

## **La Educación Lingüística en la escuela obligatoria: Competencia comunicativa y alfabetización crítica**

" El hombre que no conoce su lengua vive pobremente, vive a medias, aun menos. ¿No nos causa pena, a veces, oír hablar a alguien que pugna, en vano, por dar con las palabras, que al querer explicarse, es decir, expresarse, vivirse, ante nosotros avanza a trompicones? No nos hiere su deficiencia por vanas razones de bien hablar, de formas bellas, por torpeza técnica, no. Nos duele mucho más adentro porque ese hombre denota con sus tanteos, sus empujones a ciegas por las nieblas de su oscura conciencia de la lengua, que no llega a ser completamente" (PEDRO SALINAS, 1948).

Casi nadie niega ya que el objetivo esencial de la educación lingüística y literaria es contribuir desde las aulas al aprendizaje de los conocimientos y de las destrezas comunicativas que hacen posible un uso adecuado, coherente y correcto del lenguaje. Quizá por ello, en los últimos años asistimos en el mundo de la educación al auge de los *enfoques comunicativos* de la enseñanza de la lengua y al énfasis didáctico en el desarrollo de la competencia comunicativa de las personas y en la adquisición escolar no sólo de un saber sobre la lengua sino también -y sobre todo- de un saber hacer cosas con las palabras (LOMAS, 1999) en los diferentes contextos y situaciones del intercambio comunicativo.

\* Carlos Lomas. Centro del Profesorado de Gijón ([domas@almez.pntic.mec.es](mailto:domas@almez.pntic.mec.es))

En sintonía con algunas tendencias de la lingüística contemporánea, como la pragmática, la lingüística del texto, la sociolingüística y el análisis del discurso (véanse entre otros Castellá, 1992; Tusón, 1996; Calsamiglia y Tusón, 1999), y de acuerdo con los enfoques cognitivos sobre adquisición y uso del lenguaje, en el inicio de los años noventa los currículos lingüísticos en la enseñanza primaria y secundaria optaron con claridad a favor de un enfoque comunicativo y funcional de la educación lingüística orientado al desarrollo de habilidades comunicativas entre el alumnado en detrimento de un enfoque formal de la enseñanza de la lengua y de la literatura, tan arraigado en nuestra tradición filológica y didáctica, orientado de forma casi exclusiva al aprendizaje de la gramática de la lengua y de la historia canónica de la literatura española (1).

En coherencia con este giro copernicano de la educación lingüística, la formación continua del profesorado en los últimos años (no así la formación inicial, inasequible casi siempre al aliento de la innovación lingüística y de los cambios educativos) se orientó a familiarizar al profesorado con algunos conceptos de las teorías del uso lingüístico, al estudio específico de los diversos tipos de discurso (y, por tanto, de los diferentes contenidos del área), a la adquisición de estrategias y de técnicas de análisis de los textos, al aprendizaje de metodologías innovadoras en torno a la lengua oral, a la lengua escrita y a los lenguajes de la cultura de masas (publicidad, prensa, cómic, televisión...) y al adiestramiento en algunas destrezas de programación didáctica y en el uso de las modernas tecnologías de la información y de la comunicación. Sin embargo, y pese a que es innegable que se han ido produciendo aprendizajes significativos entre el profesorado y algunos cambios en el modo de trabajar en las aulas de lengua y literatura, todo indica que en la mayoría de los casos lo que ocurre en las aulas constituye una síntesis ecléctica (y táctica) entre el estudio formal de la lengua y una mayor consciencia de los objetivos comunicativos de la educación lingüística y de sus efectos didácticos en la selección de los contenidos y en el diseño de las tareas del aprendizaje lingüístico.

