

CONSTRUCCIONES CONCEPTUALES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN J. P. RONA Y L. J. PICCARDO¹

Juan Manuel Fustes

Instituto de Educación – Instituto de Lingüística – Centro de Lenguas Extranjeras
Universidad de la República – Uruguay

RESUMEN

Las políticas lingüísticas en Uruguay se ponen de manifiesto en formas tanto explícitas como implícitas. Las discusiones sobre la educación curricular, sobre qué modelos lingüísticos han de ser enseñados, así como las concepciones sobre enseñanza, hablante y lenguaje, forman parte de la investigación sobre las políticas lingüísticas en Uruguay. Hemos elegido un momento particular de la historia uruguaya (mediados del siglo XX), el cual ofrece la posibilidad de confrontar discursos sobre la enseñanza del lenguaje (en especial, el objeto de enseñanza). José Pedro Rona (lingüista, dialectólogo) y Luis Juan Piccardo (profesor de lengua española y formador de profesores) exponen casi simultáneamente dos propuestas sobre la enseñanza del lenguaje, con particular preocupación por el español como primera lengua.

PALABRAS CLAVE: enseñanza, saber de lengua, enseñanza de la primera lengua.

CONCEPTUAL CONSTRUCTIONS ON LANGUAGE TEACHING IN J. P. RONA AND L. J. PICCARDO

ABSTRACT

Language policies in Uruguay are manifested in both explicit and implicit ways. Discussions on formal education, on which linguistic models are to be taught, as well as the conceptions on teaching, speaker and language, are part of the research on language policies in Uruguay. We have chosen a particular moment in Uruguayan history (mid-twentieth century) which offers the possibility of confronting discourses on language teaching (especially the object of teaching). José Pedro Rona (linguist, dialectologist) and Luis Juan Piccardo (teacher of Spanish as a first language and teacher trainer) expose almost simultaneously two proposals for language teaching, with especial attention given to Spanish as a first language.

KEYWORDS: teaching, knowledge of language, first language teaching.

1. INTRODUCCIÓN

Las políticas lingüísticas en el Uruguay se pueden detectar y observar en las diversas etapas históricas del país, aunque aparecen, en cada momento, con distintos

¹ Aspecto de la tesis en curso de Maestría del autor en Lenguaje, Cultura y Sociedad (FHCE-UdelaR), gracias a una beca de la Comisión Académica de Posgrado (UdelaR). El texto se inserta en la Línea de Investigación “Dimensiones Lenguajeras de la Enseñanza y el Aprendizaje” (DLEyA) del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación, grupo incorporado al Programas de Políticas Lingüísticas como “UdelaR-Grupo 1”.

niveles de explicitación (Barrios, 2006; Behares, 2007). Esto hace que las fuentes que hemos de tener en cuenta para rastrearlas sean variadas.

En el cuadro de las fuentes para las políticas lingüísticas uruguayas se encuentran los textos que se refieren a la enseñanza de las lenguas en el Uruguay. Estos discursos podían ser llevados adelante por distintos actores involucrados con el tratamiento académico de las cuestiones del lenguaje: los profesores de lenguas y los lingüistas. Más allá de las personas, se encuentran también los sustentos disciplinarios, teóricos, epistémicos, es decir, hallaremos formas diversas y disímiles de enfocar los problemas que nos ocupan aquí.

Se abre aquí un campo de estudio para las intersecciones entre lingüística y enseñanza. Los pronunciamientos teóricos acerca de los efectos de la investigación lingüística sobre la enseñanza de la(s) lengua(s) tienen apariciones (si bien esporádicas) pero aún no han sido recogidos y analizados con vistas a comenzar a escribir un capítulo de la historia de los estudios sobre el lenguaje en el Uruguay.

Nuestro país, de hecho, ha conocido la existencia de estudios que versaban sobre temas lingüísticos desde el siglo XIX, hecho que contrasta con la existencia más bien tardía de instituciones dedicadas a la investigación científica sobre cuestiones del lenguaje, que no se concretó sino hasta fines de la década de 1940.

