

LENGUAJE, PODER Y SABER*

Miguel A. Vilas Montero

IES San Benito, La Laguna

RESUMEN

El controvertido papel del lenguaje en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y su relación con el poder son analizados en este artículo, cuestionando la forma en que mayoritariamente se pretende lograr la competencia lingüística, e incorporando elementos característicos de nuestros tiempos, como son la inmigración o las tecnologías de la información y la comunicación.

PALABRAS CLAVES: Lenguaje, educación, información, poder, competencia lingüística, saber, inmigración, nuevas tecnologías.

ABSTRACT

The controversial role of language in the educational process of teaching and learning, and its relationship with power, are analysed in this article questioning the way in which linguistic competence is achieved. It incorporates typical modernday elements, such as immigration or informative and communicative technologies.

KEYWORDS: Language, education, information, power, linguistic competence, knowledge, immigration, new technologies.

INTRODUCCIÓN

Comienzos del siglo XXI. El nuevo milenio trae consigo expectativas de grandes cambios y deja abierto un amplio abanico de incertidumbres que afectan a la educación. La escuela, aunque haya evolucionado, sigue pareciéndose en lo esencial a la de finales del s. XIX o primera mitad del XX: división del saber en disciplinas, métodos basados en la transmisión de conocimientos, reproducción de la desigualdad, evaluación que consolida los procesos selectivos, centralización y jerarquización en las estructuras de poder, individualismo en el estilo de trabajo, materiales curriculares concebidos para un tratamiento uniforme de la diversidad...

La lentitud de la escuela en la asunción de cambios contrasta con una sociedad a la que cuesta seguirle el paso, tanto en su vertiginosa evolución, como en su rápida acomodación a las nuevas situaciones. Como dice Pérez Gómez (1998: 11), «los docentes aparecemos sin iniciativa, arrinconados o desplazados por la arrolla-

dora fuerza de los hechos, por la vertiginosa sucesión de acontecimientos que han convertido en obsoletos nuestros contenidos y nuestras prácticas».

En la actual coyuntura que se vive a nivel estatal, a pesar de encontrarnos en un contexto de permanente constatación de carencias educativas, en el amplio sentido de la palabra, y de la puesta en marcha de cambios normativos de cierta relevancia, domina el escepticismo como actitud profesional y social. Un escepticismo que tiene mucho de mecanismo defensivo, frente a cualquier fenómeno que no se puede o no se quiere comprender. Por ejemplo, con respecto al impacto de las nuevas tecnologías o a la relevancia y trascendencia de la inmigración en nuestra sociedad.

Así, el inmovilismo, cuando no una clara involución conservadora, parece inspirar buena parte de las prácticas educativas, por lo que un planteamiento de renovación pedagógica que proponga un modelo alternativo sigue siendo una vía minoritaria, vista con recelo desde dentro y desde fuera de la escuela.

Y, como gran asignatura pendiente en sociedades que se autoproclaman democráticas, las actuales limitaciones a la participación del conjunto de la Comunidad Educativa, tanto en las principales decisiones de gestión como en el desarrollo curricular, unidas a una deficiente financiación, impiden objetivamente avances hacia una mayor implicación de los distintos sectores interesados en la mejora de la escuela pública, desmotivando y desmovilizando de esta manera a los posibles agentes del cambio.

Por otra parte, la educación formal se desvaloriza socialmente en una sociedad dominada por la cultura del «pelotazo», del enriquecimiento rápido, competitivo e individualista, al entender que, cuando menos, estudiar es condición necesaria pero no suficiente para el progreso personal. Pero paradójicamente la sociedad busca refugio en el sistema educativo cada vez que se constata una carencia o situación problemática que hay que derivar hacia algún sitio («Debería haber una asignatura sobre...» «La base de todo está en la educación»).

Mientras a la escuela privada, incluyendo la versión concertada de la misma, se le concede la casi exclusividad en cuanto a depositaria del «prestigio social», se agudiza el carácter asistencial de la escuela pública, a la que se le encarga paliar múltiples carencias: comedores, guarderías, bibliotecas, actividades extraescolares, escuelas de padres y madres, refuerzo educativo, atención a necesidades educativas especiales o específicas, etc.

Y, en esa marea turbulenta, flotando como un corcho al vaivén de los acontecimientos, una materia fundamental en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y «peligrosa» por su función social: el lenguaje.

Lenguaje y educación, educación y sociedad. Y, por supuesto, lenguaje y poder.

¿Quién puede creer que existe una relación inocente entre estos grandes conceptos? ¿Cómo abordarlos desde una perspectiva emancipadora y de progreso?

* Fecha de entrega: 27/02/08. Fecha de aceptación: 20/05/08.

El lenguaje interno estructura el pensamiento y sirve para producir y procesar información. El lenguaje, en cuanto se manifiesta en cualquiera de sus formas, es el principal vehículo de la información. La información es materia altamente manipulable y de hecho se manipula.

La información es poder, cada vez más. El dominio del lenguaje es poder. El lenguaje transmite y reproduce valores, por ello es utilizado deliberadamente por quienes ostentan poder y también puede ayudar a quienes abren brechas de contrapoder. Y... ¿podría entenderse el poder, desligado de las distintas formas en que se trata el lenguaje, tanto en la educación formal como en la no formal? ¿Podríamos acaso separar la función social del lenguaje de los mecanismos de inclusión o exclusión de personas y colectivos, de la división de la sociedad en clases, de las relaciones de género, de la desigual relación entre pueblos y comunidades?

La infancia, la vejez, la discapacidad, la orientación sexual... cualquier realidad susceptible de usarse comparativamente para establecer una relación de poder con ella, utiliza el lenguaje como instrumento para la marginación o el reconocimiento, la burla o el respeto, la inhibición o el compromiso, la negación o la visibilidad.

