

CINCEL - KAPELUSZ  $\alpha$

# LENGUAJE Y ESCUELA

Análisis sociolingüístico  
de la enseñanza

Michael Stubbs

Diálogos en Educación



LENGUAJE Y ESCUELA. ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DE LA ENSEÑANZA  
D.R. © Michael Stubbs, 1984

CINCEL-KAPELUSZ

DIÁLOGOS EN EDUCACIÓN Núm. 19  
Editor coordinador: José Luis Rodríguez Diéguez

## ÍNDICE

1. ¿POR QUE ES IMPORTANTE EL LENGUAJE EN LA EDUCACION? .....	4
¿El lenguaje de la educación? .....	6
Lenguaje, aprendizaje y aula .....	6
Formación del profesorado y estudio del lenguaje .....	9
2. ALGUNOS CONCEPTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS BASICOS .....	11
Lenguaje y actitudes hacia el lenguaje .....	11
¿Qué hay que hacer? .....	14
El mito del lenguaje primitivo .....	14
Dialectos normativos y anormativos .....	15
Terminología y definición preliminar .....	15
Dialecto y estilo.....	16
Dialectos regionales «versus» dialectos sociales .....	16
Lengua normativa, escrita y hablada .....	17
Uso «versus» prescripción .....	17
Diferentes tipos de definición.....	18
Estructura lingüística y uso lingüístico .....	18
Competencia gramatical y comunicativa .....	19
Variedades del lenguaje .....	19
¿Corrección o adecuación?.....	20
Producción y comprensión .....	21
La implicación de dichas distinciones .....	22
3. TEORIA DE BERNSTEIN DE LOS CODIGOS RESTRINGIDOS Y ELABORADOS .....	23
La obra de Basil Bernstein.....	23
La obra juvenil de Bernstein .....	24
El experimento de Hawkins .....	25
Formas y funciones del lenguaje .....	27
La obra más reciente de Bernstein (1973).....	28
La falta de análisis lingüístico en la obra de Bernstein .....	¡Error! Marcador no definido.
¿Existen los códigos?.....	31
Algunas posibles confusiones .....	32
4. LABOV Y EL MITO DE LA DEFICIENCIA LINGÜÍSTICA .....	35
Lenguas, lógica, concreción y gramática.....	36
• La complejidad de las reglas gramaticales.....	36
• Dialectos anormativos como sistemas lingüísticos coherentes .....	37
Lenguas anormativas como medios de educación.....	37

El mito de la deficiencia lingüística .....	38
• Experimentos de «deficiencia» lingüística .....	39
• El contexto social como determinante del uso del lenguaje .....	40
• El modelo de patología social .....	41
Labov y Bernstein .....	41
Los niños antillanos en las escuelas británicas .....	42
¿Un pseudoproblema? .....	44
• Un problema sociolingüístico .....	45
5. LA NECESIDAD DE ESTUDIOS SOBRE EL LENGUAJE DE LAS AULAS .....	47
Razones para estudiar el lenguaje del aula .....	47
Nuestra ignorancia del lenguaje del aula .....	48
• La necesidad de un estudio sociolingüístico del lenguaje de aula .....	49
La razón fundamental para los estudios naturalistas .....	50
Los profesores como investigadores .....	52
6. ESTUDIOS SOBRE EL LENGUAJE DEL AULA .....	53
Comentarios sobre diálogo en clase .....	53
La estructura del diálogo de aula .....	57
El aula como marco sociolingüístico .....	60
El estudio de los procesos sociales en las aulas .....	61
La situación sociolingüística en aulas y pruebas .....	62
7. ENSEÑANZA Y HABLA: EL PLAN; DE ESTUDIOS «CURRICULUMOCULTO» DEL DIALOGO EN CLASE .....	64
El plan de estudios «currículum oculto» .....	64
El almacén del conocimiento educativo .....	66
Estructura del discurso y suposiciones acerca de la enseñanza .....	67
La construcción social de las actitudes del niño .....	69
La enseñanza como charla: algunos datos contraculturales .....	70
8. HACIA UN ANALISIS SOCIOLINGÜISTICO DEL LENGUAJE EN LA EDUCACION .....	73
El lenguaje como evidencia para afirmaciones educativas .....	73
El lenguaje está organizado .....	74
Criterios para los estudios del lenguaje en la educación .....	77
9. ALGUNOS TEMAS DE INVESTIGACION .....	78
Diferentes tipos de lenguaje de aula .....	78
Aprendizaje de las reglas del discurso del aula .....	78
El entorno del lenguaje de una clase .....	79
La utilización de material escrito .....	79
El entorno del lenguaje de una escuela .....	79
La conversación niño-niño .....	80
Las lenguas usadas en una escuela .....	80
Barreras sociolingüísticas entre escuelas y alumnos .....	80

## PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN

En los siete años transcurridos desde la aparición de la primera edición de este libro en 1976, se ha publicado importantes trabajos sobre el lenguaje en la educación, y probablemente existe una conciencia aún mayor que hace siete años de la importancia que tiene para el profesorado el poseer una comprensión sistemática del lenguaje. Los principales descubrimientos y recomendaciones del Informe Bullock, *A language for life* (HMSO, 1975), poseen todavía gran influencia y son citados constantemente, lo cual es un gran logro para ser éste un informe oficial (ver capítulo 1).

Todos los temas que yo trataba en la primera edición parecen, por tanto, relevantes todavía, y no he omitido nada importante en esta nueva edición. Los cambios principales han consistido en una revisión completa y en una puesta al día de todas las referencias, y en aumentar y detallar varios apartados.

Desde 1976, diversos textos valiosos han puesto al alcance del profesorado hechos e ideas de gran importancia en educación. Este trabajo se ocupa de las siguientes categorías:

1. Se han publicado muchos trabajos sobre sociología del lenguaje en Gran Bretaña. Esto incluye:

a) Descripciones de dialectos y acentos del inglés británico, utilizando métodos modernos de dialectología urbana. Por ejemplo, Macaulay (1978), Milroy (1980) y Cheshire (1982) dan detalles de los dialectos anormativos en Glasgow, Belfast y Reading, respectivamente, y J. C. Wells (1982) publica un estudio general de los acentos ingleses. Hughes y Trudgill (1979) resumen algunos de los hechos y principios más importantes.

b) Descripciones de otros dialectos del inglés, y en especial del inglés caribeño (ver V. K. Edwards (1979), Sutcliffe (1981) y Le Page (1981).

c) Hechos sobre la distribución de las minorías étnicas en Gran Bretaña (ver Rosen y Burgess, 1980). El trabajo del Proyecto de Minorías Lingüísticas realizado en el Instituto Universitario de Educación de Londres es muy importante y pronto estará disponible en forma de libro.

Todos estos trabajos nos dan una información muy necesaria acerca de lenguajes y dialectos en Gran Bretaña.

2. Existe un creciente interés por la lectura y la escritura como actividades sociales, y, en especial, por las maneras en que el material impreso y escrito se utiliza en las aulas, en contraste con los estudios experimentales y específicamente psicológicos sobre la capacidad de lectura; por ejemplo, Lunzer y Gardner (1978).

3. La incapacidad para el lenguaje en sus aspectos clínicos y patológicos es también un importante tema, al menos para parte del profesorado, aunque resulta demasiado especializado para tratarlo en el presente libro. Ahora, por primera vez, este tema está bien documentado con textos más avanzados y que resultan accesibles al profesorado; ver Crystal (1980) y la serie editada por él, «*Studies in Language Disability and Remediation*» (Edward Arnold).

4. Han continuado publicándose muchos trabajos sobre lenguaje e interacción en las aulas. Aunque las descripciones son algo más sofisticadas, no parece que el trabajo en este campo sea esencialmente diferente

del que existía en 1976. Sin embargo, existen diferentes estudios que relacionan la teoría, la descripción y la práctica educativa: un modelo a este respecto es el de Wiles (en imprenta).

Soy consciente de que este texto no trata temas tan importantes como el papel de los lenguajes de las minorías étnicas en las escuelas británicas, o el concepto de lo que es saber leer y escribir. Sin embargo no pueden tratarse todos los temas en un libro corto, y hay que reconocer el mérito de los libros que intentan exponer conceptos básicos en un reducido espacio. Abundante material sobre estos temas puede encontrarse en el libro de lecturas complementarias editado por Hilary Hillier y por mí (1983). Finalmente, *Language and Literacy* (Stubbs, 1980) ofrece un estudio sobre la capacidad de leer y escribir.

