesita, formar profesores... para enseñar algo que todos sabemos? Porque la lengua materna forma parte de nuestro patrimonio común fundamental. Todos hablamos nuestra lengua desde pequeños, desde antes de entrar a la escuela. Y eso todo el mundo lo sabe. La opinión popular podría resumirse así: ¿para qué me van a enseñar la lengua, si yo sé hablar sin que nadie me lo haya enseñado? Ciertamente podemos reformular la cosa en términos más o menos científicos y decir algo así como “la tarea del profesor es enseñar a comunicar en la lengua materna”; pero igual una persona que no se deje asustar por los términos técnicos puede decir, “¡pero si yo comunico muy bien en mi vida diaria y nadie me lo ha enseñado nunca!”

Repito: la pregunta no es banal y merece reflexión. Porque una respuesta a la antigua: “Bueno, la escuela le enseña a Ud. las reglas de la gramática para que pueda hablar bien”, tampoco satisface a nadie hoy día.

Para hacer más difícil aún la respuesta, la ciencia parece apoyar la opinión popular que mencionábamos. Los lingüistas subrayan, con toda razón, el hecho de que no sólo la lengua materna no se enseña, sino que además no hay forma de evitar que el niño la adquiera (a menos de aislarlo completa-

*GERARDO ALVAREZ: Doctor en lingüística. Universidad de París. Profesor de la Universidad de Concepción.

mente de todo contacto humano). La facultad de lenguaje, tenemos la costumbre de repetir, es uniforme para toda la especie humana y parece ser un atributo exclusivamente humano.

1. LA ADQUISICION DEL LENGUAJE

Quizás podemos buscar algunos elementos de respuesta examinando la forma en que se adquiere el lenguaje en situación natural. Desgraciadamente, las posiciones teóricas respecto a la adquisición del lenguaje por el niño son divergentes e incluso contrapuestas. Pero es importante conocerlas, porque de alguna manera influyen en la concepción que tengamos sobre la intervención pedagógica posible en materia de lenguaje.

1.1. Como se sabe, durante mucho tiempo predominó la *hipótesis conductista*, que subrayaba el rol de la imitación y la repetición del lenguaje de los adultos, por parte del niño. Según esa concepción, la adquisición del lenguaje era una materia de formación de hábitos, la que se producía por la acción de estímulos y respuestas (cf. Skinner, 1957, *Verbal Behavior*). Las respuestas correctas se fijan, según los conductistas, gracias a la acción de la recompensa. Esa concepción daba lugar a una pedagogía basada en la repetición y en la memorización de los elementos lingüísticos. Esta concepción mecanicista estimaba que no deben postularse procesos mentales de parte del niño, ni del alumno, como no sea un mecanismo general llamado analogía. Sin embargo, las investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje infantil han demostrado que el niño (o el alumno) no procede así. Un solo ejemplo: todos ustedes saben que durante el proceso de adquisición del español como lengua materna, todos los niños pasan por una etapa en la que producen enunciados como *Yo no sabo, Yo no cabo...* Esto significa que el niño no está repitiendo mecánicamente los enunciados que escucha en su entorno. El niño está poniendo en acción su máquina cognitiva, está desarrollando procesos mentales de análisis del *input*, que lo llevan a ensayar hipótesis de generalización de fenómenos. La pedagogía mecanicista y repetitiva quedó sin piso. El profesor no es un mero programador de actos reflejos.

1.2. La bancarrota del conductismo trajo como consecuencia inesperada la resurrección de la *hipótesis nativista*, la hipótesis de las "ideas innatas" que viene desde Platón pasando por Descartes. Según esta tesis, los mecanismos del lenguaje no se aprenden, sino que son innatos, son "parte de nuestra

herencia biológica, genéticamente determinada, al igual que los elementos de nuestra naturaleza común que hace que nos crezcan brazos y piernas en vez de alas” (Chomsky, *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, 1989:14). Dicho de otro modo, según esta posición nativista, el lenguaje no se aprende ni se enseña ni se adquiere, sino que crece en nosotros así como nos crecen los brazos y las piernas, como nos crece el pelo. Los hechos lingüísticos se llegarían a conocer “en base a una herencia biológica que es anterior a cualquier experiencia” (*ibid.*:33). La gramática de la lengua y todo el sistema conceptual estarían inscritos enteros y para siempre en la dotación genética humana y serían por lo tanto innatos.