Muchos años ya de experiencia y no pocos de teorización en torno a estos temas de indudable importancia y trascendencia.

Múltiples enfoques teóricos, pero ¿con cuánta incidencia en la cotidianidad del aula?

Sin más pretensión que la de situar algunos elementos para el debate y, a ser posible, llegar a alguna conclusión útil, intentaremos exponer algunas claves que pueden merecer una atención especial en nuestro actual contexto histórico.

LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

No hay debate sobre fracaso escolar que se precie, que no incluya, de forma destacada, el papel que desempeña el lenguaje.

Sin ir más lejos, los focos de atención de los sucesivos «informes PISA» no dejan de señalar las escasas competencias lingüísticas de buena parte del alumnado como responsables directas de gran parte de los desajustes que en ellos se analizan.

Señala Gimeno (2001: 55) que «el lenguaje, especialmente el escrito, constituye el depósito de la memoria y la llave para acceder a ella, a lo pensado sentido y deseado por otros no presentes en el espacio o en el tiempo en que vivimos. Ese revivir no es recordar y reproducir, sino reavivar». Sin embargo, ¿cómo lograr esa experiencia con las dificultades de comprensión y expresión oral o escrita a la que se enfrentan tantas personas en nuestro entorno?

A pesar de que nadie niega el carácter instrumental y, por lo tanto, fundamental del lenguaje para todos los procesos de socialización y de enseñanza-aprendizaje, la escuela suspende globalmente en cuanto se evalúan, cuantitativa y cualitativamente, aspectos cruciales como la expresión oral, la comprensión lectora, la expresión escrita (tanto en sus componentes formales: ortografía, sintaxis..., como



en cuanto a los contenidos) y, por consiguiente, la competencia comunicativa en su conjunto y en diversos contextos.

Tampoco existe, salvo honrosas excepciones, una práctica educativa que potencie la capacidad crítica, capacidad vinculada claramente al desarrollo del lenguaje, la cual debiera ser facilitada de forma prioritaria por una educación formal auténticamente democrática.

Vamos a intentar situarnos a partir de varios ejemplos concretos que pueden ilustrar algunas de las incoherencias y contradicciones que vivimos en la escuela, muchas de ellas desde hace ya demasiado tiempo:

- Se cuestiona la escasa capacidad expresiva del alumnado: léxico muy limitado, pobres construcciones sintácticas, inhibición para hablar en público o incapacidad de formular opiniones propias, por ejemplo.

Pero el trabajo de la expresión oral es algo anecdótico en el aula, y normalmente muy controlado. Y eso, cuando no se considera que deba estar limitado a una determinada etapa educativa («pérdida de tiempo», para quienes creen tener otra misión en los procesos de enseñanza, que sólo parece factible en la educación Infantil,), o que corresponde trabajarse en una materia escolar concreta (el lenguaje parece responsabilidad casi exclusiva del área de lengua, los demás lo único que pueden hacer es penalizar las faltas de ortografía o la presentación del trabajo escolar...).

¿Cómo puede explicarse el hecho de que la escuela olvide que «a hablar se aprende hablando» y que, sin escucha activa y participación, difícilmente puede producirse auténtica comunicación?

- Y lo que se señala como carencias del lenguaje oral, se confirma y amplifica cuando nos referimos al lenguaje escrito: léxico muy limitado y con múltiples faltas de ortografía, pobres construcciones sintácticas, incapacidad de formular opiniones propias o de producir textos originales, dificultad para expresar emociones...

Afirma Tolchinsky (1993: 14) que «no es necesario, ni posible, separar el aprender a escribir, del escribir», mientras Ferreiro (1991: 23) apunta que «para adquirir conocimiento sobre el sistema de escritura, los niños proceden de modo similar a otros dominios del conocimiento», tanteando, experimentando, valorando los avances y frustrándose con el exceso de dificultades.

¿Pero acaso el alumnado accede a una variedad de textos considerable, o se limita a los modelos que ofrece el libro de texto? ¿Se fomenta el aprendizaje autónomo, o se hace al alumnado totalmente dependiente de las pautas del libro de texto y/o del profesorado? ¿Se impulsa el trabajo cooperativo, o se compite a través de la promoción del individualismo? ¿Se potencia la creatividad del alumnado, o se escribe sólo lo que tiene unas pautas prefijadas? ¿Se accede a diferentes tipos de textos vinculados a las diferentes necesidades de comunicación (periódicos, cuentos, chistes, recetas, manuales de instrucciones, cartas de amor, revistas, carteles, lemas publicitarios, poemas, direcciones de interés y tanta variedad como pueda traer el alumnado al aula), o la «variedad» viene enlatada en un libro de texto ajeno al contexto

y a la diversidad del alumnado? Y si no se ha tenido suficiente experiencia previa de lectura de un tipo de texto, que permita contar con modelos interiorizados, ¿cómo vamos a pretender que se produzca el milagro de escribir un texto de ese tipo?

Raro es que no se critique la escasa comprensión lectora de gran parte del alumnado, que repercute indudablemente en todo el desarrollo curricular. Pero al analizar las posibles causas de este hecho incuestionable y prolongado en el tiempo (no achacable por tanto a ninguna reforma educativa en particular), raro es también que se cuestione el método con el que dicho alumnado ha «aprendido» a leer. Las responsabilidades se suelen achacar, casi en exclusiva, a un abstracto escaso interés por la lectura, derivado de un medio sociofamiliar desfavorecido o desestructurado, o de la desleal competencia que al libro le hace la programación televisiva y, más recientemente, del excesivo consumo de videojuegos o entretenimientos varios del ordenador personal. Sin quitar importancia a dichos factores, ¿no sería cuestión de estudiar a fondo la forma en que se aprende a leer, cómo ésta puede condicionar la funcionalidad y significatividad de dicho aprendizaje? Afirma Tonucci (1989: 9) que generalmente «la escuela no es capaz de enseñar a leer, comete errores graves y generalizados justamente cuando hace las primeras y más importantes propuestas educativas».

