

EN TORNO A UN PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA APLICADA

AURA BOCAZ S.

Departamento de Lingüística y Filología

La opinión predominante respecto a lo que debe constituir un programa de la cátedra de Lingüística Aplicada en nuestro Departamento sostiene que dicha cátedra debe orientarse exclusivamente hacia la aplicación de la lingüística a la enseñanza de lenguas extranjeras, sin que esto implique, por supuesto, renunciar a proporcionar una somera información de otras aplicaciones ya en ejercicio en numerosos otros países. La posición que sustentamos en la presente discusión mantiene, en cambio, que la cátedra anteriormente mencionada debe incluir también, como contenidos debidamente desarrollados, otras importantes aplicaciones de la ciencia lingüística, particularmente de aquéllas que se conectan con las interdisciplinas de la psicolingüística y la sociolingüística.

A pesar de ser la nuestra una posición de minoría en el Departamento arriba señalado, estimamos que los resultados obtenidos en los cursos dictados con este enfoque —resultados que evaluamos en términos de la motivación general de los alumnos y de las derivaciones y “aplicaciones” que ellos están haciendo desde ya de la información teórica suministrada y de la de índole práctica obtenida a través de trabajos de campo— constituyen suficiente respaldo para discutir a otro nivel nuestra posición tanto teórica como pragmática frente al problema en cuestión. Lo que pretendemos en lo que sigue, entonces, no es tanto dar cuenta de una opinión discrepante por el solo hecho de ser ésta de tal naturale-

za, sino, más bien, intentar llevar a nivel nacional el debate en torno a este problema. Tenemos la certeza de que los académicos que se ven abocados a tomar decisiones a este respecto comprenderán que todo esfuerzo tendiente a lograr consenso nacional, en lo que a esto concierne, no puede ser catalogado como una pretensión demasiado ambiciosa.

En primer lugar, se hace necesario puntualizar que no pretendemos en forma alguna proponer un programa cuyo enfoque aspire a ser una aproximación a lo ideal, ya que tal enfoque sólo podría ser el producto de una Lingüística Aplicada Omnisciente, que no existe, y que es dudoso se concrete en el futuro como tal. Por otra parte, consideramos también necesario destacar que, dada la naturaleza de nuestro quehacer cultural —i. e. formación de profesores de lenguas extranjeras— coincidimos plenamente con la opinión mayoritaria en cuanto a que la docencia en esta cátedra debe dar prioridad a la aplicación de la lingüística a la enseñanza de una L₂, en el entendido que los rasgos semánticos de “prioridad” no se exageren a punto tal que se traduzcan en la exclusión de toda otra aplicación. Hechas estas dos puntualizaciones, pasaremos ahora a presentar nuestros puntos de vista respecto a la materia que aquí nos concierne.

Creemos que la tarea del actual especialista en lingüística aplicada debiera ser la de dar cuenta de los más importantes factores que dan origen a —o constituyen impedimentos

para— la actividad lingüística que es susceptible de someter a descripción. Una estipulación de este tipo no tenía, por supuesto, lugar en el enfoque puramente descriptivo del estructuralismo. Pero una vez que las consideraciones psicológicas encontraron nuevamente cabida en la descripción y uso de las lenguas, nos parece del todo necesario introducir conceptos psicolingüísticos básicos pertinentes al uso del lenguaje. Aún más, el énfasis relativamente reciente otorgado a la sociolingüística pone de manifiesto que una explicación puramente cognitiva del uso del lenguaje se ha tornado, hoy por hoy, insuficiente. De lo dicho parecería desprenderse que el profesor de lingüística aplicada que se interese por ofrecer un programa actualizado de su especialidad debiera proyectarse más allá de los análisis contrastivos un tanto ya en desuso y enriquecer su labor académica con los aportes que las interdisciplinas ya mencionadas, entre otras, están poniendo a su disposición.

