

Lo lingüístico es político

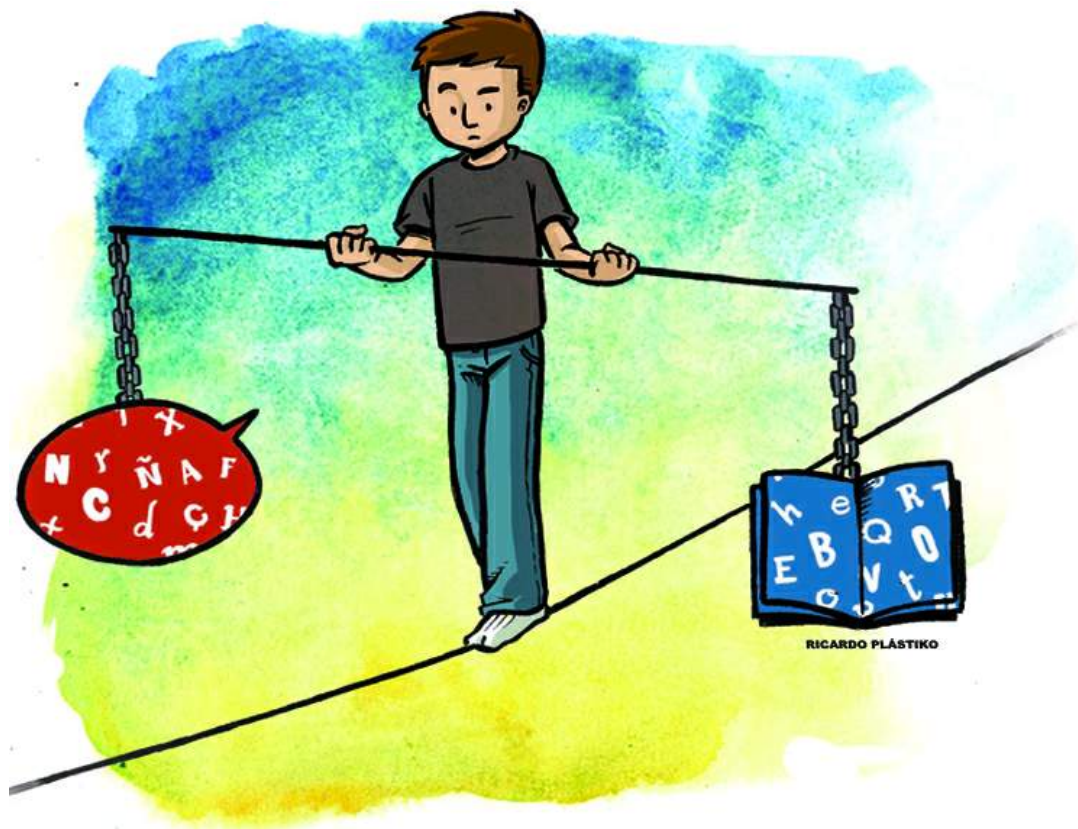
Carlos Lomas

Instituto de Educación Secundaria n.º 1 de Gijón.

Correo-e: lomascarlos@gmail.com

Cuadernos de Pedagogía, N° 465, Sección Tema del Mes, Marzo 2016, Editorial Wolters Kluwer, ISBN-ISSN: 2386-6322

Si lo lingüístico es personal y lo personal es político, en la medida en que los usos del lenguaje constituyen una acción humana con unos u otros efectos subjetivos y culturales, la educación lingüística debiera fomentar no solo la adquisición de competencias comunicativas en las aulas, sino también el aprendizaje de una ética democrática de la comunicación que favorezca la equidad y la convivencia armoniosa entre las personas, entre las lenguas y entre las culturas.