Sin embargo, sigue siendo mayoritario, y además bien visto, el uso exclusivo de métodos sintéticos, o como mucho «mixtos», en la introducción al aprendizaje de la lectura y de la escritura, sin cuestionar que alguna responsabilidad han de tener dichos métodos en tan constatados malos resultados. ¿Se puede lograr fluidez lectora y un aprendizaje significativo y funcional, centrando la atención, durante la iniciación al lenguaje escrito, en la codificación y decodificación de letras y/o sílabas? ¿O trabajando, una vez se van conociendo las letras, con palabras y frases descontextualizadas, extraídas de textos que no están vinculados con la realidad cotidiana, ni con las necesidades comunicativas del alumnado? Porque las prácticas en ese sentido se sustentan en la idea de que, primero, hay que adquirir la «mecánica» de la lectura. Y, después, la velocidad (con adecuada entonación incluida en la lectura en voz alta), con lo cual se supone se llegará a la comprensión lectora. Paradójicamente, como señala Tonucci (1989: 10), en la escuela se aprende a leer sin verdaderos libros.

Sin embargo, hasta cuando se habla de resultados, se utilizan las excepciones para validar la eficacia de métodos caducos o de dudoso éxito, con argumentos como «así aprendí yo y mira hasta dónde he llegado», sin analizar hasta qué punto otros factores (ambiente social o familiar muy motivador, pasión por la lectura...) han podido facilitar que haya un porcentaje que escapa a la generalidad, ya que dicha afirmación no suele contrastarse con los índices de abandono escolar que marcaron a muchas generaciones, ni con los de analfabetismo funcional padecidos por parte de una población que recibió en su momento estudios primarios, o supuestamente básicos. Algo similar ocurre con el momento en que se debe introducir el aprendiza-





je de la lectura y de la escritura: ¿desde Infantil o al llegar a 1º? Como bien dice Ferreiro (1997: 119), ambos postulados son falsos, ya que no son sólo los adultos quienes deciden cuándo y cómo se inicia ese aprendizaje; niños y niñas no aprenden sólo cuando se les enseña... La escritura forma parte del entorno y la vida demanda continuamente el uso de la lectura. Por ello, concluyen McLane y McNamee (1999: 16) que la alfabetización empieza mucho antes de la educación formal.

¿Qué ocurriría si a la escuela se le reservase la misión de iniciar el aprendizaje del habla, y éste se hiciera basándose en planteamientos similares a los de la introducción actual del lenguaje escrito?

Y, por cierto, ¿sale el profesorado formado, desde la universidad, en diversos métodos para enseñar a leer y a escribir? ¿Recibe las herramientas necesarias para enfrentarse de forma crítica y segura a esa tarea, con una alternativa que no suponga reproducir lo que aprendió en su propia infancia? Mucho nos tememos una respuesta negativa, a la luz de la realidad que se puede constatar en la escuela actual.

Desde luego, no es difícil entender por qué huye la mayoría del profesorado de asumir una tutoría de 1º de Primaria, curso en el que el consenso social ha señalado la frontera para el aprendizaje de la escritura y de la lectura: el nivel de presión que hay que soportar, si no se avanza con la progresión «esperada», desbanca cualquier planteamiento en el que prime un proceso de otro tipo, que respete más los niveles madurativos de cada alumno/a, el diverso ritmo en desarrollo de sus capacidades y, por lo tanto, una baremación más cualitativa de los resultados que se van obteniendo en el proceso de aprendizaje. En ese sentido, el Primer Ciclo de Educación Primaria es una entelequia como unidad de programación, al menos en lo que a lenguaje se refiere. Esto provoca un doble efecto a la hora de asignación de dicha responsabilidad: o bien recae en profesorado sin experiencia o con poca disposición al compromiso, al que no le queda más remedio que asumir una tutoría de «alto riesgo» para el prestigio profesional; o bien en profesorado con un alto grado de especialización en trabajo en el Primer Ciclo, pero con escasa disponibilidad al cambio metodológico, ya que le da vértigo salirse de un planteamiento con el que tiene garantizados ciertos resultados.

Esa presión incluso aumenta en la escuela privada (y en la pública que pretenda competir situándose en los mismos parámetros de «calidad» educativa), al anticipar dicho objetivo finalista a la etapa de Educación Infantil, sólo desde una concepción mercantilista marcada por la competitividad y la necesidad de marcar diferencias.

Como nos indica Pérez Gómez (1998: 142), «la consideración de la educación como una mercancía supone en primer lugar la búsqueda del beneficio a corto plazo, de los resultados académicos observables y medibles, a costa de valores de desarrollo más lento e imprevisible, que sin embargo son los que facilitan la autonomía intelectual y la formación reflexiva del propio criterio». Por otra parte, la tendencia al uso para el trabajo de la comprensión lectora durante el resto de la escolaridad consiste en contestar de forma mimética y

por escrito a preguntas sobre textos, en muchas ocasiones de dudoso interés, seleccionados por agentes externos al contexto escolar (léase editoriales de libros de texto), con lo que rara vez el alumnado se enfrenta a tareas como la de transferir información de un texto a otro, inferir o deducir respuestas a partir de ciertos niveles de información, hacer una valoración crítica de un texto, etc.