No estaría del todo fuera de lugar enfatizar de paso, aunque ello resulte del todo obvio a partir de la adjetivación de su denominación, que una cátedra de lingüística aplicada no debe dedicarse a la entrega de contenidos que corresponden a una de lingüística teórica. Lo que se espera de un especialista en este campo es, en realidad, la capacidad de integrar sus conocimientos acerca de la lingüística teórica con aquéllos de los más importantes campos sobre los cuales ésta se proyecta, vale decir, la incorporación de la información de cómo y dónde los datos lingüísticos interaccionan con otros tipos de información provenientes de otras ramas del conocimiento humano. Sólo si se avanza en esta dirección será posible entregar una docencia acorde con el crecimiento que la lingüística aplicada como disciplina está experimentando en la actualidad, crecimiento que deja entrever estimulantes posibilidades y desarrollos especulativos de diversa índole.

Posiblemente se argumente que lo que no dice relación con la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas debiera catalogarse co-

mo objetivo externo a esta disciplina, o como una motivación no lingüística de la misma, partiendo de la base que dichos objetivos están determinados por las necesidades sociales y están dirigidos hacia mejoramientos sociales de diferentes tipos. Aceptamos que definir una disciplina académica como la que aquí nos preocupa en términos de objetivos que en sí mismos están determinados por necesidades sociales externas entraña cierto riesgo. Sin embargo, conviene recordar que tal tipo de motivación ha sido bastante frecuente en la historia de aquellos hombres que han mostrado preocupación por el lenguaje. Son ilustrativas al respecto, entre otras, la función de la historia cultural en la filología del siglo XIX, la función de la filosofía en la lingüística medioeval europea y en los estudios gramaticales de los griegos y romanos, la función de la retórica en el Renacimiento y en Grecia con los sofistas, la función religiosa en las investigaciones gramaticales de la Antigua India. De manera, entonces, que es dable visualizar las actuales motivaciones de la lingüística aplicada como otra oscilación del péndulo histórico hacia el ángulo donde predominan las motivaciones de relevancia social más bien que aquéllas que se inspiran en objetivos puramente lingüísticos. Por ello sostenemos que los objetivos y contenidos de la lingüística aplicada de la presente década deberían orientarse en consonancia con las demandas de las necesidades sociales actuales, con la importante salvedad que ello no debe conllevar un cambio en los métodos de investigación con que la proveyó al estructuralismo, métodos que la configuran como una lingüística aplicada moderna en oposición a las meras aplicaciones del estudio del lenguaje que antecedieron a Humboldt.

El argumento que con mayor frecuencia se esgrime en favor de restringir los contenidos de la cátedra de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas —lenguas extranjeras en nuestro caso, dado que en el Departamento de Lingüística y Filología de nuestra Sede no

existe dicha cátedra para la lengua materna— es el de la necesidad de enfocar la situación en forma pragmática. Se hace entonces gran hincapié en el hecho que nuestra tarea tiene como meta estipulada la formación de profesores de idiomas extranjeros para los colegios secundarios del país, y que, por tanto, cualquier otro tipo de orientación vocacional queda fuera de nuestra definición académica específica. Pero, si bien estamos de acuerdo con la conveniencia de una buena dosis de pragmatismo en nuestra labor, estimamos, al mismo tiempo, que el enfoque del problema debe hacerse con un criterio verdaderamente realista. Es de conocimiento general que una parte muy considerable de los profesores que egresan de las diferentes áreas de lenguas extranjeras de nuestra Sede no se integran a la docencia secundaria, ya sea por razones de índole económica o porque nunca tuvieron vocación para ello. Lo que acabamos de señalar es especialmente ostensible en el Área de Inglés del Departamento de Lenguas Modernas, donde el porcentaje de los egresados que no se integran a la actividad docente es realmente impactante (sobre un 60%). Situaciones concretas de esta naturaleza, si somos honestos y somos realistas, debieran llevarnos forzosamente a concluir que una posición de pragmatismo riguroso tiene que ser revisada en profundidad para dar cabida a las presiones sociales que la realidad nos impone. Consideramos, entonces, que una readequación de los programas podría constituir un avance importante en la dirección adecuada, aunque lo realmente significativo sólo podría derivarse de un reestudio de los Departamentos de Lenguas Modernas y de Lingüística y Filología en lo que dice relación con la posibilidad de ofrecer otras carreras.