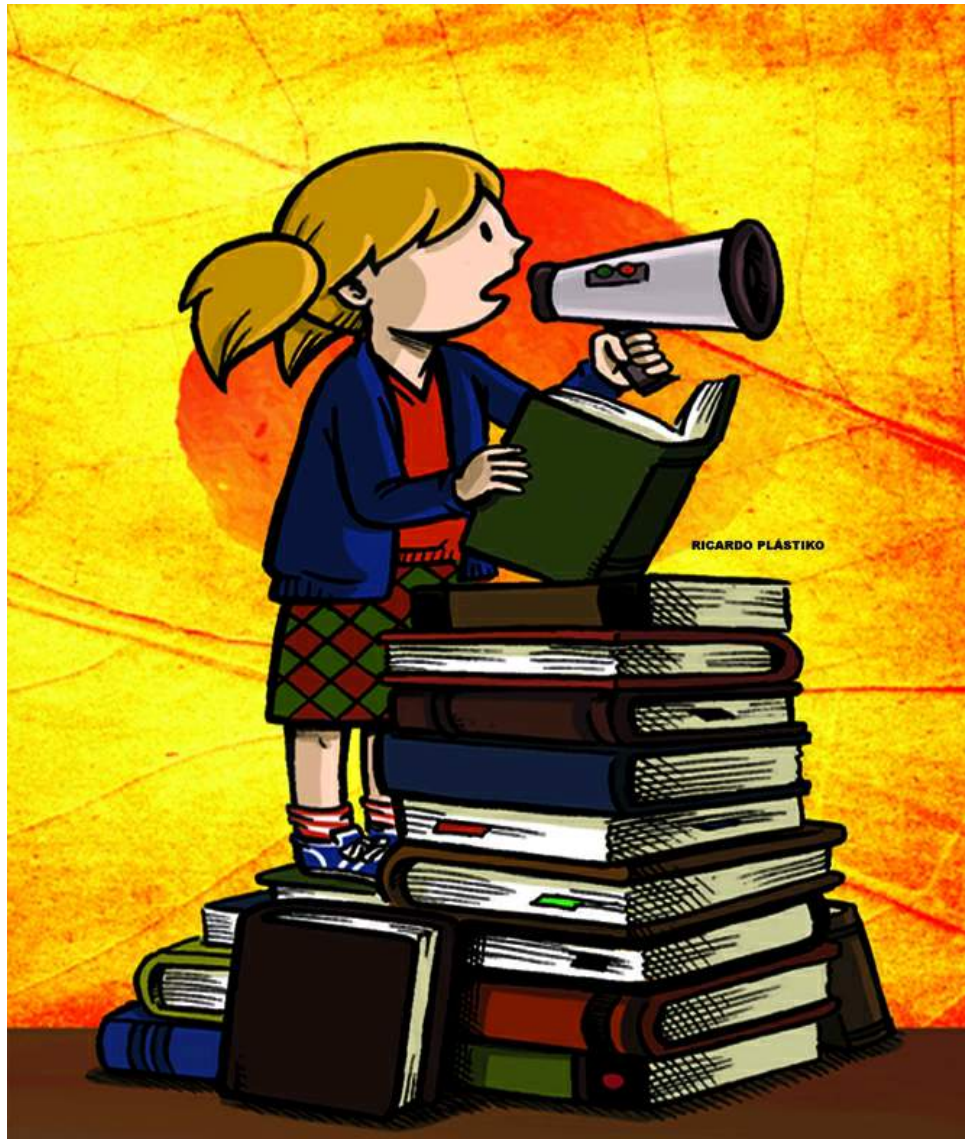


"Por eso cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa".

(Alejandra Pizarnik, 2001, p. 283)

Somos palabras. Somos lo que decimos y hacemos al decir. Y somos lo que nos dicen y nos hacen al decirnos cosas con las palabras. Por ello, y como señala Deborah Tannen (1999, p. 27): "Las palabras importan. Aunque creamos que estamos utilizando el lenguaje, es el lenguaje quien nos utiliza. De forma invisible moldea nuestra forma de pensar sobre las demás personas, sus acciones y el mundo en general".

De ahí que el uso de las palabras no sea inocente ni inocuo, ya que el lenguaje, en su cualidad de herramienta de comunicación y de conocimiento del mundo, nos constituye como seres humanos y contribuye de una manera determinante a la construcción cultural de la identidad subjetiva y social de las personas. Lo escribió hace ya tiempo Octavio Paz: "Estamos hechos de palabras. Ellas son nuestra única realidad o, al menos, el único testimonio de nuestra realidad. No hay pensamiento sin lenguaje, ni tampoco objeto de conocimiento. (...) No podemos escapar del lenguaje" (Paz, 2006, pp. 30-31).



