

EL ESCENARIO COMUNICATIVO DEL AULA: USOS LINGÜÍSTICOS Y REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

Amparo Tusón Valls*

Ya hace tiempo que la preocupación fundamental para enseñar lengua basado en el estudio formal de las palabras y las oraciones ha pasado aun segundo término. Hoy se hace necesario desentrañar los complejos mecanismos que regulan los usos lingüísticos. Amparo Tusón desde la etnografía de la comunicación aplicada al ámbito educativo nos propone entender el aula como escenario educativo: diferentes papeles para alumnos/as y profesores/as, aunque repartidos de forma asimétrica: quien enseña tiene que hacerse entender, tanto cuando explica como cuando plantea y regula diferentes actividades escolares. Pero para ello nos propone abandonar ciertas inercias basadas en prejuicios lingüísticos sobre lo que es "hablar bien".

Hace ya décadas que los estudios sobre el lenguaje y las lenguas han ampliado considerablemente su centro de interés. Las ciencias del lenguaje han pasado de preocuparse únicamente por el estudio formal de las palabras y de las oraciones que forman el código a desentrañar los complejos mecanismos que regulan los usos lingüísticos (A. TUSÓN, 1996). Las lenguas son instrumentos potentes, delicados y flexibles que utilizamos para representarnos el mundo, para construir nuestras identidades, para relacionarnos con las gentes que nos rodean, para llevar a cabo nuestras actividades cotidianas y para dar sentido a todo ello.

Las lenguas se usan en contextos concretos con el fin de conseguir unos objetivos (desde pasar el rato a obtener información especializada sobre un tema o conseguir el amor de alguien) entre personas con características particulares. Y es en esos usos donde se observa la diversidad lingüística y las normas que regulan la selección de una variedad lingüística u otra porque los contextos nos orientan sobre lo que se considera socialmente apropiado y lo que no.

De entre las disciplinas que se han ocupado del estudio del hecho lingüístico en relación con la cultura y la sociedad y con la educación, destacaremos aquí la etnografía de la comunicación y la sociolingüística interaccional (A. TUSÓN, 1991). La etnografía de la comunicación aplicada al ámbito educativo nos propone entender el aula como un escenario comunicativo, y esto tiene unas consecuencias importantes para comprender una parte fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en general y los de la educación lingüística, en particular.

Miremos el aula siguiendo una metáfora teatral: como un escenario en el que lo que sucede exige casi siempre el uso de la palabra oral o escrita, como un espacio en el que actores y actrices van representando sus papeles, moviéndose entre el decorado, con unas finalidades más o menos precisas, desarrollando un argumento y creando un sentido de forma conjunta.

Como en el teatro, es fundamental "saberse el papen" y "saber actuar" para tener éxito. Es decir, hay que conocer todos los elementos verbales y no verbales para comportarse de forma apropiada en las diferentes escenas en que se va desarrollando la obra. Eso incluye de forma muy especial utilizar los recursos lingüísticos adecuados a cada situación combinados con los recursos no verbales (gestos, posturas, ademanes) que van a hacer creíble lo que está pasando.

Alumnos y alumnas, profesores y profesoras constituyen el "elenco" de esta singular obra que tiene como tema de fondo la educación lingüística. Unos y otras aportan su bagaje de conocimientos y su experiencia comunicativa. Los papeles están distribuidos de forma asimétrica: quien enseña tiene casi siempre la función de dirigir y guiar a quienes aprenden a través de estrategias diversas que incluyen, entre otras, la motivación, la explicación, la corrección y la evaluación. Quienes aprenden tienen que saber interpretar las orientaciones y las actuaciones del profesorado y construir su propia actuación de la manera más convincente posible.

* Universitat Autònoma de Barcelona (a.tuson@uab.es).

Como en el teatro, en el aula se ensaya constantemente. De hecho, el proceso educativo consiste en ir ensayando, probando, con errores y aciertos en el camino. Pero, a diferencia del teatro, no hay público en sentido estricto. Quienes componen el mismo grupo-clase -y de manera muy especial quien enseña- actúan y, a la vez, son público. Así pues, el éxito o el fracaso de la enseñanza y del aprendizaje se va comprobando y evaluando desde dentro, y es preciso estar de acuerdo en qué es una actuación exitosa y qué una actuación fallida.

