

AGLO. ANUARIO DE GLOTOPOLÍTICA NÚM. 3

ISSN 2591-3425 · junio de 2020

TÍTULO DEL ARTÍCULO

Diez tesis para la educación lingüística democrática

AUTORES

GISCEL [traducción de Diego Bentivegna]

PÁGINAS

235-248

URL

<https://glotopolitica.com/indiceaglo3/diez-tesis-para-la-educacion-linguistica-democratica/>

COMITÉ DE REDACCIÓN DE AGLO

Diego Bentivegna, José del Valle, Mateo Niro y Laura Villa

EDICIÓN Y DISEÑO

www.tipografica.io

Diez tesis para la educación lingüística democrática

GISCEL [traducción de Diego Bentivegna]

Introducción

Las diez tesis, en la redacción que presentamos y que extraemos de la compilación póstuma de escritos de Tullio De Mauro titulada *L'educazione linguistica democratica* (2018: 269-280), es un texto colectivo redactado originalmente por De Mauro y, posteriormente, discutido y aprobado por los miembros del GISCEL (Grupo de Intervención y Estudio en el Campo de la Educación Lingüística) en el invierno y la primavera de 1975. Las tesis fueron definitivamente aprobadas en una reunión que tuvo lugar en la Casa de la Cultura de Roma en abril del mismo año. Con ese gesto, el GISCEL, constituido por iniciativa de Tullio de Mauro en 1973 en el ámbito de la Sociedad de Lingüística Italiana, intentó definir los presupuestos teóricos básicos y las líneas de intervención de la educación lingüística, proponiéndolos a la atención de los docentes italianos y de todas las fuerzas que hoy trabajan por una escuela democrática. En ese momento, los socios del GISCEL eran Carla Bazzanella, Emilio D'Agostino, Tullio de Mauro, Annibale Elia, Anna Ludovico, Caterina Marrone, Carmela Nocera, Lorenzo Renzi y Raffaele Simone.

I. La centralidad del lenguaje verbal

El lenguaje verbal es de fundamental importancia en la vida social e individual porque gracias a su dominio, ya sea receptivo (capacidad de entender) o productor de palabras y de fraseo, podemos entender a los otros y hacernos entender (usos comunicativos), ordenar y someter a análisis la experiencia (usos heurísticos y cognitivos) e intervenir para transformar la experiencia misma (usos emotivos, argumentativos, etcétera).

Subrayando que en general, y especialmente en los seres humanos, es una de las formas en las que se asume la capacidad de comunicar, que se ha denominado capacidad simbólica fundamental o también capacidad semiológica (o semiótica), no se limita la importancia del lenguaje verbal, sino que se lo ubica en un lugar más adecuado. El lenguaje verbal mantiene relaciones muy estrechas con las otras capacidades y actividades expresivas y simbólicas tanto en lo general y en lo teórico, como en el concreto y específico desarrollo de los organismos humanos.

II. Ubicación en la vida biológica, emocional, intelectual y social

Teniendo en cuenta los muchos vínculos con la vida individual y social, es obvio (aunque tal vez no sea inútil) afirmar que el desarrollo de las capacidades lingüísticas hunde sus raíces en el desarrollo del ser humano como un todo, desde la edad infantil a la edad adulta, es decir, en las posibilidades de crecimiento psicomotor y de socialización, en el equilibrio de las relaciones afectivas, en el surgimiento y maduración de intereses intelectuales, y de participación en la vida de una cultura y comunidad. De hecho, incluso antes que todo eso, el desarrollo de las capacidades lingüísticas depende de un buen desarrollo orgánico y, para decirlo más claramente, de una buena alimentación. Muy a menudo olvidados, fruta, leche, azúcar y carne son condiciones necesarias, aunque no suficientes, para una buena maduración de las capacidades lingüísticas.

Un niño erradicado de su ambiente nativo, que frecuente poco o nada a sus padres y hermanos mayores, que sea inducido a una actitud hostil hacia sus compañeros y hacia la sociedad, que se encuentre mal o poco nutrido, inevitablemente hablará, leerá y escribirá mal. Para parafrasear a Bertolt Brecht, diremos: «Primero el bife y la fruta, y luego Saussure y las tecnologías educativas».