Lingüística y enseñanza del lenguaje

Algo tan obvio como el estrecho vínculo entre usos del lenguaje e identidad subjetiva y cultural de las personas no siempre ha merecido una atención suficiente en los estudios de las ciencias del lenguaje. Cuando a comienzos del siglo pasado Saussure (1971) establece los fundamentos de la lingüística contemporánea, lo hace a sabiendas de que elude el análisis de la conducta comunicativa de las mujeres y de los hombres, a causa del vértigo que le produce la innegable diversidad de los usos lingüísticos. Por esa razón elige como objeto de la lingüística la descripción de la estructura abstracta e inmanente de la lengua, en vez del estudio de los hechos del lenguaje, es decir, de los usos lingüísticos de las personas en contextos concretos de comunicación. En opinión de Saussure, la lengua es homogénea, mientras que el lenguaje es heterogéneo, lo que le persuade de la conveniencia de estudiar la lengua (*la langue*) de un modo absolutamente desligado del habla (*la parole*), ya que "la actividad del sujeto hablante debe estudiarse en un conjunto de disciplinas que no tienen cabida en la lingüística" (Saussure, 1971, p. 64).

Sin embargo, y sin menospreciar el innegable interés de los estudios estructuralistas para el conocimiento fonológico y morfosintáctico de una lengua, es innegable que el lenguaje no existe al margen de los usos e intenciones de quienes lo hablan, escuchan, leen y escriben. Algo que de manera coetánea a Saussure ya subrayó, con menor éxito, Valentin N. Voloshinov (1992), quien insistió en que el lenguaje no es solo un conjunto de formas sino también un vehículo inmejorable para la comunicación y la socialización de las personas y, por tanto, para el intercambio (o la imposición) de signos ideológicos, es decir, de ideas y de visiones (y versiones) concretas de la sociedad. Enlazaba así Voloshinov con la antigua tradición retórica y su énfasis en las estrategias del orador a la hora de persuadir al auditorio de la conveniencia de pensar o hacer algo, y con los estudios que, avanzado el siglo xx, han subrayado la dimensión pragmática y sociocultural de los usos del lenguaje e investigado los efectos subjetivos y culturales (y por tanto, éticos) de unos y otros actos de habla.

Pese a ello, algunas décadas más tarde, Noam Chomsky (1971, p. 3) estableció como objeto de la lingüística generativa el estudio de la competencia lingüística (*competence*), es decir, de las reglas gramaticales que permiten a un hablante/oyente ideal emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en su lengua en una comunidad de habla homogénea. La actuación lingüística (*performance*) en situaciones reales de comunicación y sus efectos culturales son por el contrario irrelevantes en los estudios generativistas sobre el lenguaje.

Unos años más tarde, Dell H. Hymes (1995) pone en tela de juicio la utilidad científica de conceptos como "competencia lingüística", "hablante/oyente ideal" y "comunidad de habla homogénea", tal y como los enunciara en su día Chomsky (1995), al entender que tales conceptos no tienen en cuenta los factores socioculturales que influyen en el uso lingüístico y comunicativo de las personas. Con el fin de superar el alto grado de abstracción de unas teorías gramaticales que ignoran lo que las

personas hacen con las palabras en situaciones y contextos heterogéneos de comunicación con diferentes finalidades y efectos, Hymes (1995) define la competencia comunicativa, en su ya clásico ensayo *On communicative competence*, como saber "cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y en qué forma". Por ello, en opinión de Hymes, no se trata tan solo de aprender a construir enunciados que sean gramaticalmente correctos, sino también de saber utilizarlos en contextos reales de comunicación y de saber evaluar si son o no socialmente apropiados.

De ahí que las ciencias del lenguaje hayan puesto en las últimas décadas un mayor acento en el estudio del uso lingüístico y comunicativo de las personas. En paralelo a las lingüísticas estructural y generativa, cuyos objetos de estudio (el sistema abstracto e inmanente de la lengua o la competencia lingüística de un hablante oyente ideal en una comunidad de habla homogénea) eludían de una manera intencionada el estudio del habla y de la actuación comunicativa de las personas, otras lingüísticas investigaron lo que las personas hacemos con las palabras mostrando cómo, al hacer unas u otras cosas con las palabras, albergamos unas u otras intenciones y conseguimos (o no) unos u otros efectos, poniendo así de manifiesto los efectos subjetivos y sociales de los usos del lenguaje en la construcción cultural de las identidades humanas. La influencia académica de disciplinas como la pragmática, la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso, la sociolingüística, la semiótica textual, la lingüística del texto o la psicolingüística de orientación cognitiva constituye un indicio significativo de un cambio de paradigma en los estudios sobre el lenguaje y la comunicación (Tusón, 2015). La lingüística crítica o los estudios críticos del discurso, en fin, se ocupan de estudiar el modo en que los usos del lenguaje contribuyen a la formación de las identidades colectivas y a la producción (y a la reproducción) de maneras concretas de entender, de mantener y de transformar la realidad social.