El siglo XX había traído para el Uruguay un renovado contacto directo con Europa: no era solo el de recibir a muchos integrantes de sus postergadas clases de campesinos u obreros sino también intelectuales que recalaban en Montevideo trayendo consigo los avances que las ciencias sociales habían conocido en las últimas décadas. El germen de una ciencia del lenguaje constituida a imagen y semejanza de otras ciencias colabora a la constitución de una visión que trasciende las formas de afrontar el estudio de la lengua y se distingue de ellas en su enfoque del objeto de estudio.

Más allá de lo recién relatado, que pertenece al plano de los hechos y de las personas particulares, se prefiguran, a partir de una primera mirada, dos grandes vertientes para las producciones relativas al campo del lenguaje en el Uruguay:

- a) discursos acerca del lenguaje tendientes a dar indicaciones sobre los usos más y menos apegados a la norma, que basan sus afirmaciones en el respaldo de las autoridades de la lengua escrita a lo largo de la historia;
- b) discursos acerca del lenguaje que pretenden constituirlo un objeto de estudio científico, a partir de los distintos impulsos constitutivos de la ciencia moderna.

2. PROFESORES Y LINGÜISTAS: LA DIDÁCTICA VS. LA CAPTURA CIENTÍFICA DE LA LENGUA

Cuando hablamos simplemente de “profesores de lengua” en el Uruguay, presentamos una expresión reacia a caber en un significado estable o único. En principio se pensaría en profesores de lenguas extranjeras, pero también se colocarían los corrientemente llamados “profesores de idioma español”. Es decir, en función de las tradiciones que siguen y las formaciones que los han moldeado a lo largo del siglo XX contamos con conjuntos bien diferenciados, que trascienden el dato sociológico y nos brindan una serie de intereses y formas distintas de enfocar los problemas. En este trabajo, nos quedaremos con la vertiente de los profesores de español y no exploraremos el área de lenguas extranjeras.

En cuanto a los ámbitos en que se han desempeñado, los profesores de idioma español han ocupado lugares de docencia secundaria, de formación de nuevos docentes y también roles de supervisión y orientación de los docentes secundarios (que en el ordenamiento de la Administración Nacional de Educación Pública es lo que cubre la figura del inspector). A lo largo del siglo XX, esos profesores tuvieron ofertas de posibilidades formativas que evolucionaron desde la formación casi autodidáctica de algunos estudiosos o intelectuales interesados por la docencia, pero sin una formación específica, pasando por la formación privada en una institución que alcanzó un prestigio considerable (el Instituto de Estudios Superiores, que existió entre la década del 30 y la del 70), hasta llegar, en 1951, a una formación con un currículum determinado por un ente estatal uruguayo, con el Instituto de Profesores “Artigas”.

Por otro lado, tenemos a los lingüistas, que a la altura de la década de 1950 contaban con su primera generación formada en Uruguay, a partir de los cursos ofrecidos por diversas cátedras de la Facultad de Humanidades y Ciencias². Esto no significa que no existieran estudiosos que tuvieran inquietudes lingüísticas, muy por el contrario, se encuentran diversos trabajos que afrontan algunas cuestiones locales, como la definición de las variedades lingüísticas de la región (lenguas indígenas y léxico del español local), pero no respondían estos estudios a los vertiginosos desarrollos que la ciencia del lenguaje venía sufriendo desde fines del siglo XIX en Europa.

² Hablamos de cursos ofrecidos por las cátedras pues esa facultad no otorgó títulos de grado sino hasta la década de 1960.

3. PRESENTACIÓN DE NUESTROS AUTORES

3.1. JOSÉ PEDRO RONA

Nacido en la actual Eslovaquia (Lučenec, 1923 – Río de Janeiro, 1974) y llegado a Montevideo de muy joven, en 1940, pero con sus estudios secundarios culminados³, se formó en la Facultad de Humanidades y Ciencias bajo la influencia principalmente de Eugenio Coseriu, fundamental para su enfoque del lenguaje con un ánimo científico.