Si así fuera, el profesor de lengua materna tiene entonces muy poco o nada que hacer. Usted no le enseña a alguien a que le crezcan las piernas o los brazos.

(Es bueno precisar en todo caso que el principal promotor de esta tesis, el lingüista norteamericano Noam Chomsky, nunca ha pretendido dar normas para la pedagogía, para lo que se debe hacer en la clase de lenguas cuando el niño llega a la escuela. Por el contrario, siempre ha afirmado que las decisiones pedagógicas tienen que tomarlas los profesores. Y ello porque su proyecto científico no se refiere al uso del lenguaje, ni a la intervención pedagógica en materia de lenguas).

1.3. Lo que se puede llamar en forma genérica *hipótesis cognitivista* es mucho más iluminadora para la actividad pedagógica. En cualquiera de sus vertientes (Piaget, Ausubel...) supone una estructura cognitiva del sujeto que interactúa con los datos de la experiencia¹. En esta perspectiva, no existe conocimiento humano que resulte de un registro puramente mecánico de observaciones empíricas; pero tampoco existen conocimientos innatos o preexistentes. Esta posición teórica está en la base de toda la línea pedagógica que se puede llamar *constructivista* y que insiste en el saber como construcción (y no como objeto externo que se reproduce mecánicamente, ni como objeto preexistente en la dotación genética). Es la que da origen a la pedagogía del descubrimiento, de la creatividad, de la implicación del alumno. Esta es, para mí, la hipótesis que mejor permite entender por qué se justifica la intervención pedagógica en materia de lengua materna.

¹Nótese, si embargo, que también los nativistas se dicen cognitivistas.

2. LOS MEDIOS DE PRUEBA

Ahora bien, es cierto que estas diversas posiciones teóricas sobre la adquisición del lenguaje no pueden ser probadas experimentalmente. Por eso es que no existe unanimidad entre los investigadores. Cuentan que, en el siglo 18, Federico II de Prusia propuso una vez, en los cenáculos científicos en que participaba —y donde se discutía en esos momentos sobre cuál era la primera lengua que habló el ser humano—, que se hiciera el experimento de tomar un niño desde su nacimiento y aislarlo por completo de todo contacto humano hasta la edad adulta. Entonces se podría saber cuál lengua hablaría. Por supuesto que tal experimento nunca se hizo, y es de suponer que nunca se hará.

Pero hay alguna evidencia que viene del estudio de los casos de los llamados “niños salvajes”: aquellos niños que por alguna circunstancia han crecido sin ningún contacto humano. Se habla de casos más o menos numerosos, pero los datos no siempre son confiables. Pero hay por lo menos dos casos que han sido repertoriados con relativa fiabilidad: el de “Víctor” —un niño salvaje, de unos 15 años, encontrado en los bosques del Aveyron, en Francia en 1792, y cuyo caso fue repertoriado por el Dr. Joseph Itard, que elevó en su momento un informe a la Academia de Ciencias de Francia—, y el de Genie —una niña encontrada en Los Angeles (EE.UU.) en 1974, y cuyo caso ha sido abundantemente descrito en la literatura médica. No hay tiempo de entrar en detalles. Sólo destacar una cosa común: por supuesto, ninguno de los dos hablaba, ninguno de los dos había desarrollado un lenguaje humano. A ellos les crecieron los brazos y las manos, y no alas, porque así estaba programado en su dotación genética humana. Les creció pelo y no plumas. Les crecieron uñas y no garras. Pero no les creció lenguaje.