Sin embargo, y hasta los últimos años del siglo xx, el énfasis gramatical de la lingüística tradicional, ajena a menudo al estudio de los usos del lenguaje, y la influencia de los modelos decimonónicos de la enseñanza literaria han influido de una forma determinante en los currículos lingüísticos, en la formación del profesorado, en la selección de los contenidos y de las tareas de los libros de texto y, en consecuencia, en las cosas que se hacen habitualmente en las aulas. De ahí la innegable hegemonía de un enfoque formal e historicista de la enseñanza de la lengua y de la literatura, orientado al conocimiento académico de la gramática de esa lengua y de la historia canónica de la literatura nacional. Es decir, un enfoque que selecciona los contenidos escolares en función de lo que dictan la teoría gramatical de turno y la historia literaria, y no en función del tipo de saberes, de destrezas y de actitudes que el alumnado ha de aprender y saber utilizar para comportarse comunicativamente de una manera adecuada, coherente y ética en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación humana (Lomas, 2014).

En consecuencia, el aprendizaje lingüístico y literario se ha orientado en exceso al conocimiento, con frecuencia efímero, de conceptos gramaticales y de hechos literarios cuyo sentido, a los ojos del alumnado, comienza y concluye en su utilidad para superar con fortuna los obstáculos académicos. Los saberes lingüísticos y literarios en las aulas cobran sentido entonces por su valor de cambio en el mercado de las sanciones y de los beneficios escolares, y nunca por su valor de uso como herramientas de comunicación y de aprendizaje cultural entre las personas. De ahí que quizá convenga preguntarse qué es lo que realmente se enseña y se aprende en los contextos escolares, cuáles son los conocimientos legítimos y por qué, cómo y a quién benefician (Bourdieu, 1985), cómo se seleccionan y sancionan los usos de la lengua en la escuela, en qué medida los contenidos lingüísticos de los programas de enseñanza reflejan (o no) la radical diversidad de formas de la comunicación humana, qué lugar ocupa en las aulas el lenguaje -y los significados culturales- de los alumnos y alumnas... Con su limitado *capital lingüístico*, el alumnado comprueba una y otra vez cómo las clases se orientan a menudo a la adquisición académica de conocimientos gramaticales o de habilidades sintácticas, mientras apenas se enseña a hacer cosas con las palabras (Lomas, 1999), y sigue sin saber cómo hacer frente a ese miedo textual que nace ante un texto con el que no se sabe qué hacer y del cual no se sabe apenas qué decir.

Afortunadamente, a finales del siglo pasado, en España el currículo lingüístico de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) y la mayoría de los currículos europeos y latinoamericanos subrayaron la idea de orientar el quehacer docente hacia la mejora de las destrezas lingüísticas y comunicativas de las alumnas y alumnos, e incorporaron otra manera de entender tanto la selección de los contenidos educativos (incorporando a los tradicionales contenidos lectoescritores y literarios otros relativos a los usos orales y a los textos de la comunicación de masas) como su identidad, al distinguir entre conceptos gramaticales y hechos literarios, habilidades comunicativas y actitudes, valores y normas sobre las lenguas y sus usos. Posteriormente, otras leyes educativas y otros currículos han atenuado esa mirada innovadora sobre los contenidos de la educación lingüística, restringiéndolos de manera nada inocente a conceptos y a hechos (como en el caso de la ultraconservadora Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE) o intentando -en nombre de la competencia en comunicación lingüística- un mayor equilibrio entre conceptos gramaticales y habilidades comunicativas, como en la Ley Orgánica de la Educación (LOE) y en la actual, y esperemos que efímera, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aunque siempre en detrimento de los contenidos referidos a los aspectos éticos de la comunicación.