Dentro de las producciones de Rona, aparece un texto en el que se plantea cómo la investigación lingüística puede realizar aportes a la planificación de los contenidos de enseñanza escolar. Más allá de haber sido producido en las dimensiones de un *hic et nunc* que podría ser muy determinante, hay en él aspectos teóricos que tanto arrojan luz sobre la historia de esas interpretaciones así como ofrecen elementos de discusión para cuestiones teóricas inmanentes. Se trata de “Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna” (Rona, 1964). En este texto nos concentraremos, sobre todo en su primera parte, donde desarrolla los problemas relativos a la enseñanza del español en América.

3.2. LUIS JUAN PICCARDO

El Prof. Luis Juan Piccardo, nació en 1912 y falleció en 1967. Fue profesor de Idioma Español en Educación Secundaria, pero sobre todo, pudo dedicar varios años de su vida a la formación docente en Magisterio (Institutos Normales) y Profesorado (Instituto de Profesores Artigas). Sin formar parte del equipo de inspectores de la asignatura, era tomado como opinión autorizada para la reformulación de los programas⁴ y publicó, junto a Nieves A. de Larrobla, manuales didácticos que fueron utilizados durante largo tiempo en la enseñanza secundaria.

Evidente producto de su formación, sus lecturas y su tarea cotidiana elabora “Gramática y enseñanza”, artículo escrito en 1956 y publicado en una recopilación de sus trabajos, donde en general se tratan asuntos gramaticales (Piccardo, 1962).

³ Agradezco a su hija, la lingüista Dra. Ana Rona Grucci, así como al Prof. Adolfo Elizaincín por los datos aportados.

⁴ Agradezco a las profesoras Carmen Lepre y Alma Pedretti por las informaciones aportadas.

4. JOSÉ PEDRO RONA Y LA REIVINDICACIÓN DE UNA ENSEÑANZA AFECTADA POR EL ENFOQUE CIENTÍFICO DEL LENGUAJE

Dentro de la obra de José Pedro Rona destacan los estudios en sociodialectología, donde demuestra un afán por describir la realidad lingüística de la región: las variedades de español en el Uruguay, la presencia del portugués más allá de los límites del Brasil, la presencia de las lenguas indígenas. Estaba claramente preocupado por la verdadera sustancia lingüística que nutría las variedades locales, más allá de las prescripciones y de los mitos repetidos.

El texto que hemos seleccionado, sin embargo, se aparta de esa inquietud descriptiva pero resulta una muestra de una de las ideas que animaba la investigación de Rona en cuanto a lo que vislumbraba como sus efectos concretos y prácticos. Esta instancia en la que Rona explicita algunas de esas ideas es la ocasión para que transite por diversos aspectos de la cuestión lengua/lenguaje, enseñanza, conocimiento/saber de la lengua y sujeto hablante, tan determinantes para nuestro punto de vista. No es este, entonces, el objeto de tratamiento directo y de elaboración teórica de su texto: Rona se dedica a reivindicar el aporte que podía realizar el enfoque científico (opuesto al prescriptivo y a las tradiciones de enseñanza de él surgidas) para la configuración de un objeto de enseñanza más adecuado para los países de esta región.

4.1. CONCEPTOS DE LENGUA EN EL TEXTO DE RONA

En cuanto al problema de la lengua/lenguaje y sus definiciones, Rona sugiere (no propone directamente) algunas distinciones interesantes, como las que plantea entre lengua materna, lengua previa a la escuela, lengua como objeto de estudio científico (lingüística o dialectología) y lengua como objeto de enseñanza.

El término *lengua materna* aparece en el texto pero no con el significado que la limita a la primera adquisición. Más bien se podría identificar con la *primera lengua*, que es a la vez posible de ubicar dentro de una lengua histórica: español, portugués, francés, etc.