III. Pluralidad y complejidad de las capacidades lingüísticas

Como ya lo hemos indicado (tesis I), el lenguaje verbal está conformado por múltiples capacidades. Algunas, para decirlo así, se ven y se perciben con claridad, como la capacidad de producir palabras y frases apropiadas oralmente o por escrito, la de conversar, interrogar y responder explícitamente, la de leer en voz alta, de recitar de memoria, etcétera. Otras se observan y se perciben de manera menos evidente y sencillamente, como la capacidad de verbalizar y de analizar interiormente en palabras las diferentes situaciones o la de ampliar el patrimonio lingüístico ya adquirido a través de la relación productiva o receptiva, tanto con palabras como con frases subjetivamente y objetivamente nuevas.

IV. Los derechos lingüísticos en la Constitución

Una pedagogía lingüística eficaz debe considerar lo siguiente: las relaciones entre el desarrollo de las capacidades lingüísticas en su conjunto (tesis III) y el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual del individuo (tesis II), teniendo en cuenta la importancia decisiva del lenguaje verbal (tesis I).

La pedagogía lingüística eficaz es democrática (las dos cosas no son necesariamente equivalentes) si y solo si acoge y realiza los principios expuestos en textos como, por ejemplo, el artículo 3 de la Constitución italiana, que reconoce la igualdad de todos los ciudadanos «sin distinción de lengua» y propone esa igualdad, removiendo los obstáculos que se interponen, como objetivo de la acción de la «República». Y «República», como explican los juristas, significa todo el complejo de los órganos centrales y periféricos, legislativos, ejecutivos y administrativos del Estado, y de los entes públicos. Se incluye entre ellos la escuela, que es comprometida por la Constitución para individualizar y perseguir los objetivos de una educación lingüística eficazmente democrática. Esas tareas, lo reiteramos, tienen como objetivo el respeto y la tutela de todas las variedades lingüísticas (sean ellas idiomas distintos o usos diferentes del mismo idioma), con la condición de que a los ciudadanos de la República les sea consentido no sufrir esas diferencias como guetos, jaulas de discriminación o como obstáculos a la paridad. Por cierto, la escuela no debe pensarse ni ser dejada sola frente a estas tareas. La complejidad de las relaciones biológicas, psicológicas, culturales, sociales del lenguaje verbal; sus relaciones con las otras formas expresivas de los seres humanos; su misma complejidad, evidente para las modernas ciencias semiológicas y lingüísticas; sus relaciones con la variabilidad especial, temporal,

social de los patrimonios y de las capacidades lingüísticas, son diferentes motivos que inducen a entender y exigir que no sea tan solo la escuela —aun cuando sea una escuela profundamente renovada y socializada, célula viva del tejido social— la que se plantee problemas y opciones de educación lingüística. Otros momentos e instituciones de una sociedad democrática son convocados para la gran tarea de garantizar una activación paritaria de las capacidades lingüísticas de todos. Pensamos —sobre todo en un país con un persistente crónico analfabetismo como Italia— en la importancia fundamental de los centros de pública lectura, en los centros de recuperación, promoción y renovada utilización social de las tradiciones étnico-culturales, en la maduración y difusión de una nueva y diversa capacidad de participación, receptiva o productiva, autónoma, descentrada con respecto a la elaboración de información de masa, delegada hoy de modo fiduciario o, más a menudo inconscientemente abandonada, a la gestión de los potentados de la información.

Un esfuerzo coordinado y múltiple de todas las instituciones que activan (o deberían activar) la vida cultural de masa, es decir, la vida de masa bajo el perfil de la cultura o de la información, es condición para la plena activación de las capacidades verbales.

Aun así, sin olvidar la importancia decisiva de las luchas políticas y sindicales en cada sector particular, es desde la escuela desde donde puede surgir una ola de renovación, también en relación con las instituciones culturales de masa. En ella pueden madurar exigencias colectivas y capacidades individuales de una nueva gestión democrática de toda la red de instituciones culturales.

Sea como terreno inmediato y directo, sea por la influencia indirecta y mediada que puede tener en la obtención de los derechos lingüísticos sancionados por la Constitución, es en la escuela que —de modo dominante, aunque no excluyente— deben concentrarse los esfuerzos para poner en marcha un programa diferente de desarrollo de las capacidades lingüísticas individuales, un desarrollo respetuoso pero no prisionero de la variedad según los objetivos indicados, repitémoslo, en los artículos 3 y 6 de la Constitución.