Los usos lingüísticos en el aula

En el aula se habla y se escucha, se escribe y se lee; además, se evalúan cómo se dicen - oralmente y por escrito- las cosas. Es decir, no sólo se valoran los contenidos sino también los comportamientos comunicativos. Por lo tanto, es fundamental tener en cuenta tanto los usos "reales" de enseñantes y aprendices como las expectativas respecto a cómo hay que utilizar el habla y la escritura (la escucha y la lectura) en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Porque no basta con saber los contenidos del área -de cualquier área- sino que hay que saber cómo expresarlos. Quien enseña tiene que hacerse entender tanto cuando explica unos contenidos como cuando plantea y regula las diferentes actividades escolares, tiene que ser capaz de interpretar malentendidos e incomprendimientos, señales de aceptación, de duda o de rechazo respecto a lo que está tratando de comunicar. Quienes aprenden tienen que saber dar cuenta de sus avances, saber expresar sus dudas, saber manifestar aquello que no entienden...

Para los alumnos y las alumnas hablar y escribir en el aula no siempre es fácil: los temas son, las más de las veces, nuevos y la forma de tratarlos es diferente a la manera espontánea y coloquial en que se abordan los temas fuera del aula. Los usos lingüísticos que dominan alumnos y alumnas son los propios del registro coloquial, es decir, básicamente la conversación espontánea, propia de las situaciones comunicativas familiares e informales, si bien es cierto que en su aún corta experiencia comunicativa pueden haber estado expuestos a otros usos a través de los medios de comunicación o en su propio entorno familiar si pertenecen a familias en las que, por ejemplo, se acostumbra a debatir y a argumentar sobre temas diversos de la vida social.

Así pues, en el aula conviven, por lo menos, dos formas de uso lingüístico. Por una parte, un registro más formal, representado por los usos del profesorado y por el que aparece en los materiales escolares (libros de texto o similares), y, por otra, los registros más coloquiales y familiares del alumnado. Para que la interacción entre enseñantes y aprendices funcione, tiene que haber una negociación constante de formas y significados, de manera que los nuevos objetos de enseñanza puedan engarzarse en lo ya conocido por quienes aprenden, exista intercomprensión y se produzca, como resultado, el aprendizaje. Si, por el contrario, se ignoran los usos del alumnado y simplemente se imponen los usos lingüísticos más formales, fácilmente se puede llegar a la incomprendimiento o al malentendido: la interacción desaparece para dejar paso al monólogo que da como resultado el conflicto, la inhibición, el error y la sanción.

Diversidad lingüística y reflexión sobre la lengua

Desde el punto de vista del uso lingüístico, una lengua no es otra cosa que un conjunto de variedades: geográficas, sociales y funcionales. Dialectos, sociolectos y registros componen el repertorio verbal de cada persona. En cada momento, seleccionamos aquello que nos parece más adecuado teniendo en cuenta diversos factores como el contexto, la audiencia, nuestras finalidades, el tema del que tratamos o la imagen que queremos dar. Ahora bien, el repertorio verbal está distribuido socialmente de forma desigual. Hay personas o grupos que tienen acceso a un mayor número de bienes lingüísticos mientras que otras personas o grupos tienen un acceso más limitado. Las causas de esa distribución desigual tienen que ver con el origen social, con la edad y con el acceso a los bienes socioculturales en general (P. BOURDIEU, 1982).

En la escuela y en el aula se ponen de manifiesto esas desigualdades. Y es necesario que seamos conscientes de ello, porque la finalidad esencial y básica de la educación lingüística ha de ser la de ampliar las capacidades comunicativas del alumnado. Para eso es preciso que conozcamos lo mejor posible cuáles son las variedades que componen su repertorio verbal y cuáles son las que componen el nuestro. Del mismo modo, es fundamental analizar cuál es nuestra postura respecto a qué variedades son adecuadas en cada momento, es decir, cuál es nuestra ideología lingüística,

qué entendemos por corrección e incorrección y qué consideramos apropiado o inapropiado para las diversas situaciones comunicativas.

Habitualmente, tenemos una idea de cómo es nuestro alumnado, pero suele ser una idea basada en la intuición en la experiencia de cursos anteriores y en nuestras concepciones sobre cómo es la infancia, la adolescencia y la juventud respecto a la competencia comunicativa. Sin embargo, y sin despreciar en absoluto esas valoraciones, es necesario que las contrastemos con observaciones sistemáticas porque sólo de ese modo podremos tener una certeza razonable que nos oriente en nuestra labor docente. Una tarea como la que proponemos tendría que llevarse a cabo no de forma individual (aunque también se puede hacer así) sino entre equipos de profesorado, como parte de la preparación del curso, y se tendría que ir revisando periódicamente.