El desarrollo de la facultad de lenguaje no puede producirse sin que haya experiencia de contacto con alguna lengua humana. En eso estamos todos de acuerdo, incluso los nativistas. Pero, para ellos, el hecho de estar en contacto con una lengua natural sólo juega un papel de “mere exposure”, simple exposición. Nada más. Chomsky (1989) emplea incluso la imagen del motor y la llave: el motor está completamente armado y listo para funcionar. Sólo es necesario dar una vuelta a la llave para que se eche a funcionar. Casi instantáneamente. La exposición al lenguaje del entorno, es decir la experiencia lingüística, es entonces, para ellos, un dato que no cuenta. Para mí, y para muchos de nosotros, no sólo es un dato que cuenta, sino que de allí viene todo el problema, como lo veremos más adelante.

3. LA POSICION COMUNICATIVISTA

Por ahora recordemos que de la crítica al modelo chomskiano por parte de Dell Hymes (*On communicative competence*, 1972) surge la famosa noción de “competencia de comunicación”, que dará fundamento teórico a la corriente pedagógica que a partir de los años 70 se ha ido imponiendo con el nombre de “enfoque comunicativo” o “enfoque comunicacional”. Un enfoque pedagógico que pone el acento en el uso del lenguaje como medio de comunicación, como medio de interacción con los demás. Un enfoque pedagógico que ha puesto el acento en el uso en la clase de lengua de lo que se llama “prácticas de comunicación”.

Que adhiramos o no a la corriente “comunicativista” en materia de pedagogía, me atrevería a afirmar que la mayoría de nosotros participamos de la tendencia de los que afirman que el lenguaje se adquiere y se desarrolla en la práctica social, por supuesto sobre la base de una dotación genética específica a la especie. Para nosotros, la conceptualización del mundo no es algo que nos preexista y que esté dado de una vez para siempre. Por el contrario, la elaboración conceptual del mundo es algo que se va descubriendo y perfilando en la interacción con el otro, en el curso de la vida del niño. La semiotización del mundo se da, para nosotros, a través del proceso de intercambio verbal con el otro.

Dicho en otros términos, sin negar el fundamento genético de la “*faculté de parole*” –lo que sería absurdo–, sostenemos que el lenguaje se adquiere y se desarrolla en la interacción con los demás. Nos parece que el desarrollo del lenguaje no es un fenómeno estrictamente biológico, como el crecimiento de las piernas o como la bipedación. No podemos descuidar el aspecto de construcción social, históricamente determinada de gran parte de los comportamientos humanos, incluido el comportamiento verbal.

4. EL SOCIOLECTO DE ORIGEN

Avancemos un poco más. Todos aceptarán que lo que “crece” naturalmente en el niño es su facultad de lenguaje, su capacidad de construir –o descubrir– la gramática de una lengua, aquélla a la que le tocó enfrentarse en su entorno. (Es un lugar común en lingüística el subrayar que no hay predisposición natural a ninguna lengua en particular: si tomamos un bebé hijo de

japoneses y nacido en Japón y lo trasladamos inmediatamente a Francia, por ejemplo, aprenderá francés y no japonés). El niño tiene pues la facultad, genéticamente determinada, de construir –o reconstruir en su mente– el sistema de la lengua a la cual está expuesto. Pero el niño no entra en contacto con un sistema abstracto ideal. Esta lengua abstracta, como sabemos, se exterioriza en una *variedad de lengua*, marcada con el sello de su inserción social, y de su determinación histórica y geográfica².

¿Qué significa esto? Esto quiere decir que el niño de cinco, seis o siete años llega a la escuela con su sistema lingüístico ya casi íntegramente formado. Pero éste es el sistema de un sociolecto oral determinado. Dicho en otros términos, el niño sabe muy bien hablar, pero sabe hablar en la variedad de lengua con la cual estuvo en contacto por su inserción familiar y social. La lengua que el niño desarrolla espontáneamente es la lengua de su casa, de su calle, de su población, de su barrio. Y, en un país con fuerte estratificación de clase como el nuestro, esta lengua lo marcará como “niño de población”, “niño rural”, “niño proletario”, “niño rico”, lo que irá acompañado de su correspondiente valorización o desvalorización social.