V. Características de la pedagogía lingüística tradicional

La pedagogía lingüística tradicional ha permanecido muy por debajo de estos objetivos. Alguien ha observado que a menudo, en lo que se refiere a la educación lingüística, viejas prácticas pedagógicas han quedado muchos pasos atrás

con respecto, incluso, a las propuestas de los programas ministeriales que, por cierto, no eran y no son el ideal de eficacia democrática.

La pedagogía lingüística tradicional orienta sus esfuerzos en las siguientes direcciones: rápido aprendizaje por parte de los más dotados de un grafismo satisfactorio y de la posesión de las normas de ortografía italiana; producción escrita escasamente motivada (pensamientos, temas); clasificación morfológica de las partes de la oración (análisis gramatical); aprendizaje de memoria de paradigmas verbales; clasificación considerada lógica de partes de la oración; capacidad de verbalizar oralmente y por escrito apreciaciones, a menudo intuitivas, de textos literarios, por lo común muy tradicionales, sobre intervenciones correctivas por lo general carentes de todo fundamento metódico y de coherencia, orientadas a reprimir las desviaciones ortográficas, y las (por lo común muy presuntas) desviaciones de sintaxis de estilo y vocabulario.

VI. Ineficacia de la pedagogía lingüística tradicional

De la pedagogía lingüística tradicional debemos criticar fuertemente, sobre todo, su ineficacia. Desde 1859, existe en Italia una ley de instrucción obligatoria que, a partir la década de Giolitti,¹ empezó a encontrar realización efectiva en el nivel de los primeros años de la escuela primaria. Masas enormes han pasado desde hace sesenta, setenta años por esos cursos. ¿La pedagogía tradicional supo enseñarles acaso ortografía? No. Sin embargo, esa pedagogía concentró todos sus esfuerzos en la ortografía. Incluso actualmente en Italia, en 1975, un ciudadano sobre tres se encuentra en condiciones de semianalfabetismo. Y no solo eso. La obsesión por los «errores» de ortografía comienza en el primer semestre de primer grado y se extiende (esto ya es una condena implícita de una didáctica) a todos los años de escuela. Así y todo, errores de ortografía anidan incluso en la escritura de personas cultas. Y no hablamos aquí de lapsus freudianos o de ocasionales distracciones, sino de desviaciones radicadas y sistemáticas (con los acentos, por ejemplo, o los atroces dilemas sobre la grafía de plurales de «cilegia» y «goccia», etcétera).

Así como no enseña correctamente ortografía, del mismo modo la peda-

¹ Giovanni Giolitti, de extracción liberal, fue presidente del Consejo de Ministros del Reino de Italia durante gran parte de la década inmediatamente anterior a la Primera Guerra Mundial. Concretamente, ejerció el cargo entre octubre de 1903 y marzo de 1905, mayo de 1906 y diciembre de 1909, y entre marzo de 1911 y marzo de 1914 (nota del traductor).

gogía tradicional tampoco enseña correctamente la producción. Caiga un velo piadoso sobre el modo difuso y poco descifrable en el que están escritos los artículos de los diarios. Y no se crea que la oscuridad responde siempre y tan solo a una cierta intención política, a la intención de dejar fuera del debate a las personas menos cultas. Un análisis de los diarios de los consejos de fábrica muestra que, en más de uno de ellos, el lenguaje no brilla por cierto por su claridad. Y no siempre la limpidez del vocabulario y de la frase es característica propia de todos los comunicados de las confederaciones sindicales. Ahora bien, está fuera de duda que los obreros y los sindicalistas no tienen el menor interés en no ser entendidos. La oscuridad, los períodos complicados, son el resultado de la pedagogía lingüística tradicional.

La pedagogía lingüística tradicional no logra siquiera los objetivos a los que apunta y afirma que intenta cumplir. En este sentido, es ineficaz. Aun cuando los objetivos fuesen los mismos, en las escuelas sería necesario cambiar de todos modos el tipo de enseñanza.