A continuación, se presenta una lista de preguntas cuya respuesta debería ser previa a la elaboración de programas y de actividades, para asegurar una intervención didáctica ajustada a las características y a las necesidades de cada grupo.

1. ¿Qué relación existe entre las lenguas, las variedades lingüísticas y la estructura escolar?

2. ¿Cuál es la composición sociolingüística de la escuela? ¿Y del aula? ¿Qué lenguas / variedades utilizan los profesores y las profesoras? ¿Y los alumnos y las alumnas?

3. ¿Cuál es la política lingüística de la escuela? ¿Y la del profesorado?

¿Es explícita o implícita?

¿Qué variedades/lenguas se prestigian y cuáles se marginan?

¿Se promueve la diglosia?

¿Qué papel se otorga a la modalidad oral de la lengua? ¿y a la modalidad escrita?

¿Cuáles son los criterios de evaluación para ambas modalidades?

¿Existe un "currículum oculto" en lo que se refiere a estos temas?

4. ¿Se tiene en cuenta sólo la "corrección" o también la adecuación de los usos lingüísticos al contexto?

¿Qué papel ocupa la norma en relación a usos no normativos?

¿Se trabajan las variedades sociales y funcionales? ¿De qué manera?

5. ¿Qué relación existe entre la variación lingüística presente en la escuela y en el aula y las características socioculturales del profesorado y del alumnado?

¿Tienen un origen sociolingüístico similar el profesorado y el alumnado? ¿Cómo se trata la realidad pluricultural y plurilingüe que existe -si es ese el caso- en la escuela y en el aula?

6. ¿Cuál es la competencia comunicativa de los profesores y las profesoras y de los alumnos y las alumnas?

¿Qué aspectos de esa competencia se activan y cuáles se ignoran o se reprimen?

7. ¿De qué manera se manifiesta la diversidad lingüística?

¿Qué tipo de interacciones -orales y escritas- se promueven en el aula y en la escuela?

¿Cuáles de esas manifestaciones son objeto de evaluación y cuáles no?

8. ¿En qué manera los usos lingüísticos influyen en la valoración/evaluación de las personas?

¿Se educa en las actitudes respecto a las lenguas y a las variedades?

¿Se promueven los prejuicios?

¿Se trabaja el respeto a la diversidad lingüística?

La tarea de enseñar lengua debería despojarse de ciertas inercias basadas en prejuicios lingüísticos sobre lo que es "hablar bien". Sólo a través de una reflexión crítica sobre ideas muy extendidas a propósito de la educación lingüística podremos llegar a entender que no sólo basta con cambiar el tipo de actividades que proponemos, sino que es necesario un cambio de mentalidades respecto a los usos lingüísticos y a las valoraciones que sobre ellos hacemos, valoraciones que recaen, necesariamente, no en la lengua, sino en quienes la usan.

A continuación, y a modo de ejemplo, revisaremos algunas de las confusiones que perviven en la vida de las aulas y que, consciente o inconscientemente, desvirtúan lo que tendrían que ser los dos objetivos fundamentales de la educación lingüística: el desarrollo de la competencia comunicativa y la reflexión metacomunicativa (C. LOMAS, 1999).

A) Variedades geográficas, sociales y registros ¿Qué "lengua" hay que enseñar?

Una vez más, los lingüistas y las gentes de buena voluntad tendrían que poner las cosas en su sitio: si alguien quiere expresar sus prevenciones hacia ciertas formas de hablar, que lo diga

abiertamente, si alguien quiere contemplar con miradas de sospecha a las personas que hablan de manera diferente, que lo manifieste sin rodeos (o mejor, que recurra al silencio educado). Pero todo el mundo debería ser instruido para usar las palabras justas: un dialecto no es una desgracia, y usarlo nunca ha de ser motivo que despierte complejos de inseguridad y de inferioridad. Porque la lengua común para cualquier grupo de hablantes [...] no puede ser otra cosa que la coincidencia esencial de todas sus variedades, aquel denominador común que reúne a sus poseedores y que, tarde o temprano, hace que la soledad de nuestro campanario suene con voces semejantes, en una polifonía inextinguible. (J. TUSON, 1988: 93)