Sin embargo, sin darle un nombre especial, Rona establece en el niño-alumno un estado lingüístico anterior a su llegada a la escuela, el cual se vincula con una variedad vernácula que podría ser objeto de descripción de la dialectología: “cuando el niño es sometido al proceso de alfabetización, posee de antemano y en forma intuitiva una

estructura lingüística que coincide con uno de los sistemas parciales del diasistema” (Rona, 1964, p. 2).

Es por esta configuración particular propuesta por Rona que puede hablar del “lenguaje que el niño trae consigo como lenguaje primario antes de que le sea enseñada la forma literaria, académica o simplemente culta de su lengua materna” (Rona, 1964, p. 1) y de que “el objetivo de la enseñanza consiste en impartirle otro sistema de la misma lengua” (Rona, 1964, p. 2). Es entonces que podemos apartar, dentro de las ideas surgidas del texto, un concepto de *lengua previa a la escuela*⁵.

Además de esa mínima elaboración acerca de la condición lingüística previa a la escuela y su contraste con la lengua objeto de enseñanza, Rona explicita su adhesión a la que llamaríamos *lengua de la lingüística*⁶, que en el texto aparece en su mención a la visión de Weinreich (1954) del diasistema, concepto que es compatible con la lengua tomada como objeto de enseñanza, pues dentro del diasistema está alojada la variedad estándar y/o normas cultas regionales. A la vez, este concepto es aunable con las distintas unidades históricas que tradicionalmente llevan el nombre de lenguas, tal vez solo una parte del conjunto de sistemas que puede plantearse la lingüística como objeto de estudio.

4.2. SABER/CONOCIMIENTO DE LENGUA

Rona admite que la lengua puede ser construida como conocimiento objetivo por la ciencia o la prescripción pero, por otra parte, también es un saber hacer inconsciente, producto de la adquisición y constatable en el hablante particular. El primer enfoque, de conocimiento, es planteado como la construcción de un discurso científico en torno al objeto lengua, incluso alejado del uso, donde se coloca también el nivel literario, académico o extradiasistemático:

“...la enseñanza científica del lenguaje y sobre todo las formas de la lengua literaria o académica, que el egresado de primaria no necesita ni puede utilizar, pero sí el egresado de la enseñanza secundaria. En esta segunda etapa: por otra parte, se persigue sólo el conocimiento, no la posibilidad del uso, es decir adquisición” (Rona, 1964, p. 3).

⁵ Esa lengua está determinada, para Rona, por el origen social del niño, en lo que separa un “nivel culto” y un “nivel inculto”, en función de la mayor cercanía de la lengua previa a la escuela con los modelos de corrección lingüística estandarizados.

⁶ Seguimos con este término lo que inspiran los planteos de Jean-Claude Milner (1980, 2000) en lo que atañe a la distancia que separa a la lengua de la condición subjetiva del hablante de aquella aprehensible a través del estudio científico.

De esta forma, lo realmente adquirido sería aquello que el hablante usa incluso sin saber por qué ni cómo, es decir, cercana a nuestra idea de *saber*. Lo demás es lo concientizado, codificado, regulado o al menos descrito.

4.3. MAESTRO Y APRENDIZ

No hay una elaboración profundizada de los sujetos participantes en la relación didáctica. Solo se ve un maestro indefenso y falta de auxilios para enfocar la enseñanza de la lengua como sería deseable (“algunos o muchos maestros de primaria enseñan el lenguaje local culto, pero lo hacen debido a su comprensión individual del problema o, más frecuentemente, porque su insuficiente preparación no les permite enseñar ni siquiera elementos de la lengua académica” (Rona, 1964, p. 5)), a cuyo auxilio podría venir el conocimiento provisto por la dialectología: “De estos estudios [en dialectología regional] es de donde podría salir el material didáctico utilizable, mediante el establecimiento descriptivo de las normas cultas regionales” (Rona, 1964, p. 5). Queda, claramente, el maestro, eximido de la responsabilidad de forjar el objeto de enseñanza por sí solo, sino que este se elabora en otro nivel: la producción de materiales didácticos y la redacción de programas de estudio.