Aunque un tanto ajeno al tema central que aquí nos ocupa, pero directamente vinculado con él por la observación precedente, estimamos necesario fundamentar brevemente el llamado a someter las capacidades y poten-

cialidades de los Departamentos mencionados a un nuevo estudio. Al respecto, sostenemos que, si en realidad estamos animados de un espíritu de generosidad y honestidad para con nuestros alumnos y la comunidad, es tiempo ya que nos entreguemos a la tarea de estudiar el ofrecimiento de nuevas carreras, carreras que recojan las inquietudes vocacionales de aquellos alumnos que vinieron a nosotros en busca del manejo de una lengua extranjera para fines otros que la docencia y, al mismo tiempo, que nos hagamos eco de los requerimientos urgentes que la sociedad nos hace de expertos en otras áreas que tienen relación directa con la lengua materna y la lingüística como tal. Propiciamos específicamente la creación de carreras —o por lo menos menciones— tales como las de traductor, intérprete, terapeuta del habla, experto en comunicación de masas, especialista en alfabetización de adultos y experto en la enseñanza de la lengua materna a las minorías lingüísticas. Por difícil que tal empresa parezca —dada la limitación de gastos que las universidades y el país entero deben enfrentar en la actualidad— nos parece que ello podría ser factible si los departamentos mencionados, incluso de diferentes universidades, hicieran un esfuerzo en conjunto en esta dirección. ¿Una proposición utópica en estos momentos? Creemos que no lo es; sólo difícil. Pero valdría la pena someterla a detenida consideración. Después de todo, el paciente afásico, el dislálico, el hipoacúsico, el mudo, el niño mapuche, el analfabeto y otros debieran ser, en buena parte, nuestra responsabilidad.

Retornando ahora a lo que en la actualidad constituye nuestro único quehacer —formación de profesores de alemán, francés, inglés e italiano— pasaremos a bosquejar a grandes rasgos lo que propiciamos como uno de los posibles programas de lingüística aplicada en las condiciones actuales, programa que recoge en parte las consideraciones expuestas en lo precedente. Sugerimos tentati-

vamente que dicho programa debiera comprender, por lo menos, las siguientes unidades:

- a) Unidad I: La lingüística y la enseñanza de lenguas extranjeras,
- b) Unidad II: La lingüística y la psicología,
- c) Unidad III: La lingüística y la sociología y antropología.

El orden de precedencia es significativo en el caso de (a). Su ubicación en el primer lugar no implica, en este caso, precedencia en su presentación con respecto al transcurso temporal del semestre académico, sino cuantificación del tiempo que debiera asignársele. Expresado en porcentajes, esto implica, estimamos, que un 50% del tiempo es suficiente para (a) —no debemos olvidar que la Facultad de Educación tiene también mucho que decir al respecto— y que el 50% del tiempo restante debiera ser compartido por (b) y (c), donde “compartido” puede ser interpretado como división temporal equitativa —en el caso que el académico asigne a ambas igual importancia— o división temporal porcentual —si se estima que una de ellas requiere de mayor énfasis.

Consideramos que entrar a detallar los contenidos específicos de cada unidad estaría aquí totalmente fuera de lugar, ya que nos estamos dirigiendo a una comunidad académica específica que tiene muy vastos conocimientos sobre estas materias. Nos limitaremos, en lo que resta por lo tanto, a entregar algunas breves puntualizaciones y sugerencias en relación con objetivos generales y modelos lingüísticos que, a nuestro entender, constituyen opciones razonables para las unidades mencionadas.