Volvamos a las piernas, el pelo, etc., para ver mejor el problema. Que al niño le salga pelo rubio y liso, en vez de negro y motudo está genéticamente determinado. Si una pareja de canadienses rubios y de ojos azules adopta un bebé haitiano de raza negra y se lo lleva a vivir a Montreal (como suele ocurrir), al niño le crecerá pelo negro y motudo. Porque en esa materia, la influencia del medio parece ser nula. Pero por sobre todo, no hay ninguna intervención externa posible para evitarlo. (Salvo que se proceda a todo un programa de intervenciones de cirugía estética como hizo cierto conocido cantante). El caso del lenguaje es bastante diferente: la determinación del medio es indiscutible en cuanto a la variedad de lengua (cronogeo-sociolectal) que se adquiere. Pero, por sobre todo, la diferencia está en que a partir de

²Lo que por supuesto no es ignorado por Chomsky. Lo que ocurre es que, para su trabajo de investigación, la variación social, histórica o territorial de una lengua es un dato descartable. Para su proyecto científico, de ingeniería lingüístico-computacional, las diferencias incluso entre las diversas lenguas humanas importan poco. Lo que busca es crear un sistema que dé cuenta de *la* lengua humana, cualquiera que ella sea, con sus principios fundamentales, a los que se agregan los parámetros diferenciadores de cada lengua específica. Es una investigación, de gran importancia, sobre el cerebro humano y la lengua humana como atributos de la especie. No se refiere al uso de una lengua determinada en la comunicación real. Ni a la posible intervención pedagógica.

ese dato primero –la lengua con que el niño llega a la escuela– se abre todo el campo de la intervención pedagógica.

¿De qué se trata? Se trata de afinar y enriquecer la lengua que el niño ya ha adquirido en sus primeros años de vida. La tarea de la escuela, en materia de lengua materna, es llevar al niño, partiendo de sus usos sociolectales de origen, al contacto y al manejo de los usos más formales de la lengua, en las diferentes situaciones de comunicación que se dan en la vida social. Esa va a ser la tarea de ustedes.

5. ALGUNAS PRECISIONES

Conviene sin embargo hacer algunas precisiones, para evitar malentendidos:

–No se trata de una enseñanza basada en la descalificación de la lengua vernácula del niño, la que sería “sucia”, “impropia”, “corrupta”, “agramatical” u otros epítetos por el estilo. Esa lengua es perfectamente gramatical (de acuerdo a su propia gramática), y es perfectamente adecuada en situaciones informales de comunicación. De lo que se trata es de ayudar al niño a desarrollar la capacidad de intervenir en diversas situaciones de comunicación, con diverso tipo de interlocutores, con diversos estatus, lo que induce géneros discursivos particulares y registros de lengua particulares. (Ejemplo: es seguramente adecuado, en términos lingüísticos, gritarle en el estadio un garabato a un árbitro que cobre, injustamente por supuesto, un penal contra su equipo favorito, y usar la morfología verbal “popular”: *¡Qué cobrái, tal por cual!* Pero no es adecuado pedir en esos términos la palabra al presidente de una asamblea universitaria para hacer una pregunta. Y esto no por razones morales ni estéticas, sino por razones intrínsecas a la comunicación).