Un muy notable avance se ha producido en los últimos años en el sentido de que un gran número de lingüistas profesionales se ha interesado por el lenguaje en la educación. Por ejemplo, dos asociaciones de lingüistas profesionales, la Asociación Británica de Lingüística Aplicada y La Asociación Lingüística en Educación, creada en 1978, y que desarrolla activos programas de cooperación con el profesorado. Estas dos organizaciones están afiliadas también al Congreso Nacional sobre Lenguas en la Educación, creado en 1976, para estudiar todos los aspectos de la enseñanza de idiomas extranjeros, segundo idioma y lengua materna en Gran Bretaña, que ya ha producido informes útiles. Resulta alentador el que muchos lingüistas académicos hayan aceptado la responsabilidad de seleccionar, interpretar y presentar conocimientos actualizados sobre el lenguaje, de modo que resulte clara su gran importancia social y educativa.

Sin embargo, resulta muy triste el que esta ingente cantidad de excelentes trabajos se haya visto obstaculizada por el hecho de que la formación del profesorado haya sufrido serias restricciones debido a la clausura de cursos y de colegios universitarios enteros. En muchos casos han sido los cursos sobre lengua inglesa y lingüística en la educación los primeros en desaparecer por haber sido creados más recientemente.

Al preparar esta edición he recibido sugerencias muy útiles de Margaret Berry y Patrick J. Finn. También estoy muy agradecido a los profesos y alumnos que me permitieron que les observase y grabase, y que me facilitaron muchas de las ideas aquí discutidas.

Michael Stubbs  
Nottingham, 1983

## 1. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE EL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN?

Hay un acuerdo probablemente general entre los educadores en el sentido de que el lenguaje es, de alguna forma, un factor crucial en la educación de un niño. Pero también es cierto que no hay acuerdo general sobre cómo se relacionan el lenguaje y la educación. Por ejemplo, ¿cómo se relaciona la lengua con el aprendizaje?; ¿qué relación hay, si es que hay alguna, entre el lenguaje de un niño y su éxito o fracaso escolar?; ¿tiene sentido considerar «limitado» el lenguaje de algunos niños?; ¿qué clase de lenguaje usan profesores y alumnos en el aula?; ¿supone el dialecto de un niño alguna implicación en su capacidad educacional? Todas éstas, son cuestiones muy importantes desde el punto de vista social, ya que lo que nos ocupa son las creencias de la gente sobre el papel del lenguaje en escuelas y aulas, y la tolerancia o intolerancia de la gente hacia las variantes regionales y sociales del lenguaje.

Este libro tiene dos metas principales. Las relaciones entre lenguaje y educación son complejas, y es importante no simplificarlas en exceso. La primera meta, por lo tanto, será dar a los lectores los conceptos necesarios para desenredar algunas complejidades y para entender las líneas básicas de la discusión. La segunda, sugerir algunas orientaciones que ayuden a los propios estudiantes y profesores a observar y estudiar cómo se usa el lenguaje en escuelas y aulas.

### ¿El lenguaje de la educación?

1. Mira a Elena, madre. Mira jugar a Elena. Mira a Juan y a padre.
2. A: A ver, ¿quién puede decirme lo que es un pinchadiscos? Tú, Carlos.  
B: En la radio, es el hombre que dice qué discos van a sonar.  
A: Sí, bien. En la radio es alguien que anuncia los discos y dice: «ahora para la señora Rodríguez, de...».

Aunque el lector no supiera que este libro trata del lenguaje en las escuelas, sin duda reconocería que estos fragmentos proceden de contextos de la enseñanza. Son ejemplos genuinos, si bien estereotipados. (1) Es el lenguaje artificial que desgraciadamente encontramos en algunos libros de lectura para niños pequeños: es un estilo de lenguaje que ningún niño pequeño (ni ningún adulto) usaría normalmente en la conversación. Y (2) es un fragmento de diálogo grabado en un aula con un profesor que formula una pregunta, no porque él desee averiguar algo, sino porque desea averiguar si el alumno sabe algo; después reformula la respuesta del alumno con sus propias palabras. A veces la escuela pide extraños ejercicios lingüísticos a los alumnos.