Lo lingüístico es político

Sin embargo, el énfasis en la mejora de los usos lingüísticos y comunicativos del alumnado no puede ni debe dissociarse del análisis crítico de los efectos subjetivos y culturales de esos usos, es decir, del modo en que los textos orales, escritos, audiovisuales e hipertextuales contribuyen a la construcción de la identidad sociocultural de las personas y, por ello, de las ideologías subyacentes a las versiones y visiones del mundo que contienen.

Porque lo lingüístico es político.

Desde el feminismo, Carol Hanisch hizo célebre la expresión "lo personal es político", título de un ensayo, *The Personal is Political*, aparecido en 1969. Con ese enunciado, Hanisch y otras autoras como Kate Millet aludían a la dimensión política de los vínculos en la esfera personal en la medida en que en ellos se tejen, a menudo de una manera casi invisible, las relaciones de poder y de dominio que se manifiestan de forma visible en la esfera pública. Algo semejante ocurre con los usos del lenguaje: lo lingüístico es personal y lo personal es político en la medida en que el lenguaje constituye el elemento esencial de una acción humana que se orienta a unas u otras finalidades y tiene unos u otros efectos. A través de innumerables actos del lenguaje, las personas establecen vínculos, intervienen en los escenarios de la comunicación interpersonal y social, adquieren los contenidos del aprendizaje escolar, acceden al conocimiento cultural del mundo y comparten significados con otros seres humanos. Y también, no lo olvidemos, los actos del lenguaje se utilizan para engañar, excluir, ocultar, silenciar, segregar, menospreciar y mentir.

En este contexto, los enfoques críticos del análisis del discurso se interesan de manera especial en "examinar las diversas maneras en que puede abusarse del discurso, por ejemplo, por medio del estudio sistemático de la manipulación discursiva, la información distorsionada, las mentiras, la difamación, la propaganda y otras formas del discurso encaminadas a manejar ilegítimamente la opinión y a controlar las acciones de la gente con intención de sustentar la reproducción del poder" (Van Dijk, 2009, p. 29). Porque no conviene olvidar que, en la mayoría de las ocasiones, las emociones, las actitudes, los valores, los estereotipos, los prejuicios y, en fin, las ideologías que subyacen a nuestro conocimiento del mundo y a nuestras acciones se adquieren y difunden discursivamente, es decir, a través del lenguaje y de los usos (y abusos) de los que es objeto en los diferentes contextos de la comunicación humana.

De ahí la importancia de indagar en las aulas en torno a los efectos de los usos del lenguaje y de que la educación lingüística fomente una ética democrática de la

comunicación que evite el menosprecio de las variedades lingüísticas utilizadas por los grupos menos favorecidos de la sociedad, subraye la radical igualdad de las lenguas y el valor de la diversidad lingüística, sea intolerante con quienes siguen justificando en los territorios del discurso las mil y una formas de la discriminación (por razón de clase social, sexo, etnia, raza, creencia u orientación sexual), y ponga las palabras al servicio de una convivencia democrática y equitativa entre las personas y entre las culturas.

¿Qué hacer?

En este sentido, el trabajo docente en las aulas en torno a los prejuicios lingüísticos y socioculturales sobre las lenguas y sus hablantes, el estudio de los valores asociados a unas u otras variedades lingüísticas y el fomento de las actitudes críticas ante los usos del lenguaje que denotan discriminación entre las personas y contribuyen a la desigualdad cultural, a la manipulación ideológica y en definitiva a la mentira, cobran un especial significado ético pese a que estos no sean buenos tiempos para la lírica y aún haya quien de manera nada inocente siga creyendo en la inocencia del lenguaje y en la neutralidad de la educación (Jover y Lomas, 2015).

Esbozaré a continuación algunas orientaciones para el quehacer docente, y lo haré, a mi pesar, de una manera sucinta por razones de espacio. Me consuela saber que sobre este asunto he escrito con mayor detalle en otros trabajos anteriores (véase, por ejemplo, Lomas, 2011), y que Fabio Jurado, Rosa Linares, Miguel Ángel Arconada y Andrea Fernández Joglar contribuirán con sus textos en estas mismas páginas a ilustrar de una manera concreta estas ideas.