–Pero tampoco se trata de caer en el espontaneísmo y –so pretexto de “respeto al niño”– abstenerse de promover los usos formales de la lengua en clase, y hablar en clase “la lengua de la calle”. Esa lengua no hay para qué enseñarla. El niño la conoce muy bien. La tarea de la escuela no es enseñar lo que el niño ya sabe. En este sentido, hay que tener cuidado con la hipocorrección de los miembros de la clase dominante. Como se sabe, un fenómeno sociolingüístico curioso es el hecho de que ciertos individuos, a veces de escaso nivel cultural pero apoyados por su estatus socioeconómico superior, usan “espontáneamente” en el discurso público, en situaciones formales, el “lenguaje popular”. Me parece que esas producciones verbales

—a veces ampliamente difundidas por la radio o la televisión— no pueden ser modelo para la escuela. La tarea de la escuela, en materia de lengua materna, es poner al niño en contacto con los usos más formales de la lengua, ya sea en la comunicación transaccional (revistas, periódicos, foros, debates...), ya sea en sus usos artísticos y creativos (narraciones, poesía, teatro ...), en creaciones propias o ajenas. Hacerle tomar conciencia de que la información en general, y en particular la información científica y técnica, circula en lengua estándar.

¿Hay aquí una posición valórica? Sin la menor duda. Para mí es y seguirá siendo un valor el que se ponga a disposición de todos los jóvenes, independientemente de su origen social, los instrumentos para participar en la vida ciudadana. Y el lenguaje es el instrumento privilegiado de esta participación.

¿Es ésta una posición normativa? Sin la menor duda. De lo que se trata es de ayudar al niño a desarrollar la conciencia de que al ingresar en circuitos cada vez más amplios de interacción (la casa, la escuela, la ciudad, ...), va penetrando en espacios altamente normados. Todos los ámbitos de la sociedad son generadores de normas socioculturales —entre ellos las normas lingüísticas— que es conveniente conocer. (Que el individuo respete parcial o totalmente estas normas, o las infrinja o las ignore es por supuesto un derecho suyo. Pero debe saber que las normas sociales —y entre ellas las lingüísticas— tienen un alto grado de coerción y de sanción).

Evidentemente, no se trata de la imposición autoritaria de una norma única. Se trata de una norma objetiva, aquello que se usa realmente en las diversas situaciones de comunicación y según los diversos géneros discursivos. (No es lo mismo escribir un *graffiti*, que escribir una carta de postulación a un empleo. No es lo mismo redactar un proyecto de investigación científica que escribir una novela que pone en escena a mineros de la pampa salitrera). Esto implica reconocer la diversidad de normas, la pluralidad de normas, pero asumir sin complejos que la escuela debe enseñar, practicar, acostumar al niño o al joven al manejo del español estándar. Esto implica también rechazar cualquier posición demagógica o pseudoprogresista que proponga ignorar la lengua estándar. Y esto no por razones estéticas, o “lingüísticas” —desde el punto de vista lingüístico que el paradigma verbal sea “yo cacho” - “voh cachái” o “yo capto” - “tú captas” es perfectamente indiferente—; sino por razones sociales, ligadas a la comunicación.

6. ENSEÑAR / APRENDER

Otro problema que no se puede soslayar es el de la “enseñabilidad” de todas estas capacidades. Desde que surgió el enfoque centrado en la comunicación —que entre otras cosas tuvo el mérito de deslegitimar (por lo menos en el discurso pedagógico) las prácticas repetitivas y mecánicas del enfoque conductista— se ha planteado el problema de saber si se puede “enseñar a comunicar”. A veces se encuentran simplemente afirmaciones perentorias: “eso no se puede enseñar”. (“No se puede enseñar a comunicar”; “Las normas no se enseñan”; “La capacidad de descubrir no se enseña”; “El espíritu crítico no se enseña”; “La creatividad no se puede enseñar”...).