En el caso de (a) empezaremos por señalar que la relevancia que la lingüística tiene en la enseñanza de lenguas extranjeras se ha hecho tan obvia en la actualidad que no necesita realmente ser destacada aquí. Sólo quisiéramos advertir, al respecto, acerca del peligro de caer en la exageración de su importancia

e inducir así, inadvertidamente, a que más tarde nuestros alumnos transformen sus clases de lengua extranjera en clases de lingüística (se ha dado el caso en otros países). Esto sería casi tan perjudicial como la posición extrema de años atrás, la cual sustentaba que la lingüística tenía muy escasa o ninguna aplicación en la enseñanza de lenguas.

En cuanto a qué modelo adoptar, nos parece que no debe darse aquí la selección de un modelo único. Porque, ¿debería emplearse un modelo conductista, que preconiza la formación de “hábitos” lingüísticos, cuando la mayoría insiste en que el estudio del lenguaje en la actualidad debe incluir una semántica que involucre mucho más que la de aquél? ¿Debería la base lingüística de la enseñanza y aprendizaje de lenguas fundarse en la psicología cognitiva y, si es así, en qué forma y hasta qué punto? ¿O debería darse preferencia a la semántica generativa, cuya teoría, al postular un componente semántico totalmente independiente de la sintaxis, ha hecho posible contar con aportes concretos y de gran valor para la lingüística aplicada? Estimamos que no existe en realidad una respuesta única a estas interrogantes; posiblemente, lo más aconsejable sea interiorizarnos de la teoría que cada uno de estos modelos ha desarrollado y, a continuación, seleccionar de ellas aquellos aspectos que resulten productivos a través del empleo de técnicas pedagógicas.

A modo de ilustración y sin pretensiones de exhaustividad, se podrían aprovechar, por ejemplo, las ventajas de los ejercicios de sustitución y de otros tipos del estructuralismo; de la teoría generativo-transformacional, el principio de creatividad en el uso del lenguaje (aunque esto en cierta forma se contradice con lo anterior, la realidad es que los profesores de lenguas extranjeras hacen uso de ambos modelos en cuanto a estos aspectos), así como también las sugerencias de relaciones entre estructuras; del enfoque sistemático de Halliday y sus seguidores, el énfasis dado a la cultura y al sistema; de la semántica generativa —cerrando las ilustraciones— las generali-

zaciones semánticas que muestran cómo la mayor parte de la sintaxis está basada en la semántica. En suma, lo que pretendemos con esta ejemplificación es sugerir que los especialistas en lingüística aplicada y los profesores de lenguas debieran extraer de los diferentes modelos lingüísticos aquello que resulte de real utilidad para su labor específica. En otras palabras diríamos que no estamos de acuerdo con la adhesión total a una teoría determinada, por la simple razón de que ningún modelo lingüístico es hijo de una inspiración divina.

En cuanto a (b) diremos en general que consideramos que, cualquiera que sea el modelo lingüístico sobre cuya base se construye el programa, éste debe ser adaptado a los requerimientos de los procesos psicológicos del aprendizaje. Es obvio que una teoría sería de la pedagogía de las lenguas debe basarse en una teoría del lenguaje, puesto que la centralidad del lenguaje como materia de enseñanza de lenguas no admite discusión. No obstante, no puede dejarse de considerar que los factores psicológicos imponen limitaciones a la competencia lingüística y pueden, incluso, llegar a anular consideraciones que la lingüística teórica pura postula en lo que respecta al proceso del aprendizaje de lenguas. Además, debe tenerse también clara conciencia de que los sujetos que participan en la experiencia de la adquisición de una lengua están lejos de constituir un grupo homogéneo de hablantes. Peor aún, muchos de ellos experimentan problemas de distinta índole que entran en mayor o menor grado el éxito de su aprendizaje. Como dato ilustrativo conviene señalar que, en una muestra al azar, entre un 10 y un 15 por ciento de los niños tienen algún tipo de problema con el lenguaje, problemas que necesitan ser tratados por un sistema de educación especial. Nuestra realidad demuestra que sólo en los casos de patología aguda se toman las medidas necesarias, mientras los casos leves son simplemente dejados a su suerte. De aquí, entonces, que sostengamos que la inclusión de una unidad