Uno de los prejuicios más extendidos en el ámbito de la educación lingüística tiene su origen en confundir dialecto (geográfico), sociolecto y registro. Hasta hace bien poco, "hablar correctamente" la lengua española era sinónimo de hablar como lo hacen los gentes "cultas" de Castilla. Analicemos este sintagma. Al decir las gentes cultas, se está haciendo referencia a un estrato social, el de "las personas instruidas" (un grupo a menudo -aunque, desde luego, no siempre- relacionado con el nivel económico); su forma de hablar, por lo tanto, será un sociolecto o variedad diastrática. De esta manera, se excluye el habla de las personas "no instruidas" o "incultas", aquellas que utilizan formas de hablar "vulgares" (obsérvese las connotaciones negativas de todas esas denominaciones). Por otro lado, se asocia a las gentes instruidas con el habla "culto". Y, ahora, se está haciendo referencia a una variedad funcional o diafásica: el registro culto, en el que, al parecer, se expresan todas las personas de ese grupo social, incluso cuando se dirigen a sus criaturas o cuando charlan en el mercado o en el bar. Además, el modelo lingüístico es el de "las gentes cultas de Castilla", y al así decirlo se hace referencia a una variedad geográfica o diatópica, excluyendo como consecuencia a todas las "personas instruidas" que utilizan otros dialectos.

Al final, a partir de esa igualación entre "el habla correcta" y "el habla de las personas cultas de Castilla" -que confunde dialecto, sociolecto y registro-, nos quedamos con un grupo realmente reducido de hablantes y relegamos al sótano de la "incorrección" a la inmensa mayoría de quienes tienen como lengua propia la lengua española.

Estas concepciones han tenido consecuencias, entre cómicas y dramáticas, en la enseñanza. El profesorado -en la mayoría de los casos, con la mejor de las intenciones- ha destinado un tiempo precioso a conseguir que su alumnado seseante pronuncie la consonante interdental, por ejemplo, ejercicio inútil e innecesario. Actualmente, incluso la Academia acepta como rasgos normativos (de la norma meridional y atlántica) el seseo y el yeísmo (E. ALARCOS 1994), lo que, por lo menos, incluye dentro de la "corrección" a una buena parte de Andalucía y a todos los países latinoamericanos de habla española. Como escribió Emilio Alarcos:

Hoy día concurren normas diversas en los vastos territorios donde se practica el español como lengua materna (...). Se comprende y hasta se justifica que cada uno encuentre más eficaz y precisa la norma idiomática a cuya sombra ha nacido y se ha formado, pero ello no implica rechazo o condena de otras normas tan respetables como la propia. (E. ALARCOS LLORACH, 1994)

Tendría que quedar del todo claro lo que de verdad nos ha de preocupar: que la gente, nuestro alumnado, sea capaz de comunicarse bien y eso significa hacerse entender en todas las situaciones de comunicación que se producen en nuestro entorno (y entenderlo que nos dicen), lo cual exige hablar de manera apropiada al contexto, a los participantes, a nuestras intenciones comunicativas, es decir, saber utilizar registros variados, cada uno acorde con todos esos parámetros en los que se produce la comunicación. Y nadie puede negar con argumentos sólidos el hecho de que cada variedad dialectal puede manifestarse en un registro coloquial y en un registro formal (o, si se quiere, "culto"). Las palabras de M. Vera, profesor de lengua española de educación secundaria en Andalucía, comentan a este propósito lo siguiente:

En cierta ocasión, hace ya algunos años, en el contexto de un seminario permanente, mantuve una discusión cordial con una profesora (de Educación Física) que sostenía, sin muchas más argumentaciones que la evidencia de la razón que ella creía tener, que en las escuelas andaluzas, como en las del resto de España, había que enseñar a pronunciar un perfecto castellano. Yo le argüía, con las razones que había venido aquilatando en los últimos tiempos, sobre lo razonable de que chicos y chicas conserven la modalidad del español que se estila por aquí, de no violentar excesivamente su habla materna y, como en cualquier otro sitio, aplicar nuestros esfuerzos a pulir su expresión y a enriquecerla, a ampliarles el horizonte léxico para utilizar con precisión el idioma,

a capacitarlos para el cambio social de registro y a erradicar lo que en la conciencia colectiva de los hablantes son vulgarismos y vicios. (M. VERA HIDALGO, 1996)

B) Oralidad y escritura: el fetichismo de la letra

Otro de los prejuicios más extendido en la sociedad y que impregna también la vida en las aulas tiene que ver con la confusión entre oralidad y escritura, y más concretamente, entre ortografía y pronunciación. A. ROSENBLAT (1971) se refería a este prejuicio como el "fetichismo de la letra":

Ya observaba Ferdinand de Saussure que a pesar de ser la lengua, en su esencia, modulación oral, la lengua escrita usurpa a veces el primer papel: "La escritura vela y empaña la vida de la lengua: no es un vestido, es un disfraz."