El colofón a esta línea de trabajo se pone al marcar lecturas obligatorias predeterminadas por el profesorado de forma uniforme para todo el alumnado, al que no se le dan las opciones que cualquier lector autónomo tiene: acceder a información previa sobre una oferta variada, elegir, rectificar en la elección si es preciso... y, finalmente, leer sin que al acabar haya que rellenar una tediosa ficha con la que se supone se evalúa la «comprensión lectora». En definitiva, el aprendizaje de la lectura y de la escritura, lo que debería ser un proceso que dura toda la vida aunque pase por diferentes puntos de inflexión, un proceso creativo, placentero y de construcción enriquecedora a partir de la acumulación de experiencias frente a los códigos escritos, un proceso en el que la escuela tiene un papel relevante que desarrollar... la escuela actual lo convierte, generalmente, en un acto que se realiza en un periodo corto y concreto, en una carrera de obstáculos con etapas muy delimitadas que señalan el camino hacia la inclusión o hacia la exclusión, hacia la uniformidad o hacia la diversidad, hacia la alineación o hacia el pensamiento crítico.

Afirma Nemirovsky (1999: 10) que la alfabetización no es un estado, sino un proceso siempre inacabado e inacabable, en el que siempre podemos aprender a leer y a escribir mejor. Por ello, como señala Ferreiro (1997: 122), «hay que preocuparse por dar a niños y niñas ocasiones de aprender. La lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas. Es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural».

- La administración educativa, ante las luces de alarma que se encienden por la sequía lectora que nos asola y por las nefastas consecuencias que acarrea, ha estructurado ya una respuesta: buscar en el diseño del horario escolar un hueco específico para la lectura, aparte de las dedicadas al área de lengua castellana y literatura. ¿Es así como se va a resolver la incongruencia de no trabajar ese aspecto desde todas las áreas, incluida la propia lengua?

El nuevo currículo que se deriva del desarrollo de la LOE puede suponer una nueva oportunidad para introducir al menos un nuevo enfoque en esta cuestión, pero como sigue dominando en la cultura escolar la concepción más transmisiva sobre la adquisición de conocimiento (muy poco han calado los planteamientos derivados del constructivismo), no existen garantías de afrontar la reforma que realmente se necesita.

Lamentablemente, no hay más que echar un vistazo a los libros de texto, o a la mayoría de las programaciones didácticas, para comprobar el peso que, en el currículo al uso, tienen aspectos que requieren un alto grado de abstracción para su real aprovechamiento, impropios en una enseñanza básica



y funcional. ¿Por qué no pueden quedar tantos contenidos prescindibles en Primaria, e incluso en la ESO, para el momento en que realmente la reflexión sintáctica o gramatical puede ayudar a mejorar cualitativamente la competencia lingüística?

Por ello, los posibles cambios normativos que pretenden transformaciones profundas de las prácticas educativas carecen de credibilidad si no van acompañados de la suficiente sensibilización, formación y asesoramiento del profesorado, que además deben sistematizarse y dejarse de hacer como iniciativas aisladas.

En ese sentido, es ejemplificador el gran interés que despertó entre el profesorado la presencia de Miriam Nemirovsky en Canarias, durante los primeros años de la década del 2000, con sus propuestas constructivistas para el trabajo del lenguaje escrito, obteniendo un alto seguimiento la estructuración institucional que se llevó a cabo en seminarios y colectivos. Pero es relevante comprobar cómo, paradójicamente, la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias acabó retirando sus apoyos, dejando en el aire una iniciativa que prometía poner en marcha en las islas lo que podría haber sido una revolución conceptual en la didáctica del lenguaje.

Pero, además, si de verdad se pretende provocar cambios sustanciales en la concepción de la enseñanza de la lengua, también la administración educativa debería dirigir la sensibilización y el asesoramiento hacia la familia, con el objeto de provocar una demanda o, al menos, una mayor aceptación, en torno a la necesidad de un profundo cambio de contenidos, metodologías y criterios de evaluación.

La tendencia lógica, desde ese ámbito social, es conservadora por naturaleza: lo conocido es «lo que vale» (lección magistral; mucha, mucha, mucha tarea; memorización; examen competitivo), mientras lo desconocido es arriesgado y sospechoso. Por ello muchas veces se produce una presión o censura social hacia la innovación, consolidándose objetivamente las concepciones más inmovilistas que impiden la generalización de experiencias localmente exitosas.

¿Y cuántas veces se responsabiliza del escaso bagaje lingüístico y cultural de cierto alumnado, a su origen social o familiar, pero no se sistematizan medidas compensatorias o de adaptación curricular que faciliten la superación de esas carencias iniciales?

Por no hablar de las medidas recursistas o meramente publicitarias con que las distintas administraciones educativas pretenden maquillar unas diferencias que, en la realidad, vacían de contenido el principio de igualdad de oportunidades.

LA INMIGRACIÓN

La presencia en los centros educativos de alumnado procedente de otras realidades nacionales es un nuevo reto que puede enriquecer las prácticas, los proce-

sos y los resultados de la educación, fruto de la interacción que genera la diversidad cultural.

«La Educación Intercultural es un instrumento muy potente para la renovación pedagógica y la transformación social, ya que propicia el replanteamiento de toda una serie de concepciones, valores, actitudes y acciones que deben implicar a todo el currículo educativo, de forma que objetivos, contenidos, metodología y evaluación, conduzcan a una práctica educativa al servicio de una comunidad plural» (Udo y Vilas, 2003: 15).