sobre lenguaje y psicología es de vital importancia en el programa que discutimos. No se pretende a través de ella convertir a nuestros futuros profesores en especialistas en patología del habla —eso puede venir después, si alguno se interesa particularmente en ello— sino equiparlos con la suficiente información para detectar problemas de esta naturaleza y servir así mejor a la comunidad.

Finalmente, en lo que concierne a (c), consideramos que toda enseñanza de lenguas debe enfatizar la interacción entre el estudio lingüístico “puro” y los moldes culturales de la conducta humana. Creemos que el proceso no debe limitarse a la suma del mero manejo de la lengua y a la adquisición de conocimientos sobre ítemes literarios y culturales de la comunidad lingüística. Estimamos que es necesario ofrecer una perspectiva que proporcione una ilustración general sobre problemas culturales, como la variación del lenguaje con respecto a los roles, status, entorno geográfico, interacción —entre otros— y problemas sociales tales como los de las minorías lingüísticas, el uso y abuso del lenguaje en la propaganda y la publicidad, la explotación del lenguaje en ciertas técnicas estadísticas y otros. En síntesis, proveer información general sobre cómo el lenguaje deviene en la simbolización de la estructura social y sobre cómo los valores sociales pueden ser relacionados con la formas lingüísticas.

De la argumentación precedente se desprende que estamos propiciando un programa de lingüística aplicada que no se limite a ofrecer análisis de estructuras de lenguas considerados como meros aparatos lingüísticos, sino uno que incluya abundantes contenidos directamente relacionados con los usuarios y la sociedad que los rodea. Esto no significa, de ninguna manera, que el profesor deba convertirse en un sociólogo o psicólogo, sino simplemente contar con los medios que le permitan tener una actitud alerta frente a los problemas lingüísticos de su comunidad.

La última teoría de que disponemos —la semántica generativa— ha mostrado claramente, a través de sus estudios, cómo los actos de lenguaje, las implicaciones y las presuposiciones han llegado a traslaparse con la psicología, la filosofía, la sociología y la antropología. Ello nos lleva a compartir plenamente la siguiente opinión de G. Lakoff (1974) que

entregamos al lector como elemento final de la presente discusión:

“... most progress will be made in establishing linguistics not as the study of the distribution of linguistic elements, but rather as the study of man through language”.

BIBLIOGRAFIA

FRASER, BRUCE. “The state of the applied linguist” en GURT 1974, pp. 93-101.
HALLIDAY, M. A. K. “The context of linguistics”, en GURT 1974, pp. 179-197.
HARRIS, JAMES. “Linguistics and language teaching, applications versus implications”, en GURT 1973, pp. 11-18.
KÜHLWEIN, WOLFGANG. “Some social implications of language study”, en GURT 1973, pp. 19-25.
LAKOFF, GEORGE. “Humanistic linguistics”, en GURT 1974, pp. 103-117.
LAKOFF, ROBIN. “Pluralism in linguistics”, en GURT 1974, pp. 59-82.
LEHMAN, WINFRED. “On the practical study of languages”, en GURT 1973, pp. 55-62.
SHUY, ROGER y FASOLD, RALPH. “Contemporary empha-

ses in sociolinguistics”, en R. J. O'Brien, ed. Monograph Series on Languages and Linguistics, Vol. 16, Report of the 22nd Annual Round Table, 1971, Washington, D. C. Georgetown University Press, pp. 185-197.

Abreviaturas

GURT 1974. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1974. Editado por Francis P. Dinneen. Washington, D. C. Georgetown University Press.

GURT 1973. Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1973. Editado por Kurt Jankowsky. Washington, D. C. Georgetown University Press.