### Lenguaje, aprendizaje y aula

Imaginemos que entramos en una docena de aulas distintas en diferentes tipos de escuelas. En algunas aulas, los alumnos podrían estar haciendo actividades prácticas, como pintura o trabajos en madera, o actividades no verbales, como cálculos matemáticos. Pero en la mayoría de las clases, incluidas las de

matemáticas y trabajos en madera, encontraríamos, sin duda alguna, a profesores y alumnos hablando, leyendo y escribiendo; es decir, ocupados en actividades lingüísticas.

El lenguaje es un componente fundamental en las escuelas, y existen por ello varias razones, simples pero importantes, que hacen necesario un cuidadoso estudio por parte de cualquiera dedicado a la educación. Algunas de estas razones son las siguientes.

Escuelas y aulas son entornos lingüísticos sumamente influyentes. Los alumnos se enfrentan con el lenguaje casi todo el día: con la lengua hablada del profesor o de otros alumnos y con la lengua escrita de los libros. En cierto sentido, en nuestra cultura, la enseñanza es conversación. Investigaciones realizadas en aulas de enseñanza tradicional y relativamente formal demuestran que, por término medio, los profesores tienden a hablar durante el setenta por ciento, aproximadamente, del tiempo de la clase (Flanders, 1970). Si un alumno permanece en la escuela entre las edades de cuatro y dieciséis años, podría tener que escuchar más de ocho mil horas al profesor. Muchas culturas tienen conceptos totalmente divergentes sobre la enseñanza y el aprendizaje mediante manifestación práctica, participación supervisada, observación y juicio y error (ver capítulo 7). Pero la enseñanza, según sabemos, es casi inconcebible sin el lenguaje. Para nosotros, la enseñanza y el aprendizaje comprenden tradicionalmente actividades lingüísticas tales como exposición, explicación, debate, preguntas, respuestas, escuchar, repetir, parafrasear y resumir. Una meta de este libro será, por tanto, sugerir algunas vías en que tales actividades puedan estudiarse en el trabajo diario en las aulas.

Se dice a veces que «todo profesor es profesor de lengua» y que «toda lección es una lección de lengua». Esto quiere decir que un profesor de cualquier materia (no sólo lengua, sino también matemáticas, geografía o química) tiene que enseñar la terminología de su asignatura. Por ejemplo, en química, un profesor no puede explicar fácilmente hechos o conceptos a sus alumnos sin enseñarles cómo usar la terminología adecuada, cómo construir una argumentación coherente y cómo entender libros de química. No esperamos que un trabajo de química de un alumno esté redactado como uno de literatura; tanto la materia como el estilo son totalmente diferentes. Por ejemplo, no es de esperar que un trabajo de química empiece así: «Pocas cosas pueden ser más bellas que observar cómo ante nuestros ojos crecen cristales de diferentes formas y colores. Ayer, mi amigo y yo pusimos un poco de solución de sulfato de cobre caliente y fuerte en un portaobjetos, y observamos con delicia como el líquido se enfriaba y los diminutos cristales tomaban forma». Más apropiado (es decir, estilísticamente convencional) sería: «Dos o tres gotas de solución de sulfato de cobre concentrada y caliente fueron depositadas en un portaobjetos. A medida que la solución se enfriaba, se depositaban cristales. Las soluciones fueron seleccionadas para investigar las variedades de formas y colores de los cristales».

La lengua específica de una asignatura académica puede tener una función intelectual. Todos estamos familiarizados con el tipo de especialista académico (posiblemente profesor) que sólo se siente a gusto pensando en su asignatura en su terminología especializada, y es incapaz de explicar las cosas a los profanos en la materia en un lenguaje coloquial. (Tal vez, los lingüistas sean especialmente culpables de esto.) A menudo es más fácil usar un término técnico para explicar otro, empleando los términos como fichas que hay que barajar en vez de pensar en qué significan y a qué se refieren en la experiencia real. A su vez, un profesor así puede ser incapaz de reconocer una idea válida en un alumno si no está expresada en el estilo y terminología a los que él está acostumbrado. No es sólo cuestión de jerga especializada —esto es obvio y todo el mundo tiene conciencia de ello—, es también cuestión del estilo general del lenguaje que se considera apropiado para el debate académico (ver capítulo 6).

Keddie (1971) nos da un ejemplo sorprendente de cómo un profesor puede prestar más atención al estilo que a la idea expresada. En una clase de ciencias, los alumnos contemplaban imágenes de un feto en un útero. Un chico preguntó:

«¿Cómo va al lavabo?».