Y este nuevo contexto de «cruce de culturas» (Pérez Gómez, 1998: 17), que objetivamente puede facilitar un proceso de cuestionamiento de la cultura escolar actualmente dominante, aporta sin duda una gran oportunidad para replantearnos también el aprendizaje del lenguaje y su funcionalidad.

¿Por qué?

Cuando dicho alumnado no domina la lengua local y se incorpora a nuestro sistema educativo, a cualquier edad y en cualquier momento del curso escolar, se produce una urgente demanda de aprendizaje de la misma. Y ello ocurre no sólo porque sea una cuestión importante que facilita su integración personal, sino porque es la vía que propicia el pleno acceso al currículo escolar, aspecto este último en el que la evaluación genera especial ansiedad.

Es en ese momento cuando se evidencia con gran claridad, hasta qué punto hay o no una respuesta educativa adecuada.

Si la respuesta se da, por ejemplo, desde un tratamiento limitado o sesgado de la diversidad cultural, no se suelen categorizar los diferentes aspectos que intervienen en la adquisición de la competencia comunicativa, contemplando el «problema idiomático» como un todo en el que, por ejemplo, no se valora el periodo de aprendizaje silente o el lenguaje no verbal, no se planifican contextos de trabajo que favorezcan la socialización, se enfocan los temas desde un punto de vista exclusivamente del aprendizaje conceptual, no se considera la relevancia que tienen los aspectos afectivos o culturales vinculados al aprendizaje de una lengua extranjera y su relación con la lengua materna...

Tampoco por ello el profesorado se suele plantear la necesidad de intervenir en los recreos, excursiones, etc., cuando por sistema se forman agrupamientos cerrados por origen cultural, nacional o idiomático. (Vilas, 2000: 123)

Pueden cuestionarse así múltiples aspectos: qué enseñar (¿funciones comunicativas, vocabulario, sintaxis...?), a qué nivel (¿oral, escrito...?), cómo (¿con qué tipo de materiales y recursos metodológicos?, ¿con métodos funcionales, nocio-funcionales, gramaticalistas...?, ¿aplicando materiales infantiles a personas adultas o adolescentes, o al revés?, ¿con métodos sintéticos, globales o mixtos en la enseñanza del lenguaje escrito?...), cuándo (¿previo a la plena escolarización, durante el horario escolar o extraescolar...?), para qué (¿para facilitar la comunicación interpersonal con sus iguales o en contextos de socialización?, ¿para acceder al currículo oficial de cada área o materia?...), en qué contexto (¿de integración en el aula ordinaria o de segregación en clases de apoyo?, ¿directamente en la educación reglada o en centros específicos o aulas-puente?...).



Y, en medio de tanto planteamiento, una cuestión clave que rara vez se formula: ¿a quién habrá que dirigir las medidas educativas para la enseñanza de la lengua local?, ¿sólo al alumnado no hispanohablante? Y en ese caso, ¿habrá que dar prioridad a un nivel de iniciación, o a quienes se estancan en su aprendizaje al tropezar con dificultades que requieren de un apoyo específico, por su especial complejidad (por ejemplo, nuestras formas verbales)?

¿Pero no sería más lógico, dentro de un planteamiento de atención a la diversidad, crear contextos adecuados de socialización y diseñar actividades que propicien una competencia comunicativa satisfactoria en todo el alumnado, incluido el de origen local? Porque al fin y al cabo, casi todos los diagnósticos coinciden, como ya indicábamos anteriormente, en que el desarrollo de dicha competencia deja mucho que desear en la inmensa mayoría del alumnado... y no precisamente sólo entre el calificado como extranjero.

¿Y qué pasa con la lengua materna con la que llega el alumnado procedente de otras realidades culturales? ¿Hay que erradicarla en aras de la «integración» = asimilación cultural? ¿Tolerarla en pro de la «integración» multicultural? ¿Ignorarla para que quede reducida al ámbito familiar y tienda a desaparecer con el paso de las generaciones? ¿Favorecer contextos interculturales para que se produzcan intercambios y/o mestizaje?

En relación con el impacto sociocultural de las migraciones, hay otra cuestión a la que la escuela rara vez da adecuada respuesta: el idioma (en este caso el español), no es único ni homogéneo. Hay múltiples variantes del mismo, por lo que no cabe darle consideración de modelo a una de ellas en exclusiva. Además, el dominante ni siquiera es el modelo mayoritario entre las personas hispanohablantes.

Por el contrario, se corresponde con una concepción etnocentrista, que muchas veces desprecia a la norma culta de otras comunidades, o incluso a la norma vulgar de la propia, con lo que convierte así a la lengua en un instrumento más de inclusión o de exclusión social.

Por otra parte, no podemos olvidar que la lengua forma parte fundamental de las señas de identidad nacional que cohesionan un pueblo y, por lo tanto, es utilizada de forma recurrente como instrumento político-ideológico de los nacionalismos. En nuestra realidad estatal, por el nacionalismo catalán, gallego, vasco, valenciano... pero también por el nacionalismo español. Como bien apuntan Cassany, Luna y Sanz (2005: 458), «la enseñanza de la lengua no puede transmitir sólo un modelo de lengua, ni puede tener la excusa de preservar la lengua de los alumnos de influencias *externas* o falsamente empobrecedoras». Es decir, la diversidad tiene que entrar en el aula, como factor enriquecedor que es.

En cualquier caso, históricamente los movimientos migratorios traen consigo influencias que afectan directamente a las diferentes lenguas que confluyen en un espacio determinado. En la realidad canaria, esa afirmación es fácilmente constatable, tanto en la huella dejada por la emigración canaria en América, como por las múltiples influencias que ha recibido a lo largo de su historia y las que está recibiendo actualmente de la gran variedad de culturas que están confluyendo en este territorio, además de las que llegan a través de los medios de comunicación de masas.