El aula es un escenario comunicativo donde es posible aprender otras maneras de convivir sustentadas en el aprecio democrático de la diversidad lingüística y cultural. Como señala Crystal: "El multilingüismo es la manera natural de vida para cientos de millones de personas" en un mundo en el que "unas cinco mil lenguas coexisten en menos de doscientos países" (Crystal, 1994, p. 360). De ahí la importancia de subrayar en las aulas el igual valor de las lenguas del mundo y de iluminar las falacias lingüísticas que alimentan los prejuicios culturales contra las lenguas minoritarias o en peligro de extinción en nombre de una distinción nada inocente entre lenguas útiles e inútiles, cultas e incultas, modernas y arcaicas, suaves y ásperas...

En otras palabras, una educación lingüística de orientación democrática ha de estar al servicio de una ecología de las lenguas que defienda la biodiversidad lingüística y cultural en nuestras sociedades, casi nunca monolingües, frente a quienes predicán (incluso en contextos académicos) la supremacía de unas lenguas y la inutilidad o el escaso valor de otras. En este sentido, las lenguas y las variedades de esas lenguas que se incorporan a las aulas de la mano del alumnado inmigrante en esta época de migraciones y de mestizajes multiculturales constituyen un capital lingüístico inestimable que nos permite explorar diferencias y semejanzas, así como su valor de uso, frente a la invisibilidad o menosprecio de las que en ocasiones son objeto.

De igual manera, apreciar en las aulas el valor de los usos orales desprestigiados y a menudo ajenos a la norma académica (como las hablas populares, el sociolecto de los grupos sociales desfavorecidos, los dialectos que son objeto de menosprecio cultural, los estilos o sociolectos femeninos o el argot de adolescentes y jóvenes) y evitar cualquier prejuicio lingüístico sobre esos usos y sobre sus hablantes, en nombre de un criterio de corrección lingüística que establece el sociolecto de los grupos sociales acomodados como el único *legítimo*, constituye otro objetivo esencial de una educación lingüística democrática. Otra cosa distinta es la conciencia sociolingüística de que, en determinados contextos comunicativos, el uso competente de la variedad estándar y del registro formal de las lenguas tiene un innegable *valor de cambio* en el mercado de los intercambios lingüísticos, y por ello la educación ha de velar por fomentar el acceso de la inmensa mayoría a esa variedad y a ese registro. Sin embargo, esta tarea no ha de hacerse en nombre de una obsesión normativa que condene a los infiernos a otros usos lingüísticos, absolutamente legítimos y apropiados en los contextos informales y espontáneos de la comunicación humana, que constituyen a la postre un indicio significativo y signifiante de la identidad subjetiva y cultural de las personas y de los grupos sociales. Del mismo modo, la evaluación crítica del androcentrismo cultural y del sexismo en el uso del lenguaje y la exploración de formas del decir que nombren en femenino y en masculino de una manera equitativa a unas y a otros (y no solo por razones de equidad sino también de adecuación semántica) son algunas de las tareas ineludibles en la construcción escolar de una ética democrática de las palabras.

En cuanto a la literatura, hacer visible la tupida red de ideologías, formas de relación y estilos de vida que reflejan y transmiten los textos literarios constituye un objetivo esencial de una educación literaria que no eluda su voluntad de contribuir no solo a la educación estética del alumnado sino también a su educación ética. En este sentido, analizar la misoginia, la homofobia, el fundamentalismo religioso o el racismo en los textos literarios, evaluar los efectos indeseables de los mitos literarios del amor romántico, aludir al sesgo social y sexual de conceptos como los de la honra y el honor o subrayar el valor moral de obras que han denunciado las injusticias sociales y se han comprometido con quienes parecen haber nacido para perder, son algunos de los ejes -entre otros posibles- en torno a los cuales es posible organizar la selección de los contenidos literarios.

El análisis del discurso de los medios de comunicación de masas (y, especialmente, de la televisión y de la publicidad), en tanto que acción comunicativa orientada al control y a la difusión de opiniones, actitudes e ideologías que enuncian como natural e inevitable la hegemonía de unos u otros grupos sociales, es hoy otra tarea ineludible en unas aulas comprometidas con la emancipación comunicativa del alumnado, es decir, con su consciencia crítica en torno al papel que desempeña el lenguaje no solo en la interacción social sino también en la (re)producción ideológica de versiones concretas del mundo. Por otra parte, nadie ignora que el discurso de los medios masivos de comunicación convive en la actualidad con otros discursos tejidos a través de Internet en contextos como las redes sociales, los blogs, las webs... De esta manera se está configurando un escenario, a menudo crítico, en el que otras maneras de entender el mundo encuentran un cierto eco en quienes tienen un acceso fluido al diluvio de información que ofrece Internet, aunque convenga no olvidar que "la ilusión de la libertad y de la diversidad puede ser una de las mejores maneras de producir la hegemonía ideológica que siempre jugará a favor de los poderes dominantes de la sociedad y, en no menor medida, de las empresas que producen las tecnologías y los contenidos mismos de los medios que crean tal ilusión" (Van Dijk, 2009, p. 33).