Por otro lado, el aprendiz o alumno⁷ tampoco merece un tratamiento pormenorizado. Sin embargo, se plantean de este dos aspectos:

- se lo pone en relación con las lenguas de las que se puede postular como hablante, incluso atravesándolo con una dimensión sociológica;
- se hacen precarias hipótesis psicológicas sobre él en cuanto a la adquisición/aprendizaje de la lengua.

En cuanto a lo primero, caben aquellas observaciones que hicimos sobre las definiciones de lengua que Rona esboza, dado que la lengua previa a la escuela y la lengua materna pueden pensarse en función de su posible relación con un hablante-alumno. A esto Rona agrega una dimensión social lineal, en la que hay un niño de “nivel culto” y otro de “nivel inculto”, que quedan colocados de diferente manera ante la escolarización: para los últimos, la escuela es crucial para acceder a las variedades prestigiosas, mientras para los primeros no es determinante dada la cercanía entre su

⁷ En general este aprendiz es nombrado como “el niño”, aunque con la salvedad de que “cuando nombramos al niño, nos referimos al sujeto de la enseñanza de la lengua materna, cualquiera que sea su edad” (Rona, 1964, p. 1).

lengua previa a la escuela y la lengua objeto de enseñanza. Dadas las cosas como estaban en Hispanoamérica en cuanto a la selección de un objeto de enseñanza, ambos niños estaban recibiendo, para Rona, una instrucción inútil:

“...el niño sigue usando su sistema anterior. Si procede del nivel culto, esto no constituye un problema, excepto el despilfarro de esfuerzos y fondos de enseñanza. Pero si procede del nivel inculto, entonces la enseñanza ha fallado en proporcionarle al niño un lenguaje que sea un instrumento adecuado para el progreso dentro de la sociedad” (Rona, 1964, p. 3).

En lo que respecta a las hipótesis psicológicas, atribuye a este sujeto-aprendiz el hecho de que aquello que llega a saber “intuitivamente” es lo que realmente forma parte de él como hablante y no como estudiante de gramática: “el objetivo de la enseñanza consiste en impartirle otro sistema de la misma lengua, de tal manera que pueda utilizarlo también en forma intuitiva” (Rona, 1964, p. 2), lo cual reafirma lo planteado en 4.2. sobre la postulación de un saber intuitivo distinguido de un conocimiento consciente.

5. LUIS JUAN PICCARDO Y SU PREOCUPACIÓN POR LA ENSEÑANZA: EL SABER/CONOCIMIENTO DE LA LENGUA

Al abordar “Gramática y enseñanza”, el texto de L. J. Piccardo que nos ha interesado (Piccardo, 1962), tratamos de hallar en él aquellas alusiones, más o menos directas, que nos permitieran captar concepciones de lengua, saber, enseñanza y sujeto. Estas no podían estar ausentes en un texto que trata una cuestión de didáctica de la lengua, en especial como enseñanza curricular del español en el sistema educativo uruguayo: primario, secundario (especialmente) y de formación de maestros.

5.1. CONCEPTOS DE LENGUA EN EL TEXTO

Piccardo se propone afrontar un tema que considera directamente implicado con la didáctica de la lengua: qué se entiende por gramática y qué espacio debe ocupar en la enseñanza.

En lo que respecta a los conceptos de lengua, estos aparecen en forma mucho más velada que en el texto de Rona. Diremos que aparecen en dos formas: 1) como lengua española en oposición a la francesa, portuguesa, inglesa; es decir, lenguas históricamente consolidadas tanto por su sostén político como por las elaboraciones

imaginarias; 2) como objeto de un discurso prescriptivo o didáctico, es decir, lengua como objeto de enseñanza.