Ya no hay duda de las inmensas oportunidades de comunicación que ofrecen las nuevas tecnologías, hasta el punto de pasar a ser una de las características principales del impresionante cambio de civilización al que nos ha tocado asistir.

Ordenador personal, Internet, telefonía móvil, PDA, MP3, MP4, televisión digital terrestre, pantalla táctil, cañón proyector + PC/DVD + pizarra digital... dan paso a nuevos códigos y medios de comunicación interpersonal y/o de masas.

Algunos entran tímidamente en el sistema educativo, otros son grandes desconocidos o quedan en manos de las élites de iniciados/as, y otros incluso se encuentran prohibidos por las autoridades académicas.

Potentes instrumentos de búsqueda y de tratamiento de la información siguen fuera de la escuela o, en el mejor de los casos, ocupan un papel casi anecdótico en el aprendizaje... Pero además, la no formación de usuarios y consumidores críticos de dichos medios provoca una mayor alienación de una población que llega a ser incapaz de distinguir realidad de representación de la realidad, que no identifica la intencionalidad de los mensajes emitidos a través de estos nuevos medios de comunicación.

¿Tiene sentido gastar tantas energías en garantizar una caligrafía más allá de la necesaria legibilidad que se le puede exigir a cualquier escrito, cuando el instrumento mayoritario de escritura en la vida real ya no es el lápiz? ¿Si hasta los médicos van a perder el privilegio de desafiar la pericia descifradora del personal de las farmacias, con la reciente informatización de la expedición de recetas! ¿Por qué entonces mantener una práctica en muchas escuelas, que parece más propia de copistas de monasterio? (Por cierto, la copia por la copia sigue siendo un ejercicio bastante habitual en la práctica escolar, especialmente aplicada al alumnado que presenta dificultades en el aprendizaje.)

Otro tanto cabría decir de la obsesión por una correcta ortografía. Sin despreciar la necesidad de un progresivo conocimiento de la norma lingüística, para garantizar un código común y evitar la degradación del idioma a nivel escrito, ¿por qué no recurrir al uso del corrector ortográfico del ordenador, por qué no aprender sus posibilidades desde la escuela, para suplir las posibles dudas y ayudar en una tarea que, para un amplio segmento de población escolar, se convierte en «misión imposible»? ¿por qué no fomentar el uso de sencillas herramientas del programa «Word», por ejemplo, como la oferta de sinónimos?, ¿por qué no aceptar la ayuda del asistente para construir un texto con un formato determinado?

Poniendo un ejemplo concreto, ¿es acaso atractivo para el supuesto lector o lectora de un periódico escolar, que se tenga que enfrentar a un texto manuscrito, plagado de faltas y/o borrones y con escaso atractivo de presentación, más allá del orgullo de su autor-a y del de sus progenitores? ¿O sería preferible que el texto escrito a mano tenga otra función, mientras el que se escribe con la intención de que sea leído por más gente, sea publicado en los formatos en que lo hacen la mayoría de los textos que utilizamos en la vida cotidiana? ¿Quién se hubiera leído cualquier novela de las que han tenido reconocido éxito, si hubiera tenido que enfrentarse a la caligrafía de su autor-a?



No son pocos quienes desconfían abiertamente de las consecuencias de las nuevas tecnologías... Sin embargo, como afirma Gimeno (2001: 73), lo que cambia realmente son las formas, los formatos en que se presentan y los espacios que ocupan en la vida cotidiana. En todo caso, lo que parece evidente es que «la lectura no es impedida por los nuevos medios; sí lo es por el acaparamiento que hacen del tiempo de ocio».

Es cuestión, pues, de no desenfocar los hechos y sus consecuencias simplemente porque no comprendamos el alcance de los cambios que muchas veces presenciamos como espectadores. No deja de resultar curioso, por ejemplo, cómo se suele repudiar el «chateo» por quienes se quejan de que el alumnado escribe poco, cuando nunca en la historia ha habido tan amplia y frecuente comunicación interpersonal a través de un medio escrito.

Nuevos códigos surgen al amparo de las nuevas tecnologías y la escuela parece incapaz de comprenderlos y aprovechar las aportaciones que puedan hacer. El llamado «lenguaje sms», por ejemplo, es vivenciado desde la escuela como una amenaza que provoca un empobrecimiento del lenguaje escrito, cuando no tendría por qué serlo si el alumnado aprendiera simplemente a utilizarlo de la forma adecuada, como en su momento lo fue la taquigrafía.

Ni que decir tiene las grandes esperanzas de acceso al lenguaje y a la comunicación que, para muchísimas personas con algún tipo de discapacidad, traen consigo la aplicación de las TIC.

La aplicación de las nuevas tecnologías crea también un nuevo marco para profundizar en la integración o en la segregación: colectivos sociales o pueblos enteros que quedan al margen de ellos o usándolos de manera muy limitada, más como receptores pasivos que como intérpretes críticos y productores de sus propios mensajes, corren el grave riesgo de engrosar las filas de una nueva bolsa de marginación.

Otro aspecto a analizar del efecto globalizador de los *mass media* es la utilización de las lenguas en la lucha por la hegemonía, también en «la red». La mayor o menor presencia del inglés, el chino o el español, por ejemplo, tiene mucho que ver con los distintos vaivenes a los que se ven sometidos los procesos de globalización de mercados y consumidores, o con el grado de influencia de determinados colectivos en las grandes potencias (véase, por ejemplo, cómo ha crecido la influencia del español en EE.UU., en paralelo al creciente poder adquisitivo de una masa cada vez mayor de hispanos en dicho país).