Ese disfraz se está transformando en modelo o arquetipo al que se trata de acomodar la lengua oral. La visión de la lengua está, desde hace siglos, tan perturbada, que no se habla de sonidos o fonemas que se representan de uno u otro modo, sino de «letras» que hay que pronunciar (...). Constituye una verdadera hazaña poderse emancipar de la imagen escrita para percibir la mágica vibración de los sonidos. La letra prevalece sobre la pronunciación, influye sobre ella y hasta la deforma (A. ROSENBLAT, 1971: 41).

En efecto, la permanencia de la escritura y las funciones sociales que cumple hace que se considere esa modalidad lingüística como superior al habla -esencia de la lengua- que tiene la función básica y universal de permitir al ser humano establecer relaciones sociales y mantenerlas, pero que es fugaz y difícil de "capturar". Estos hechos, que sólo nos hablan de la especialización de cada una de las modalidades -oral y escrita- para funciones parcialmente diferentes, se convierten en la base de afirmaciones tan comunes -y tan peregrinas- como las siguientes:

Habla como un libro

En Andalucía se comen las letras

La aspiración consiste en pronunciar la "h"

La "h" es un fonema mudo y no se pronuncia.

Y se considera que "hablar correctamente" quiere decir "pronunciar todas las letras". Las consecuencias que eso tiene en el aprendizaje de la lectura y la escritura son claras: con la intención de "facilitar" ese aprendizaje se producen situaciones de dicción falsa, alejada de la variedad dialectal de los niños y las niñas. A nadie se le ocurriría afirmar que hay que "pronunciar todas las letras" cuando se lee en francés ("eau" es la representación gráfica de [o]), y menos aún en inglés (la palabra inglesa "aldough" es la representación gráfica de [oldó]). Sin embargo, cuando se trata de la lengua española, se considera que "ojos", por ejemplo, no puede ser la representación de [óho] y, por lo tanto, en Andalucía, se enseñará a

leer [ójos], aunque no se corresponda con la dicción genuina de la variedad meridional. Se produce, pues, un divorcio entre el habla y la lectura escolar (también oral, no lo olvidemos).

Ocurre, además, que el desarrollo de la competencia discursiva oral y la reflexión sobre la función social de la comunicación oral ocupan, en demasiados casos, un lugar muy reducido en relación a otros aspectos del currículo. El resultado es un divorcio entre lo que pasa en el aula y lo que sucede fuera de ella. Es evidente que el trabajo sobre la escritura tiene que ocupar un lugar muy importante en la educación lingüística, pero eso no debería suponer el abandono de la atención a los usos orales. Por otro lado, la reflexión gramatical y la preocupación por la normativa no tiene por qué desvincularse de la reflexión por la adecuación al contexto, el respeto a la diversidad lingüística y la valoración de las diferencias en cuanto a los usos lingüísticos.

Referencias bibliográficas

ALARCOS, EMILIO (1994) Gramática de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe.
BOURDIEU, PIERRE (1982): ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios verbales. Madrid: Akal, 1985.

- LOMAS, C. (1999): *Cómo hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. 2 vols. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. -comp.- (2002): *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona. Paidós.
- ROSENBLAT, ÁNGEL (1971): "Fetichismo de la letra", en *Nuestra lengua en ambos mundos*. Madrid: Salvat Editores/Alianza Editorial. Biblioteca General Salvat.
- TUSON, AMPARO (1991): "Iguales ante la lengua - desiguales en el uso. Bases socio-lingüísticas para el desarrollo discursivo", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 2: 50-59 (reedición en Lomas, 2002).
- TUSON, AMPARO (1996): "El estudio del uso lingüístico", en C. Lomas (coord.) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Barcelona ICE de la UB / Horsori, pp.: 67-108.
- TUSON, JESUS (1988): *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro, 1996.
- VERA HIDALGO, MANUEL (1996): "La enseñanza de la lengua española en Andalucía. Una propuesta de norma del andaluz de referencia para la escuela", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 10: 111-119.