El recorrido siguiente que se hace en el texto pierde foco sobre el tema de la lengua en sí pero se dedica al planteo del hablante respecto de la lengua como posible de ser aproximado a un ideal, es decir, coloca al hablante-alumno como un hablante en falta pero mejorable, para lo que solo resta la discusión acerca de a través de qué se alcanza ese mejoramiento, ese acercamiento al ideal.

Sucesivamente en el texto, la lengua, el hablante y la enseñanza en general se pierden más aún de vista al ingresar lo que se revela como verdadera preocupación del autor: la lengua se reduce a la materia Idioma Español inserta en el currículum de la educación secundaria y terciaria del Uruguay.

5.2. CONCEPTOS DE SABER/CONOCIMIENTO DE LA LENGUA PLANTEADOS

Nos parece ver dos momentos en el texto al respecto de la cuestión del saber/conocimiento de la lengua: un primer momento, donde se da por buena una discusión abierta, en la que entran en juego términos como arte, técnica y tecnología. En ese sentido, el eco del griego *τέχνη* se hace sentir, como concepto que designa a la vez el saber hacer y saber no sabido o, dicho en términos de tendencia más psicologista, el conocimiento inconsciente de la lengua: “se puede hablar y escribir correctamente sin conocer para nada la gramática. Lo que no significa, claro está, que no se aplique inconscientemente” (Piccardo, 1962, p. 93).

Hay otro momento, en cambio, más avanzado el texto, donde el autor no se preocupa más sobre dónde se puede encontrar o cómo se puede definir el conocimiento de la lengua. Este problema no desvela a Piccardo sino el de cuál es el instrumento adecuado (en tanto que instrumento de enseñanza) para conducir al alumno en un continuo acercamiento hacia el modelo deseable, con lo que el saber de lengua parece poder ubicarse para él fuera del hablante, pensado como objeto enseñable.

La lengua se coloca, entonces, como un posible objeto de enseñanza para los cursos de idioma español, pero, en concomitancia con esta aparece como segundo objeto la gramática. Esta aparece como un conocimiento separado del saber de lengua que a la vez establece con este una relación y se coloca para el alumno como parte de las nociones propias del *mínimum* que debe poseer en tanto que egresado de los estudios secundarios.

Conocimiento sobre la lengua (gramática) y saber de lengua aparecen entonces para Piccardo netamente distinguidos.

5.2.1. GRAMÁTICA Y SABER DE LENGUA

No en vano el término *gramática* protagoniza el título del texto de Piccardo, y definirlo va a ser uno de sus objetivos. Para eso, recurre a un camino histórico que comienza con el recuerdo de los pioneros de la gramática del español, que escribieron allí donde todavía nadie se atrevía a decir que había algo para decir.

Luego reconoce que dentro de la tradición española, sobre todo a partir del siglo XVIII, lo que se ha llamado *gramática* ha estado animado por un espíritu más didáctico que científico: “hacia mediados del siglo XVIII empieza a prevalecer la idea de la necesidad de los estudios gramaticales para poder hablar con perfección” (Piccardo, 1962, p. 90).

En última instancia, la delimitación de lo que ha de denominarse *gramática* queda abierta en el texto tanto a las vertientes de descripciones o explicitaciones del arte, técnica del hablar o saber hablar como a las recomendaciones didácticas o prescripciones acerca de una forma particular de hablar que se distingue de otras por ser deseable, apropiada, correcta, modélica.

Más adelante en el texto, la gramática es un corpus de indicaciones metalingüísticas que, indiferentemente de que se centre en la descripción o la prescripción, forman parte de los conocimientos requeridos para el producto de la instrucción formal: el modelo de egresado.