Por lo tanto, si bien parece haber una mayor interacción entre lenguas a nivel mundial, ésta es claramente desigual en cuanto a hegemonía y poder. Los mercados siguen imponiendo la vieja máxima de que el poderoso conquista arrasando lenguas y culturas locales, e implantando la suya en su lugar. ¿Cuántas pequeñas lenguas han desaparecido del planeta en los últimos decenios, en paralelo a la destrucción o asimilación cultural de su hábitat?

EL LENGUAJE «EDUCATIVAMENTE CORRECTO»

La lengua, o el uso de la misma, no deja de tener una relación directa con el contexto económico y sociocultural en el que se genera y, a su vez, ser instrumento al servicio de la extensión y consolidación de la ideología dominante. De ahí que su papel en la transmisión de valores es crucial.

Resulta importante recordar la tradición de la que partimos:

Larga tradición monocultural en el Estado Español (limpiezas étnicas contra judíos, árabes [...] negación de las culturas nacionales durante dictaduras, desconocimiento y/o desprecio-marginación de la cultura gitana [...]), etnocentrismo y cultura unívoca. Como resultado de todo ello, en nuestra sociedad ha habido un predominio del hombre, del occidental, del blanco, del católico, del payo, del heterosexual, del económicamente poderoso, del individualista, del competitivo, del sumiso, del dogmático, del que sólo usa como lengua la norma culta del español [...], perjudicando la cultura dominante los intereses de las clases populares, del mundo rural y suburbano y de los grupos étnicamente diferenciados.

Su reflejo es un modelo de enseñanza transmisiva, acrítica, jerárquica, clasista, sexista, selectiva, disciplinar, no participativa para la Comunidad Educativa, homogeneizadora, segregadora, asimilacionista [...] donde sólo cabe un modelo que impone la cultura de una minoría dominante sobre la mayoría de la población. Modelo que globalmente no ha sido superado, si bien objetivamente no hay culturas «puras» y se han abierto procesos de transformación importantes. (Vilas, 2001: 1)

No es intrascendente, por tanto, el esfuerzo, a veces en verdad excesivo o puramente decorativo, que supone difundir un lenguaje «educativamente correcto», en el que se excluya y combata la utilización de formas y expresiones que favorezcan el machismo, la homofobia, el racismo, la xenofobia, la marginación de las personas discapacitadas... y tantos otros valores negativos que atentan contra los ideales de un mundo presidido por una mayor igualdad y justicia social. ¿Cuántos prejuicios y estereotipos son difundidos o reforzados a través de un lenguaje que nada tiene de inocente?

ALGUNAS CONCLUSIONES

Resulta inaplazable abrir un proceso de revisión autocrítica sobre el papel del lenguaje en la escuela actual y, consecuentemente, la forma en que ha de desarrollarse la competencia comunicativa desde una perspectiva emancipadora y de progreso social, capaz de recoger lo mejor de la tradición pedagógica, pero con una visión de presente-futuro. Señala Camps (2001: 7) que «la didáctica de la lengua tiene como finalidad contribuir a una enseñanza de la lengua cada vez mejor y más adecuada en un mundo complejo, dinámico y cambiante, en que los objetos de enseñanza y aprendizaje no pueden considerarse como algo estático ya instituido, sino que son también complejos y dinámicos».



Ese cambio, en las formas y en el fondo, no puede venir dado sólo por un planteamiento teórico o institucional, requiere de compromiso con una práctica profesional que lo propicie. Desde luego, sería una incongruencia que, tal como apunta Abril (2004: 52), hayamos apostado por un modelo de aprendizaje que permita construir el conocimiento y, desde el área de Lengua y Literatura, no articulemos las metodologías necesarias para su puesta en práctica. Al hilo de una reflexión sobre el necesario cambio de actitud del profesorado en el *trabajo por Proyectos*, Díez (1995) plantea, por ejemplo, que como adultos debemos tener una «postura consciente de escucha atenta frente al niño como punto de partida [...] para *enganchar* con su pensamiento, alimentando su profunda necesidad de aprender».

Los profesionales de la enseñanza, desde nuestros respectivos ámbitos de actuación y rompiendo con la visión estrechamente disciplinar de nuestra especialidad o función, tenemos que comprometernos con cuestiones aparentemente «simples» pero que sistematizadas puedan conducir a dar en su momento un salto profundamente cualitativo: comunicación oral desde la participación cotidiana, escucha activa, vivencia e interiorización de diferentes modelos de tipos de texto, funcionalidad y significatividad de las lecturas, diversidad de materiales curriculares, uso y contraste entre diferentes fuentes de información, fomento del trabajo autónomo y colaborativo, realización de actividades abiertas, análisis de ventajas e inconvenientes de los diferentes métodos de introducción a la lectura y la escritura antes de optar por uno concreto (que en cualquier caso debe permitir un aprendizaje contextualizado y funcional), aprovechamiento del amplio potencial de las tecnologías de la información y la comunicación, medidas de acogida para nuevo alumnado y contextos adecuados de socialización, atención a la diversidad idiomática y cultural, fomento de un lenguaje «educativamente correcto»... son algunas de las muchas propuestas que habría que generalizar para comenzar un cambio que en su conjunto signifique el replanteamiento de la propia cultura escolar.

Porque, por ejemplo, «en el mundo educativo habrá que replantearse conceptos que están atravesando una profunda transformación, como *entorno* y *atención a la diversidad*: el entorno se amplía más allá del espacio físico cercano, a través de los *mass-media*, mientras la diversidad se hace aún más compleja y patente en realidades multiculturales» (Udo y Vilas, 2003: 15).