VII. Límites de la pedagogía lingüística tradicional

Pero los objetivos de la educación lingüística no pueden seguir siendo los tradicionales. La pedagogía lingüística tradicional peca no solamente de ineficiencia, sino también de parcialidad en sus objetivos. Confrontemos esos objetivos con las tesis que hemos enunciado:

- A. La pedagogía lingüística tradicional pretende operar en un sector, en la materia llamada «de italiano». Esto ignora el alcance general de los procesos de maduración lingüística (tesis I) y, por lo tanto, la necesidad de involucrar en los fines del desarrollo de las capacidades lingüísticas no una, sino todas las materias; no a uno, sino a todos los docentes (incluidos los de Educación Física, materia fundamental si se la asume seriamente). La pedagogía lingüística tradicional considera solamente las capacidades productivas, escritas y además escasamente motivadas por necesidades reales. Las capacidades lingüísticas de recepción se ignoran, y con ello se ignora no tanto y tan solo la mitad del lenguaje, hecho de capacidades de comprender las palabras leídas y escritas, sino incluso la mitad que es condición necesaria (aunque no suficiente) para el funcionamiento de la primera mitad: como el niño aprende primero a reconocer las frases, a escuchar y entender, y luego solo aprende a producir palabras y frases, del mismo modo, de adultos, primero debemos leer,

releer, oír y comprender una palabra, y luego nos aventuramos a usarla. Pero la pedagogía lingüística tradicional no se enfrenta a ello. Es más, hace algo peor. Muy a menudo el niño (y del mismo modo el adulto) controla la adecuación de la recepción mediante alguna comprobación. Hay docentes que no se dan cuenta de ello y condenan las experimentaciones con las que el alumno controla sus recepciones parciales o sus hipótesis provisionales sobre la función y el valor de un elemento lingüístico recién incorporado.

- B. La pedagogía tradicional atiende solo a la producción escrita, no se preocupa por las capacidades de producción oral. Esta es puesta a prueba en el momento aislado y dramático de la «interrogación», cuando la atención de quien habla y de quien ha preguntado y escucha en el mejor de los casos se concentra en los contenidos de la respuesta y, en los peores casos, en las astucias recíprocas para enmascarar y, respectivamente, desenmascarar lo que no se sabe. La capacidad de organizar un discurso oral meditado y extemporáneo cae fuera del horizonte habitual de la pedagogía lingüística tradicional. Queda afuera la consideración de las otras capacidades (conversar, discutir, comprender palabras y formas nuevas) detalladas en la tesis III. Agréguese además que la negligencia de los aspectos orales de la expresión, en la primera fase elemental, significa negligencia por las complicadas relaciones, variables de una región a otra, entre ortografía, pronunciación estándar italiana y pronunciación regional local, un fenómeno que tiene, por cierto, consecuencias negativas.
- C. En la misma producción escrita, la pedagogía lingüística tradicional tiende a desarrollar la capacidad de discurrir ampliamente sobre un tema, capacidad que solo raramente resulta útil, y olvida otras capacidades más útiles como tomar buenos apuntes, esquematizar, sintetizar, ser breve, saber elegir un tipo de vocabulario y fraseo adaptado a los destinatarios del escrito y dar cuenta de las específicas exigencias de la redacción de un texto escrito en relación con las diversas exigencias de un texto oral de análogo contenido (es decir, aprendiendo a saber distanciarse, cuando sea necesario, de una verbalización inmediata, no reflexiva, que es más familiar y está más presente en el niño).
- D. La pedagogía lingüística tradicional se ha fundado ampliamente en la confianza en la utilidad de enseñar análisis gramatical y lógico, paradigmas gramaticales y reglas sintácticas. La reflexión escolar tradicional sobre los hechos lingüísticos se reduce a esos cuatro puntos.

Entre los estudiosos, los investigadores y los docentes que se han ocupado del problema de la educación lingüística, existe pleno acuerdo en las siguientes críticas a la enseñanza gramatical tradicional:

- a. *Parcialidad de la enseñanza gramatical tradicional.* Si debe haber reflexión sobre los hechos lingüísticos en la escuela, esto debe tener en cuenta también los fenómenos de la mutación lingüística (historia de la lengua), de las relaciones entre esa mutación y las vicisitudes histórico-sociales (historia lingüística), fenómenos de relación entre los conocimientos y hábitos lingüísticos y la estratificación sociocultural y económico-geográfica de la población (sociología del lenguaje), fenómenos de correlación entre organización del vocabulario, de las frases, de sus relaciones y organización psicológica de los seres humanos (psicología del lenguaje), fenómenos de sentido y significado, de la estructuración del vocabulario (semántica). Reducida a gramática tradicional, la reflexión sobre los hechos excluye toda la compleja materia de estudio y reflexión de las varias ciencias del lenguaje.
- b. *Inutilidad de la enseñanza gramatical tradicional con respecto a los fines primarios y fundamentales de la educación lingüística.* Aun cuando las gramáticas tradicionales fuesen instrumentos perfectos de conocimiento científico, su estudio serviría solo muy poco para el desarrollo de las capacidades lingüísticas efectivas, es decir, solo para aquel sector que, entre las características del lenguaje verbal, supone la capacidad de hablar y reflexionar sobre sí mismo (considerada reflexividad de las lenguas histórico-naturales y/o autonimicidad de las palabras que las componen). Pensar que el estudio reflejo de una regla gramatical facilitará su respeto efectivo es, más o menos, como pensar que quien mejor conoce la anatomía de las piernas corre más rápido, quien conoce más de óptica mira más lejos, etcétera.
- c. *Nocividad de la enseñanza gramatical tradicional.* Las gramáticas de tipo tradicional se fundan en teorías del funcionamiento de una lengua que son anticuadas e incluso más que anticuadas, ampliamente corrompidas y equivocadas (un Aristóteles muy mal entendido). Además, en lo que se refiere específicamente a las gramáticas de la lengua italiana, a ese defecto se agrega (y es necesario que todos tomen conciencia de ello) el que, entre las infinitas partes de nuestros bienes culturales en ruina y desconocidos, se encuentra también esta: como carecemos de un diccionario histórico bueno y actualizado de la lengua (que equivalga al *Oxford*

inglés, al *Grimm* alemán, el español o el ruso *Diccionario de la Academia*), no tenemos un amplio y serio repertorio de los fenómenos lingüísticos y gramaticales del italiano (y de los dialectos). Han comenzado a plantearse algunos trabajos en este sentido, pero será necesario mucho tiempo antes de que se disponga, para el italiano, de una gramática adecuada a los hechos. Obligados a aprender paradigmas y reglas gramaticales, actualmente, en 1975, los alumnos de nuestras escuelas aprenden cosas teóricamente inconexas, inadecuadas desde un punto de vista factual y, sin duda, falsas.

- d. La pedagogía lingüística tradicional olvida de hecho y, en parte, de manera programática, la realidad lingüística de partida —a menudo coloquial y dialectal— de los alumnos. La misma ley de 1955 sobre la adopción y la redacción de los libros para la escuela elemental, lleva a la producción de textos únicos para todo el territorio nacional. Sin saberlo, tal vez sin desearlo, la educación lingüística tradicional ignora o reprime y, con ello, transforma en causa de desventaja la diversidad dialectal, cultural y social que caracteriza a la gran masa de los trabajadores y de la población italiana.
- e. Que haya una relación subterránea pero segura entre las capacidades más propiamente verbales y las demás capacidades simbólicas y expresivas, de aquellas más intuitivas y sensibles (danza, dibujo, ritmo) a las más complejas (capacidad de coordinación y cálculos matemáticos), es algo ignorado también por la pedagogía lingüística tradicional. Que buena parte de los errores de lectura y de ortografía dependan de la escasa madurez de la capacidad de coordinación espacial y que, por lo tanto, deban ser enfrentados, luego de una atenta diagnosis, no enseñando normas ortográficas de manera directa, sino enseñando a bailar, a poner de manera ordenada la mesa, a peinarse: estas son obviedades científicas desconocidas por nuestra tradicional pedagogía lingüística, que es verbalista, o sea, que ignora toda la riqueza e importancia básica de los modos simbólicos no verbales. Y que, precisamente por verbalista, sobrealorándolo y asilándolo del resto, daña el desarrollo del lenguaje verbal.

En conclusión, hagamos explícito lo que anida en lo profundo de la pedagogía lingüística tradicional: su parcialidad social y política, su dependencia con respecto a fines políticos y sociales que involucran a la escuela de clase. Con sus lagunas y parcialidad, con su ineficacia, la educación lingüística de viejo cuño