Por ello, y ahora que tantas personas, dentro y fuera de la educación, sometidas a la fascinación seductora de la informática, rinden tributo a los dioses de la información en línea, quizá convenga vindicar, sin nostalgia alguna por el tiempo pasado y sin prejuicio alguno contra sus usos benéficos en el aprendizaje escolar y social, el valor de las palabras que se tejen en las aulas, en el mundo de carne y hueso de las escuelas, en medio de las miradas y de los cuerpos, evitando así confundir el aluvión de la información aislada con la construcción compartida del conocimiento. En palabras de Emilia Ferreiro (2001, p. 39): "Entre el pasado imperfecto y el futuro simple está el germen de un presente continuo que puede gestar un futuro complejo; o sea, nuevas maneras de dar sentido (democrático y pleno) a los verbos 'leer' y 'escribir'".

Ética del lenguaje y aprendizaje de la democracia

Concluyo ya. De lo enunciado hasta ahora cabe inferir que estamos ante una manera de entender la educación (y la educación lingüística) que no elude su carácter ideológico y político. Porque en educación nada es inocente y no es igual que hagamos unas cosas u otras, que orientemos las tareas escolares hacia unos u otros objetivos, que seleccionemos los contenidos de una u otra manera y que establezcamos unos u otros vínculos con el alumnado. En mi opinión, la educación lingüística debiera entenderse no solo como la enseñanza de una serie de técnicas y de estrategias que favorecen la adquisición escolar de competencias comunicativas, sino

también como una oportunidad para identificar y evaluar los efectos subjetivos y culturales del hacer lingüístico y comunicativo de las palabras y de otros modos del discurso (visuales, hipertextuales...) en las personas, fomentando así una conciencia crítica contra los usos (y abusos) de los que es objeto el lenguaje cuando se pone al servicio de la discriminación, del menosprecio, de la ocultación y, en última instancia, de la mentira. En otras palabras, una educación lingüística implicada con el aprendizaje escolar de una ética democrática del lenguaje que favorezca la equidad y la convivencia armoniosa entre las personas, entre las lenguas y entre las culturas.

Para saber más

- Bourdieu, Pierre (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal (primera edición: 1982).
- Crystal, David (1994). *Enciclopedia Cambridge del lenguaje*. Madrid: Taurus (primera edición: 1987).
- Chomsky, Noam (1971). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar (primera edición: 1965).
- Ferreiro, Emilia (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jover, Guadalupe; Lomas, Carlos (2015). "Enseñanza del lenguaje, competencias comunicativas y aprendizaje de la democracia: avances, resistencias y dificultades", en Carlos Lomas (coord.). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.
- Hymes, Dell H. (1995). "Acerca de la competencia comunicativa", en Miquel Llobera Cànaves, Josep M. Cots y Dell Hymes (coord.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa (primera edición: 1971).
- Lomas, Carlos (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós (2 vols.).
- (2011). "El poder de las palabras y las palabras del poder", en *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 58, julio-septiembre.
- Lomas, Carlos (ed.) (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- Paz, Octavio (2006). *El arco y la lira*. México DF: Fondo de Cultura Económica (primera edición: 1956).
- Pizarnik, Alejandra (2000). "La palabra sana", en Alejandra Pizarnik. *Poesía completa*. Barcelona: Lumen.
- Saussure, Ferdinand de (1971). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada, Buenos Aires, 9.ª edición (primera edición: 1916).
- Tannen, Deborah (1999). *La cultura de la polémica. Del enfrentamiento al diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Tusón, Amparo (2015). "El estudio del uso lingüístico", en Carlos Lomas (coord.). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó (primera edición: 1996).
- Van Dijk, Teun A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.
- Voloshinov, Valentin N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad (primera edición: 1926).