Y, mientras, a pesar de todas estas consideraciones y cambios normativos, queda tanto por hacer... Sin ir más lejos, el cuerpo y, por consiguiente el lenguaje corporal, sigue teniendo el papel de convidado de piedra en la escuela. Las discapacidades o trastornos en el desarrollo del lenguaje, continúan teniendo un tratamiento insuficiente en cuanto a medios y recursos humanos. O, por citar otra gran «asignatura pendiente», la mayoría de la población actual carece de suficiente y crítica cultura audiovisual, que le permita estar protegida de la manipulación informativa y de la agresividad publicitaria.

Por otra parte, ante las importantes carencias en la formación inicial del profesorado, no cabe otra opción que recurrir a un reciclaje que no debe limitarse sólo a recibir el texto del nuevo currículo, aprender determinadas recetas para el trabajo de aula, o recibir subvenciones para incentivar acciones aisladas... Como plantea Teberovsky (1999: 209) al abordar la cuestión de la formación del profesio-

rado «¿No somos todos responsables de confundir reflexión con *etiquetas* y orientación con dogma?». Tal vez ha llegado el momento de plantearse una renovación pedagógica más profunda, más continuada, con algún tipo de incentivo en cuanto a compensación del tiempo de dedicación, pero también con seguimientos y garantías de compromiso. Profesorado, familia, alumnado y agentes sociales deberíamos estar unidos en torno a proyectos comunes y ambiciosos de transformación progresista de la escuela.

Le toca a la administración educativa asumir sus responsabilidades para garantizar un servicio público de calidad, dotando a los centros de los recursos adecuados y favoreciendo iniciativas coherentes con el cambio, pero también con otro tipo de acciones no menos importantes: poniendo coto, por ejemplo, al excesivo liberalismo existente en el mercado editorial, que impone su particular forma de desarrollar el currículo escolar.

Algo, hasta hace poco inimaginable, como es que nos desconecten totalmente la actual señal de TV, el llamado «apagón analógico», para forzar que todos nos pasemos a la TDT (televisión digital terrestre), da que pensar... ¿Sería necesario llegar a una especie de «apagón» para conseguir un cambio profundo en la educación? ¿Qué pasaría, por ejemplo, si se eliminaran los libros de texto o se sustituyeran por materiales curriculares más abiertos? ¿En qué apoyaríamos nuestras clases si desaparecieran las clásicas pizarras de las paredes del aula? Tal vez así se podría recuperar el necesario protagonismo de los agentes educativos, proceder a un reseteo de los planteamientos necesarios para el actual contexto histórico y favorecer un avance progresista del conjunto de la sociedad...

Lo que parece claro a estas alturas es que, además de medidas reformistas, es necesario potenciar los elementos que objetivamente pueden provocar crisis y, consecuentemente, auténtico cambio.

Entre ellos, el lenguaje.

El colegio poco me enseñó...
Si es por esos libros nunca aprendo
a coger el cielo con las manos,
a reír y a llorar lo que te canto,
a coser mi alma rota,
a perder el miedo a quedar como un idiota.
[...]
Raro, no digo diferente digo raro
Ya no sé si el mundo está al revés
o soy yo el que está cabeza abajo

La casa por el tejado, canción de Adolfo Cabrales, «Fito»



BIBLIOGRAFÍA

- ABRIL, M. (2004) *Enseñar lengua y literatura. Comprensión y producción de textos*. Málaga: Aljibe.
- AREA, M. y ORTIZ, M. (2000) «Medios de comunicación, interculturalismo y educación». *Comunicar*, 15.
- CAMPS, A. (2001) (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- CARLINO P. y SANTANA D. (1999) (coord.) «Leer y escribir con sentido» *Aprendizaje Visor*, CXXI.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (2005) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- DÍEZ NAVARRO, C. (1995) *La Oreja Verde de la Escuela*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- DUBOIS, M^a.E. (1995) *Lectura, escritura y formación docente*. Lectura y vida, núm. 2. Reeditado por Carvajal Pérez, F. y Ramos García, J. (1999) (coords.) en *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Vol. Formación y práctica docente*. Sevilla: Publicaciones del MCEP.
- FERREIRO, E. y TEBEROVSKY, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (1991) en Yetta Goodman (Comp. Los niños construyen su lectoescritura). *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis*. Buenos Aires: Aique.
- (1997) *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001) *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- LOMAS, C. y TUSÓN, A. (1995) *Usos lingüísticos e identidades socioculturales*. Barcelona: Grao.
- McLANE, J.B. y McNAMEE G.D. (1999) *Alfabetización temprana*. Madrid: Morata.
- NEMIROVSKY, M. (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Buenos Aires: Paidós.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- TEBEROVSKY, A. (1982) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- (1999) *Cuadernos de Educación. Aprendiendo a Escribir*. Barcelona: Horsori.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- TONUCCI, F. (1989) «El nacimiento del lector». *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 5, 8-13.
- UDO, C. y VILAS, M. (2003) «¿Por qué una alternativa intercultural?» *Proyecto Atlántida. Interculturalidad y Educación: un nuevo reto para la sociedad democrática*. 11-15.
- VARIOS AUTORES (2000) *El Constructivismo en la práctica*. Barcelona: Graó.
- VILAS MONTERO, M.A. (2000) «Construyendo una alternativa de Educación Intercultural para Canarias». *Curriculum*, 14 (107-132).
- VILAS MONTERO, M. (2001) «Ponencia marco y conclusiones del grupo de trabajo sobre Diversidad Cultural en el Congreso Estatal Construir la Escuela desde la Diversidad y para la Igualdad, organizado por Confederación de MRPs, CEAPA, CCOO, FETE-UGT, STEs, CGT y MCEP». WWW.nodo50.org/igualdadydiversidad.