La idea de saber de lengua, en cambio, no aparece profundizada por Piccardo más que en función de su intento de definir el término *gramática*, cuando habla del arte o técnica que implica el hablar pero también cuando plantea que la gramática puede ser un atajo para el profesor o para el alumno: “un ahorro de tiempo y esfuerzo en relación al aprendizaje puramente imitativo” (Piccardo, 1962, p. 95).

5.3. ENSEÑANZA DE LENGUA Y GRAMÁTICA EN UN MARCO PEDAGÓGICO

En la presentación de Piccardo está incorporada la noción de la función educativa de la que está impregnada la misma enseñanza. El hablante-alumno no se visualiza solo en tanto que mero hablante en un constante camino hacia un modelo

lingüístico perfeccionado, sino que se lo ve dentro del conjunto de fines de la educación que lo proyectan como sujeto en varios roles sociales (ciudadano, padre, trabajador) para cuyo cabal desempeño deberá tener incorporada una relación con ese modelo lingüístico. De esa manera, los fines generales de la enseñanza de la asignatura Idioma Español en la educación secundaria “se desprenden del objeto hacia el cual apunta todo este segundo ciclo de enseñanza, cuyo carácter fundamental es el ser formativo y educador” (Piccardo, 1962, p. 95).

Lo que puede ser visto como un área de lo cognoscible, una disciplina, campo disciplinario o de indagación se vuelve aquí asignatura del currículum supeditada a la función educativa: “a través de cada asignatura, y en la medida de las posibilidades que ella ofrezca, se buscará desarrollar la inteligencia del alumno, adiestrar su raciocinio, educar su sensibilidad, formar en él una conciencia moral” (Piccardo, 1962, p. 95).

Así, la enseñanza se hará tomando en cuenta las facultades del alumno (“la gramática sólo entrará secundariamente y en los últimos años, cuando la capacidad del alumno haya alcanzado el desarrollo necesario para iniciarse en las abstracciones que suelen suponer los más simples rudimentos de esta disciplina” (Piccardo, 1962, p. 96)) pero, a la vez, esta será particularmente beneficiosa para el desarrollo de las capacidades: “pocas materias ofrecen un campo tan propicio al desarrollo de las facultades del alumno” (Piccardo, 1962, p. 96).

6. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS PARA LA INVESTIGACIÓN FUTURA

Si debemos comenzar un apartado conclusivo, hemos primero de reafirmar que entendemos que Rona y Piccardo abordan problemas comunes que nos permiten perfilar la pertinencia de la indagación teórica que hemos solo comenzado y esbozado aquí.

Así, entendemos que esta primera confrontación nos permite mostrar que nuestros dos autores tienen una inquietud básica común: proponer mejoras para la enseñanza de la lengua en Uruguay o en la región. Lo hacen además en el mismo país (Uruguay) y época (fines de la década de 1950, principios de la de 1960), aunque lo hagan desde abordajes teóricos y discursivos diferentes. Sin embargo, esas coordenadas espacio-temporales tan cercanas no son, en primera instancia, suficientes para constituir un objeto de estudio, puesto que no brindan *per se* elementos teóricos habilitantes para confrontar instancias particulares de la producción de los autores.

La posibilidad de concebir nuestra búsqueda, entonces, no estuvo determinada por el fenómeno, es decir, no fue la existencia de esos dos textos particulares, sino que ha habido un requisito teórico de indagación previo y en función del cual estas lecturas han sido un pretexto.

De todas maneras, hay particularismos cuya descripción es interesante: tradiciones científicas y didácticas del Uruguay, líneas, enfoques, influencias, actores, hitos, todos los cuales están aún en vías de ser compilados y analizados por la investigación en el campo de las políticas lingüísticas.

De lo que hemos apenas esbozado sobre la trayectoria de Rona y Piccardo y de lo que se desprende de los textos analizados resulta claro que sus discursos se ubican en distintos campos y apuntan a incidir de diversa manera y con argumentos distintos.