Empecemos por la última aserción que parece la más evidente. Yo estoy de acuerdo con esa afirmación, pero no con lo que ella parece implicar. La implicación es que alguien afirmaría que la creatividad se puede enseñar. Puede ser. Yo no conozco a ningún promotor de las prácticas pedagógicas de creatividad que afirme eso. La creatividad no se impone desde afuera. La creatividad existe en mayor o menor medida en cada niño. (Puede estar reprimida, puede estar latente ...). De lo que se trata es de saber qué hacemos con ella. Si el profesor va a implantar prácticas pedagógicas autoritarias que repriman toda manifestación de creatividad individual. O si al contrario, va a desarrollar actividades de clase que permitan que se exprese esta creatividad, que le den curso, que la promuevan, que la inciten. Yo espero que Uds. tengan esta segunda posición. Que sean profesores de lengua materna que favorezcan la expresión de los alumnos, que los inciten a crear y a objetivar sus propios textos; a apreciar, comentar y criticar los textos ajenos. La necesidad de un manejo adecuado de la lengua vendrá entonces de los alumnos mismos, y no aparecerá como una imposición arbitraria del maestro.

El desafío es por supuesto enorme. Ustedes tendrán entonces que ser capaces de responder a los requerimientos del alumno. Ser capaces de responder a sus preguntas: ¿por qué esto y no lo otro?, ¿por qué está bien, por qué está mal? Ahí es donde uno se da cuenta de la necesidad de una formación teórica amplia, vasta, sólida, en todos los campos: en fonética, en morfo-sintaxis, en semántica, en pragmática, en estructura de los textos, en narratividad, en poesía, en teatro, en técnicas de expresión, en comprensión del discurso... Uno casi puede establecer una relación directa entre mala o poca formación y pedagogía autoritaria: mientras menos sabe el profesor,

mayor es su tendencia a aplicar una pedagogía autoritaria y represiva, porque tiene miedo a preguntas para las cuales puede no tener respuestas. Necesitamos entonces un profesor con una sólida formación teórica, pero por sobre todo necesitamos un nuevo tipo de profesor.

Permítanme repetir aquí una herejía a la que mis alumnos están acostumbrados. A mí me parece que el mayor malentendido viene de la noción de enseñar. El problema viene de que el profesor cree que tiene que enseñar. Enseñar los verbos, enseñar los conectores... Recién viene a resolver el malentendido cuando entiende—en carne propia— que el problema no está en que él enseñe, sino en que los alumnos aprendan. Me parece que el gran vuelco pedagógico del último cuarto de siglo es el cambio de enfoque del acto de enseñar al acto de aprender.

Pensemos en la imagen de una red de computación. Yo puedo traspasar de un computador matriz a un computador receptor toda la masa de información que ése tiene acumulada. El computador receptor está copiando todos los registros y me los puede después reproducir (poner en pantalla) cuantas veces yo quiera. Si alguien cree que así procede el aprendizaje humano, está absolutamente equivocado. Pero muchos profesores actúan como si fuera así. Actúan como si el proceso de enseñanza/aprendizaje fuera un asunto de transmisión de información de alguien que sabe a alguien que no sabe. Y que este “receptor de información” la acumula para luego representarla (ponerla en pantalla el día del examen). Y así se produciría aprendizaje. Pero la cosa no es así, como ya lo mostró muy bien Ausubel en los años 60 con conceptos como “aprendizaje significativo” y “cognitive pruning”: el niño puede retener momentáneamente pero no va a integrar—va a eliminar— todo aquello que no encuentre un punto de anclaje en su matriz cognitiva.

Muy particularmente en el caso de la lengua materna, Uds. tendrán que promover estímulos para que se produzca aprendizaje en el niño. En eso somos todos absolutamente cognitivistas: nadie aprende en la cabeza del otro; nadie puede por transmisión mecánica pasar el saber de una cabeza a otra; el saber crece en nosotros por la confrontación con un problema. La tarea de Uds. será la de ayudar a crear entornos ricos en estímulos para que se desarrollen las capacidades comunicativas del niño o del joven. Propiciar el aprendizaje; despertar en el niño el ansia de saber más. Cuando logramos que la máquina indagatoria del niño se ponga en marcha, ya nadie puede pararla. No habrá poder dictatorial que le impida seguir indagando,

profundizando, cuestionando. Y el instrumento privilegiado de la indagación es la lengua.