¿Por qué esta lentitud, cuando no cierta resistencia, ante los cambios en el modo de entender el lenguaje y su enseñanza? Quizá porque no basta con sustituir un currículo formal por otro de orientación cognitiva y textual, ni con transmitir eventualmente algunos saberes teóricos y prácticos,

ni con aportar algunas técnicas para planificar y evaluar las actividades docentes cuando de lo que se trata es de educar en otra mirada sobre el lenguaje y sobre sus usos, efectos y contextos sociales. Educar en otra mirada sobre el lenguaje y sobre sus usos exige interrogarse sobre asuntos tales como la construcción sociohistórica de los códigos del saber lingüístico y literario y su reflejo en los contenidos escolares, sobre los factores culturales que asignan un determinado (y desigual) valor social a unos u otros usos lingüísticos (dialectos, sociolectos, registros...), sobre el papel que desempeña el lenguaje tanto en las interacciones comunicativas como en la construcción de las identidades de las personas y de los grupos sociales, sobre la manipulación del discurso en los contextos de la persuasión personal y social.... Y exige también indagar sobre las teorías, sobre las creencias, sobre los conocimientos y sobre las prácticas que configuran el pensamiento del profesorado del área. Y ello no siempre es cómodo ni fácil.

Frente a la tentación de convertir las clases de lengua en escenarios de lingüística aplicada (sea ésta del cuño que sea), de lo que se trataría en mi opinión es de favorecer una educación lingüística implicada con la emancipación comunicativa de los alumnos y de las alumnas, con el afán ético y democrático de convertir al lenguaje y a las lenguas en herramientas de comunicación y de convivencia entre las personas y entre los pueblos y con una alfabetización crítica orientada a enseñar los útiles de la cultura que favorecen una lectura cabal e inteligente de los códigos del mundo que nos ha tocado vivir (Freire, 1984).

Es obvio que en nuestras sociedades los bienes de la lengua -el capital lingüístico- están injustamente distribuidos en el mercado de los intercambios lingüísticos (Bourdieu, 1982) ya que no todas las personas tienen acceso a las diferentes situaciones y contextos de la comunicación ni todos los usos de la lengua gozan de idéntica evaluación social. De ahí la importancia de incorporar a la educación lingüística una indagación crítica sobre los factores económicos, culturales y sociales que influyen en el uso de la lengua y sobre cómo éste depende no sólo de las capacidades innatas de los hablantes, tal y como creía inicialmente Noam Chomsky, sino también de su pertenencia a una clase social, a un sexo, a una generación, a un gremio, a una cultura específica, a una comunidad monolingüe o bilingüe... Un enfoque crítico de la educación lingüística debería contribuir a la adquisición no sólo del mayor grado posible de competencia comunicativa sino también, y a la vez, al aprendizaje escolar de actitudes críticas ante los prejuicios sociolingüísticos y ante el menosprecio de que son objeto algunas lenguas, algunas variedades lingüísticas y en consecuencia algunas de las personas que las utilizan (2). En última instancia, la educación lingüística debiera fomentar entre las personas una conciencia lingüística entendida en un doble sentido: como conocimiento de la facultad humana del lenguaje y de su papel en el pensamiento, en el aprendizaje escolar y en la vida social, y como "una conciencia del poder y del control que se ejerce a través del lenguaje y de las intrincadas relaciones que existen entre lengua y cultura" (VAN LIER, 1995).

Estas páginas de KIKIRIKI intentan ilustrar estas ideas con algunas reflexiones y con algunas experiencias sobre la enseñanza de la lengua en la educación primaria y secundaria. El lenguaje escrito, la evaluación crítica de algunas prácticas enormemente arraigadas en nuestra tradición didáctica, la observación y el análisis del escenario comunicativo del aula o el aprendizaje lingüístico en las demás áreas educativas constituyen algunos de los ejes de las diversas colaboraciones que se ofrecen en esta monografía sobre la educación lingüística en la enseñanza obligatoria.