El de Rona es más “híbrido”, más a mitad de camino entre lo nacional y lo regional, también colocado entre la ciencia del lenguaje y las sugerencias para la planificación lingüística y educativa. El de Piccardo, en cambio, es más restringido al ámbito hispánico-uruguayo dentro del seno mismo de las instituciones de enseñanza uruguayas.

Están en juego, por lo tanto, varias corrientes discursivas, con mayor o menor grado de oposición entre sí:

- la de una “ciencia del lenguaje”, plenamente colocada en el discurso científico, que a la vez se reivindica a sí misma en oposición a otros enfoques no científicos del lenguaje (como la gramática prescriptiva o tradicional);
- la de la didáctica de la lengua, que se muestra disponible a discutir los diversos aspectos del saber de lengua, del objeto de enseñanza y eventualmente puede adentrarse en posturas sobre el hablante, el alumno y el aprendizaje;
- la enseñanza inserta en el marco de la educación, especialmente la institucionalizada;
- las políticas lingüísticas y las políticas educativas que se desprenden de las opciones de enseñanza (en cuanto a la definición del objeto y de los sujetos implicados).

En lo que respecta a la dimensión estrictamente política en la que los dos textos se colocan en oposición, podemos marcar un campo bien definido: el de las decisiones sobre los planes de estudio, programas y contenidos de la instrucción curricular, el cual es disputado por dos comunidades: lingüistas *vs.* profesores de lengua; y por dos tradiciones académicas: ciencia moderna con inspiración en Europa Central y el mundo

anglosajón vs. discursos entre lo prescriptivo y lo descriptivo acerca de la lengua española inspiradas en la tradición de esa región europea.

Esperamos que esta indagación, que hemos comenzado hace un tiempo (Fustes, 2011) y hemos podido profundizar sucesivamente (Fustes, 2014) en lo que respecta a Rona, podrá ser ampliada próximamente con mayor estudio, tanto de Piccardo como de otros varios autores contemporáneos del Uruguay (Fustes, 2013).

REFERENCIAS

Barrios, Graciela (2006). “Diversidad *ma non troppo*: repertorio lingüístico fronterizo y discursos sobre la lengua” en Barrios, G. y L. E. Behares (orgs.) *Políticas e identidades lingüísticas en el Cono Sur*. Montevideo, Udelar – AUGM, pp. 21-30.

Behares, Luis Ernesto (2007). “Portugués del Uruguay y educación fronteriza” en Brovotto, C; Geymonat, J. y N. Brian (comps.) *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo, ANEP-CEP, pp. 99-171.

FUSTES, J. M. (2011). “José Pedro Rona como primer capítulo para la relación entre investigaciones académicas sobre el lenguaje y las políticas lingüísticas en la educación curricular en el Uruguay” en *V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*, Núcleo Educación para la Integración – Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Montevideo, Universidad de la República, pp. 55-59.

Fustes, Juan Manuel (2013). *Lenguaje y enseñanza: una indagación acerca de sus relaciones en la escena académica uruguaya entre 1920 y 1970. Proyecto de tesis*. Maestría en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad. Universidad de la República, inédito.

Fustes, J. M. (2014). “Lingüística, saber del hablante y enseñanza en José Pedro Rona” en Behares, L. E.; Blezio, C.; Fustes, J. M. y A. Villalba. *Dimensiones lenguajeras de la enseñanza*. En prensa.

Milner, Jean-Claude (1980). *El amor por la lengua*. México, Nueva Imagen.

Milner, Jean-Claude (2000). *Introducción a una ciencia del lenguaje*. Buenos Aires, Manantial.

Piccardo, Luis Juan (1962). “Gramática y enseñanza”. *Estudios gramaticales*. Montevideo, Enseñanza Secundaria: pp. 87-109.

Rona, José Pedro (1964). “Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna”. *Revista de Lingüística Aplicada* (Univ. de Concepción – Chile), 2: pp. 1-12.

Weinreich, Uriel (1954). “Is a Structural Dialectology Possible?”, *Word*, X: pp. 388-400.