es, en realidad, funcional en otro sentido. Lo es en la medida en que se dirige a integrar el proceso de educación lingüística de los alumnos de las clases sociales más cultas y acomodadas, las clases que reciben fuera de la escuela, en las familias y en su vida de estrato social, cuanto es necesario para el desarrollo de sus capacidades lingüísticas. Esa pedagogía tradicional ha revelado y revela aún toda su parcialidad e ineficacia solamente en el momento en que se confronta con la exigencia de los alumnos que provienen de las clases populares, obreras, campesinas. A esos sectores, la educación tradicional ha dado una sumaria alfabetización parcial (todavía hoy, en 1975, un ciudadano sobre tres está en condiciones de semi o total analfabetismo), el sentimiento de vergüenza hacia las tradiciones lingüísticas locales o coloquiales de las que ellos son portadores, el «temor a equivocarse», el hábito de callar y respetar con deferencia a aquel que habla sin hacerse entender. Sin culpa subjetiva y sin posibilidad de elección, muchos docentes, ateniéndose a la práctica de la tradicional pedagogía lingüística, se han visto obligados a hacerse ellos mismo ejecutores del proyecto político de la perpetuación y de la consolidación de la división en clases vigente en Italia. Sin quererlo y sin saberlo, han contribuido a excluir precozmente de la escuela a masas ingentes de ciudadanos (incluso, en 1975, tres jóvenes sobre diez no terminan la escuela obligatoria y son hijos de trabajadores).

VIII. Principios de la educación lingüística democrática

Quien haya tenido la paciencia de seguir hasta aquí nuestra exposición, a través de la enunciación de las tesis más generales (I-IV) y de las dedicadas al análisis y crítica de la pedagogía lingüística tradicional (V-VII), habrá visto ir delineándose los caracteres de una educación lingüística democrática. Queremos ahora coordinarlos, según una exigencia de coherencia interna y de una progresión orgánica, mediante la enunciación de diez principios sobre los que basar la educación lingüística en la escuela nueva que nace, en la escuela democrática:

1. El desarrollo de las capacidades verbales debe ser promovido en relación estrecha con una correcta socialización, con el desarrollo psicomotor, con la maduración y extrinsecación de todas las capacidades expresivas y simbólicas.
2. El desarrollo y el ejercicio de las capacidades lingüísticas jamás deben ser propuestos y planteados como fines en sí mismos, sino como instrumentos de una más rica participación en la vida social e intelectual: el adiestramiento específico de las capacidades verbales debe estar siempre

motivado en el marco de la actividad de estudio, búsqueda, discusión, participación, producción individual y de grupo.

3. El desarrollo de las capacidades lingüísticas debe partir de la individuación del trasfondo lingüístico-cultural personal, familiar, ambiental del alumno, no para fijarlo y enclaustrarlo en ese trasfondo, sino, por el contrario, para enriquecer su patrimonio lingüístico a través de agregados y ampliaciones que, para ser eficaces, deben ser estudiadamente graduales.
4. El descubrimiento de la diversidad de los trasfondos lingüísticos individuales de los alumnos de un mismo grupo es el punto de partida de repetidas y cada vez más profundas experiencias y exploraciones de las variedades espaciales y temporales, geográficas, sociales, históricas, que caracterizan el patrimonio lingüístico de los componentes de una misma sociedad. Aprender a comprender y apreciar esa variedad es el primer paso para aprender a vivir en medio de ella, sin ser su prisionero y sin negarla.
5. Es necesario desarrollar y considerar no solo las capacidades productivas, sino también las de recepción, verificando el grado de comprensión de textos escritos o registrados y no solo velando, sino también estimulando la capacidad de entender un vocabulario cada vez más extendido y una cada vez más extensa variedad de tipos de frase.
6. En las capacidades, ya sean productivas o receptivas, deben ser desarrollados tanto el aspecto oral como el escrito, estimulando el sentido de las diferentes exigencias de formulación inherentes al texto escrito en relación con el oral, creando situaciones en las que sea necesario pasar de formulaciones orales a formulaciones escritas de un mismo argumento para un mismo público y viceversa.
7. Para las capacidades tanto receptivas como productoras, tanto orales como escritas, es necesario desarrollar y estimular la capacidad de pasaje de las formulaciones más acentuadamente locales, coloquiales, inmediatas, informales, a aquellas más usualmente adoptadas, más meditadas, reflexivas, formales.
8. Siguiendo a la regla precedente, se encuentra la necesidad de adiestramiento en el conocimiento y el uso de modos institucionalizados de uso de la lengua común (lenguaje jurídico, lenguajes literarios y poéticos, etcétera).
9. En el marco completo de las varias capacidades lingüísticas, es necesario atender y desarrollar en particular, desde las primeras experiencias es-

colares, la capacidad de la persona —inherente al lenguaje verbal— de autodefinirse, autodeclararse y analizarse. La atención a ese desarrollo puede comenzar a plantearse en las primeras clases elementales, enriqueciendo progresivamente las partes del vocabulario más específicamente orientadas a hablar de los hechos lingüísticos e introduciendo de este modo, en las escuelas postelementales, el estudio de la realidad lingüística que las rodea, de los mecanismos de la lengua y de los dialectos, del funcionamiento del lenguaje verbal, del desarrollo histórico de las lenguas, con particular referencia a los idiomas más ampliamente conocidos en Italia y enseñados en la escuela italiana.