7. LA ESCUELA

Por supuesto que no podemos caer en la ingenuidad de creer que la escuela es el único lugar en que se produce aprendizaje, ni el único lugar en el que se desarrolla la capacidad de participar en usos diversificados de la lengua. Y en algunos casos, ni siquiera el mejor lugar. Tampoco podemos caer en la ingenuidad de creer que la escuela es simplemente el lugar de acceso a todos los discursos y a todos los saberes. Un lugar transparente, libre, abierto a todas las posibilidades... Sabemos que eso no es cierto: Como dice el poema de Prévert: "Cuidado con las hadas que vienen a saludar el nacimiento de los niños de la aldea, esas hadas están pagadas por los dueños del castillo". Sabemos que la educación tiene también por función mantener y reproducir el orden social existente. La escuela no es un lugar inocente. Es un espacio complejo, de apertura y de exclusión, de libertad y de control. Pero allí en la escuela es donde ustedes tendrán que intervenir.

Lo que se busca, repito, es que la escuela proporcione al niño entornos ricos en estímulos intelectuales para que se desarrolle, entre otras cosas, su capacidad de expresión y para que aumenten, por ejemplo, sus posibilidades de entrar en contacto con las obras filosóficas, científicas y literarias que se han producido y se están produciendo en su lengua. La escuela puede ser el lugar privilegiado de este contacto, y el profesor de castellano puede ser el intermediario privilegiado. No todos los niños tienen la suerte de Borges, de nacer y crecer prácticamente dentro de una inmensa biblioteca familiar. Para una gran cantidad de niños, prácticamente el primer lugar y a veces el único lugar de contacto con el libro es la escuela. (Y esto no sólo es válido para los niños de las clases populares. También puede ocurrir con los niños de estratos económicos altos. Una encuesta reciente en Canadá revela que la mitad de los habitantes no ha leído ni un solo libro en el último año. Y se trata de un país rico, con más de 30.000 dólares de ingreso por cápita al año: seis veces el ingreso de los habitantes de Chile).

Yo siempre recuerdo con emoción aquella noche en que mi profesor de castellano —era a comienzos de los años 50— llegó a clase con un disco que nos hizo escuchar religiosamente: era "Alturas de Machu Pichu", recitadas

por el propio Neruda. En ese modesto liceo nocturno de Santiago, cerca del antiguo barrio Matadero, las clases de castellano eran siempre un momento de delectación. Adorábamos las historias del Arcipreste de Hita, saboreábamos los poemas de Góngora, le poníamos música en los recreos a la “vaquera de la Finojosa”.

Claro, en mis tiempos, el soporte privilegiado y casi exclusivo del contacto con la lengua era el libro. Sabemos que en el mundo actual han surgido con gran fuerza nuevas formas de comunicación y nuevos soportes. Ustedes serán los profesores del siglo XXI, cuando seguramente se acentuará la revolución informática. Ello por supuesto no significa la muerte del libro, ni la desaparición de la lectura. Muy por el contrario: las nuevas formas de comunicación exigen nuevas formas de lectura y de escritura –lectura activa, deslinearizada, que trabaja con diversos niveles del texto–, exigen el manejo de nuevos soportes –el cederom, las redes informáticas, las bases de datos–, exigen el manejo de nuevos modelos textuales –el hipertexto, la página web... Los desafíos son muy grandes para el futuro profesor de lengua materna. Los alumnos del año 2005 van a ser posiblemente más expertos que nosotros en el manejo del computador y de las redes informáticas.