Isabel Soler ("Enseñar Lengua en la educación primaria") nos acerca a las teorías y a las prácticas que fundamentan un enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza y del aprendizaje del lenguaje escrito orientado a la adquisición escolar de competencias escritoras. Desde este enfoque, el papel del profesorado, la organización del aula, el uso de los materiales y las tareas de producción e interpretación de textos diversos adquieren una dimensión inequívocamente innovadora. La autora ilustra con algunos ejemplos de secuencias didácticas cómo trabajar en el aula tanto las características del tipo de texto del que se trate (función, autoría, público, léxico, categorías

gramaticales, tipografía...) como las propiedades del sistema de escritura (ortografía, puntuación, etc... ).

Desde la idea de que la lengua es antes que nada un uso comunicativo y contribuye de una manera innegable no sólo a la comunicación entre las personas y a la representación de la realidad sino también a la creación de mundos posibles y a la construcción de las identidades de los seres humanos y de los grupos sociales, Pilar Núñez y Manuel Vera ("Lengua y enseñanza de la Lengua en educación secundaria Reflexiones sobre un desencuentro") evalúan de una manera crítica las prácticas dominantes de la enseñanza de la lengua y de la literatura en la educación secundaria al centrarse éstas casi siempre en la descripción del aparato formal de la lengua en detrimento de otras tareas orientadas al aprendizaje de las destrezas comunicativas esenciales en la vida de las personas y a la adquisición de actitudes críticas ante algunos usos y abusos del lenguaje. En última instancia, vindican una mirada ética y emotiva sobre la lengua (3) y sobre su enseñanza que evite el abismo que se abre a menudo entre la lengua aprendida en las aulas y la lengua usada en la vida real o, lo que es lo mismo, entre la lengua como inventario inmanente de elementos lingüísticos y la lengua como herramienta utilísima al servicio de la comunicación interpersonal y de una interpretación crítica del mundo.

El aula no es sólo el escenario físico del aprendizaje escolar sino también un escenario comunicativo donde se habla y se escucha, donde se lee y se escribe, donde se aprenden algunas destrezas, hábitos y conceptos a la vez que se olvidan otras muchas cosas, donde las formas de decir de los alumnos y de las alumnas conviven con las formas de decir del discurso académico del profesorado... (véase LOMAS, 2002). El texto de Amparo Tusón Valls ("El escenario comunicativo del aula: Usos lingüísticos y reflexión sobre la lengua") nos invita a volver a pensar sobre los usos comunicativos en las aulas desde una perspectiva etnográfica y sociolingüística que se interroga acerca de la diversidad lingüística en las instituciones educativas. La dialéctica escolar entre el registro coloquial usado por el alumnado y el registro formal utilizado por el profesorado, la relevancia a efectos pedagógicos de tener en cuenta las características socioculturales y sociolingüísticas del alumnado, el aprecio de las variedades geográficas y sociales utilizadas en la escuela, las ideologías lingüísticas que subyacen a algunas prácticas educativas obsesionadas con un uso normativo del español o el fetichismo de la letra son algunos de los aspectos analizados por la autora en estas páginas.

Desde la idea de que en todas las áreas y en todas las materias escolares se habla, se lee y se escribe, Neus Sanmartí ("Aprender lengua en todas las áreas") plantea la conveniencia de contribuir desde las aulas (y no sólo desde las aulas de lengua) a la adquisición y al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado y, especialmente, al aprendizaje de las formas de decir específicas de cada área de conocimiento ya que "cada disciplina tiene sus propias reglas del juego del habló". La autora analiza algunas actividades de aula con el fin de ilustrar el papel que desempeña la lengua (y el lenguaje específico de cada materia) en la construcción de los aprendizajes de las diversas áreas educativas.

Esta monografía sobre la enseñanza de la lengua y de la literatura en la escuela obligatoria concluye con una guía de recursos ("Lecturas y materiales para la educación lingüística y literaria") en la que se sugieren, debidamente ordenados, una serie de títulos y de textos de una innegable utilidad tanto para la reflexión sobre el lenguaje y sobre su enseñanza como para la práctica cotidiana de la educación lingüística en las aulas.