10. En cualquier caso, es necesario desarrollar el sentido de la funcionalidad de todo posible tipo de formas lingüísticas, conocidas o no. La vieja pedagogía lingüística era imitativa, prescriptiva y excluyente. Decía: «puedes decirlo así, el resto es error». La nueva educación lingüística (más ardua) dice: «Puedes decirlo así, y también así, y también aquello que parece error o extravagancia puede decirse, y de hecho se dice, y este es el resultado que obtienes si dices esto o aquello». La vieja didáctica lingüística era dictatorial, pero la nueva no es en absoluto anárquica: sigue una regla fundamental, una brújula, y esa brújula es la funcionalidad comunicativa de un texto hablado o escrito y de sus partes según los interlocutores reales a los que efectivamente se busca como destinatarios, lo que implica al mismo tiempo el adecuado respeto tanto hacia las hablas locales, de alcance más modesto, como hacia las hablas de mayor circulación.

IX. Por un nuevo currículum para los docentes

La nueva educación lingüística no es en absoluto facilista y perezosa. Mucho más que la antigua, requiere atención y conocimiento tanto en los alumnos como en los docentes. Estos últimos en particular, desde viejas perspectivas en las que se trataba de controlar tan solo el grado de imitación y de capacidad repetitiva de ciertas normas y reglas cristalizadas, podían contentarse con un conocimiento sumario de esas normas (reglas ortográficas, reglas del libro de gramática usado por los jóvenes) y con mucho (y siempre apreciado) buen sentido, que salvaba varios defectos de las metodologías en juego. No hay duda de que seguir los principios de la educación lingüística democrática implica un salto de calidad y de cantidad en lo que se refiere a los conocimientos so-

bre el lenguaje y sobre la educación. Desde una perspectiva futura, es óptimo que prevea la formación de docentes a través de un currículum universitario y postuniversitario adecuado para las exigencias de una sociedad democrática. En el bagaje de futuros docentes deberán incluirse competencias hasta ahora consideradas como reservadas a los especialistas que no participan del aula. Se tratará entonces de integrar en la compleja formación docente competencias sobre el lenguaje y las lenguas (de orden teórico, sociológico, psicológico, histórico), y competencias sobre procesos educativos y las técnicas didácticas. El objetivo último en este aspecto es el de dar a los docentes una conciencia crítica y creativa de las exigencias que la vida escolar plantea y de los instrumentos con las que enfrentarlas.

X. Conclusión

El salto de calidad y cantidad de los conocimientos de ciencia lingüística requerido a los docentes es impensable sin la organización de adecuados centros locales y regionales de formación e información lingüística y educativa que corrijan no solo en la ideología, sino también en los particulares, los errores cometidos en las experiencias formativas postuniversitarias del Ministerio de Instrucción. Así, también resulta pertinente que corrijan las lagunas, la pobreza, el carácter casual y la parcialidad del ordenamiento (si se lo puede llamar así) universitario en hecho de enseñanza de las ciencias del lenguaje. Entonces, estamos ante un problema administrativo y civil, ante un problema político.

De cualquier manera en que se considere el conjunto de cuestiones, soluciones y propuestas que hemos delineado, en un análisis más profundo nos chocamos siempre con la necesidad de conectar el discurso con un planteo diferente de las relaciones del Estado y las escuelas, con una diversa orientación de toda la vida social. Desde hace años se verifica la exactitud de la tesis de Gramsci:

Cada vez que surge de un modo u otro la cuestión de la lengua, ello significa que se está planteando una serie de otros problemas, la necesidad de establecer relaciones más íntimas y seguras entre los grupos dirigentes y la masa popular nacional.

Por eso, estos análisis y propuestas adquieren sentido solamente si maduran en relación con las fuerzas sociales involucradas en la gestión de la escuela según objetivos democráticos para «reorganizar la hegemonía», para «establecer relaciones más íntimas y seguras entre grupos dirigentes y masa».

Referencias

De Mauro, Tullio (2018). *L'educazione lingüística democratica*. Bari: Laterza.