8. *LA REFORMA*

La escuela en la que Uds. van trabajar será posiblemente menesterosa. Pero no hay que caer en el miserabilismo y pensar que no tiene sentido hablar de lenguaje, de comunicación o de poesía cuando acosa la pobreza. Es cierto que 25 años de imposición del modelo económico neoliberal –primero con la dictadura y luego con los gobiernos postdictatoriales– han empobrecido hasta la miseria a la educación chilena. Ahora se habla del gran impulso que se va a dar a la educación. Ojalá que como en tantas otras cosas no se queden en las palabras, y que en los hechos sigamos con los liceos municipalizados, con los sostenedores privados para muchos de los cuales la educación es sólo otra forma de comercio, con profesores a los cuales se les roba hasta los fondos de pensión... Por supuesto que todo eso no podrán ignorarlo. Y no podrán quedarse callados. Pero eso no puede impedir que la clase de español sea siempre, cada vez, el lugar de la comunicación, el lugar de la creación, el lugar de contacto con la belleza, el lugar del “amor por la lengua” para tomar la expresión de Judith Milner.

Ustedes van a ser los profesores que van a tener que aplicar la reforma educacional. No me extenderé sobre ese tema, que da para otra conferencia. Sólo quiero subrayar dos cosas: muchos de nosotros somos críticos, en un sentido general, porque nos parece que no se atiende a lo esencial, la relación intrínseca que existe entre el modelo económico que se aplica y el desastre de la educación chilena. Las autoridades de gobierno parecen actuar como si la educación (o la salud, o la contaminación, o el aumento de la criminalidad...) fuesen problemas "locales" que pudieran resolverse con medidas técnicas. Pero, respecto a la enseñanza de la lengua, cualesquiera que sean nuestras críticas específicas, me parece que tenemos que partir por valorar tres innovaciones fundamentales: la voluntad de centrar este proceso educativo en la comunicación, la introducción de diversos tipos de textos, y el acento puesto en el aprendizaje significativo. Por supuesto que no hay reforma que valga si no cambiamos la relación al saber y a la construcción del saber. Y todo eso implica la formación de un nuevo profesor de castellano, que tenga una conciencia muy clara de su tarea pedagógica.

9. IDENTIDAD

Esto nos lleva a lo último que quiero subrayar hoy: la noción de identidad. El profesor de lengua materna no sólo contribuye a crear entornos ricos en estímulos para que se desarrolle y perfeccione la lengua materna en todos sus usos; no sólo contribuye a ampliar los espacios para la comunicación transaccional o artística en esa lengua. Con su quehacer está también contribuyendo constantemente a construir la identidad sociocultural del niño y del joven.

Cierto que la identidad no se enseña. Ciertamente que la identidad no es un objeto de contornos objetivos definitivos, como una silla o una mesa. La identidad es una construcción social, en la que participan muchos agentes. Pero lo que es claro es que la lengua constituye uno de los vectores fundamentales de la construcción de la identidad. En mi actividad en didáctica de las lenguas extranjeras, yo acostumbro subrayar la importancia de conocer diversas lenguas. Son como diversos trajes que podemos revestir para comunicar con los miembros de otras culturas. Pero la lengua materna no es un simple traje, que podemos sacarnos mañana para ponernos otro. La lengua materna es como la piel, que crece con nosotros,

nos da forma y nos identifica. Yo soy otro en francés; yo soy yo en mi lengua materna.

El profesor de español, en nuestro caso, va contribuyendo a hacer crecer esa identidad. La identidad barrial, básica –que el niño ya trae–, va dando paso a formas más amplias de identidad regional y nacional (con todas las contradicciones y conflictos que ello puede implicar). En el mejor de los casos, puede ir abriendo paso a la conciencia de una identidad mayor: identidad latinoamericana, identidad hispánica.

Yo soy de los que creen que el cultivo de la lengua y la frecuentación de producciones lingüísticas, sobre todo literarias, de diversos países de lengua española, pueden ayudar poderosamente a la construcción de esta identidad. Yo, por lo menos, reconozco el papel de mis profesores de castellano en la toma de conciencia de mi identidad latinoamericana e hispánica.

Bueno. Ustedes me dirán que con todo esto estoy echando una carga demasiado grande sobre los hombros del pobre profesor. Es posible. Pero es una tarea muy noble y muy necesaria. Por eso formamos profesores de español.