Ojalá estas líneas sean útiles a quienes siguen creyendo en el valor de la palabra, a quienes siguen pensando que las lenguas deben ser instrumentos de convivencia y de comunicación entre las personas y entre las culturas, a quienes se oponen a algunos usos y abusos del lenguaje que encierran menosprecio, discriminación o manipulación entre los seres humanos y a quienes, en consecuencia, son conscientes del compromiso ético y democrático de una educación (y de una educación lingüística) inequívocamente alineada con la libertad, con la equidad y con la justicia en nuestras sociedades. En esa esperanza os ofrecemos estos textos.

## Notas

(1) El currículo de las áreas y de las materias de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato elaborado por el Ministerio de Educación y Cultura y aprobado en Consejo de Ministros a finales de 2000 constituye sin duda un paso atrás en ese énfasis comunicativo de la educación lingüística y un cierto retorno al pasado didáctico de la Ley General de Educación. A la espera de que la sensatez pedagógica del profesorado evite una interpretación literal y una aplicación estricta del actual currículo lingüístico (aún pendiente de una mayor concreción en las comunidades autónomas), invitamos a quienes lean estas líneas a consultar una lectura crítica del citado documento en Lomas, Miret, Ruiz Bikandi y Tusón, 2001.

(2) Hasta aquí, estas líneas constituyen una revisión de un trabajo anterior sobre formación del profesorado y cambios en las aulas de lengua (Lomas y Osoro, 2001).

(3) Insistir en la naturaleza ética y afectiva de la educación (y de la educación lingüística) es en mi opinión especialmente oportuno en estos tiempos en los que el acento pedagógico se pone en cuestiones de naturaleza técnica y en los que se nos invita a comulgar con el espejismo de que con la informática en las escuelas todo está ya resuelto desde la idea de que la abundancia de ordenadores en las aulas constituye un indicio irrefutable de calidad y de excelencia en educación. Frente al ensueño tecnológico en el que están sumidos quienes creen que en educación todo se arregla a golpe de ordenadores e Internet, el filósofo del lenguaje Emilio Lledó (2000: 44) nos alerta contra tal falacia con estas sensatas palabras: "Tengo serias dudas de que el progreso de nuestro todavía balbuciente sistema educativo tenga que ver con la cantidad de ordenadores que almacenan, por pupitre, nuestros alumnos en las escuelas. Los dedos infantiles y adolescentes tienen que tocar, pero no sólo ni principalmente teclados, tienen que tocar las cosas, pasar páginas, mover fichas, garabatear renglones, pensar y soñar con las palabras, oír a los maestros, hablar y mirar, jugar y leer, crear, dudar, y eso, en principio, ante la exclusiva pantalla de la vida".

## Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1982): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal, Madrid, 1985.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Ariel. Barcelona.
- CASTELLÁ, J. M. (1992): *De la frase al text. Teories de l'us lingüístic*. Empuries. Barcelona.
- FREIRÉ, P. (1984): *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI. Madrid.
- 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.
- LOMAS, C. y OSORO, A. (2001): "De la lingüística aplicada a una educación lingüística implicada", en TEXTOS, nº 27.
- LOMAS, C., MIRET, I., RUIZ BIKANDI, U. y TUSÓN, A. (2001): "Las humanidades como pretexto", en TEXTOS, nº 27.
- LLEDO, E. (2000): "El medio no ha sido el mensaje". En EL PAÍS, 12 de mayo de 2000.
- SALINAS, P. (1948): "Defensa del lenguaje", en El defensor. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá (edición posterior en Alianza editorial).
- TUSÓN, A. (1996): "El estudio del uso lingüístico", en Lomas, C. (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona/Horsori. Barcelona.
- VAN LIER (1995): "Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas", en SIGNOS, Teoría y práctica de la educación, nº 14. Gijón.