Una formulación más convencional podría ser:

«¿Cómo evacua los productos de desecho?».

Esta es una pregunta sensata y muestra que el alumno piensa por sí mismo; pero el chico no podía expresarse en este estilo más convencional, y un profesor comentó posteriormente que «debía estar bromeando». Es importante no confundir lo que un alumno dice con cómo lo dice.

Recientemente, el editor de un libro sobre investigación académica me corrigió por usar demasiadas veces «yo» en un artículo que le había enviado. Cambió varias frases mías del tipo de «argumentaré que...» por «se argumentará que...». En general, esto no cambiaba lo que yo quería decir, pero cambiaba el estilo en su conjunto. Algunas personas argumentarían además que el lenguaje está relacionado en cierto modo con el pensamiento, el aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo. La relación exacta entre lenguaje y pensamiento es compleja y se entiende poco, y ha suscitado controversias filosóficas durante siglos: ¿Depende el pensamiento del lenguaje o al contrario? Esta formulación de la pregunta es probablemente demasiado vaga para poder responderla. Pero puede aceptarse, al menos, que los niveles superiores del pensamiento abstracto están apoyados por el lenguaje. Es difícil pensar en conceptos abstractos (digamos, «exponencia» o «retroalimentación»), a no ser que tengamos etiquetas convenientes para ellos. Nos situamos en un terreno más seguro, y podemos decir algo más específico formulando la pregunta de este modo: ¿existen rutinas lingüísticas descriptibles por medio de las cuales los alumnos adquieren información y entendimiento? Formulado de este modo, es posible estudiar el auténtico diálogo docente en clases auténticas y estudiar cómo un profesor controla una sección docente abriendo o cerrando diversas posibilidades de aprendizaje a los alumnos (ver capítulos 6 y 7). (Debatiré más adelante el problema del lenguaje-pensamiento sólo desde este punto de vista relativamente restringido, pero los lectores deben tener presente que psicólogos y filósofos han propuesto muchas teorías diferentes para intentar explicar cómo se relacionan lenguaje y pensamiento. Una discusión sobre tan vasta literatura excede los objetivos de este libro, pero los lectores interesados pueden consultar a Greene (1975), quien proporciona una breve introducción al tema.)

Una frase muy oída en los últimos años es que «el fracaso en la educación es un fracaso lingüístico». Esta afirmación superficialmente simple encubre un problema altamente complejo, cuyo debate ha producido más ardor que luz. En cierto modo, está claro que si una escuela considera que el lenguaje de un alumno es inadecuado, este alumno fracasará probablemente en el sistema de educación formal. Pero esto es una tautología que surge automáticamente del entorno lingüístico absorbente del que dependen las escuelas. Únicamente plantea la pregunta central de qué exigencias lingüísticas imponen las escuelas a los alumnos. ¿Qué significa «lingüísticamente inadecuado»? ¿Significa que el lenguaje del niño limita en cierto modo su pensamiento? ¿O que causa problemas comunicativos con un profesor que habla un dialecto social o regional diferente? ¿O que el niño no sabe leer o escribir correctamente? ¿O que el niño habla un dialecto de bajo prestigio social ante el cual reaccionan los profesores llamándolo «feo» o «descuidado», y, al rechazar el lenguaje del niño, rechazan al propio niño? Obviamente, todas éstas serían clases muy diferentes de insuficiencia. Debemos tener cuidado con simplificar en exceso las complejas relaciones existentes entre lenguaje, clase social, éxito educativo y, de otra parte, las exigencias lingüísticas de la vida diaria en las aulas.

Los cambios en la moda académica han atribuido sucesivamente el fracaso educacional al coeficiente intelectual (en el período 1920-40), al ambiente hogareño (en los años cincuenta o sesenta) y, ahora (desde los años sesenta), al lenguaje. Sin embargo, ningún factor único puede explicar el que algunos alumnos fracasen donde otros triunfan. El lenguaje, la clase social, el ambiente familiar y la inteligencia son todos ellos interdependientes, y cualquier modelo simple de lenguaje en la educación será excesivamente simple. Ciertamente, cualquier teoría que pretenda relacionar directamente el lenguaje de un niño con su éxito educacional puede demostrarse fácilmente que es inapropiada (ver capítulos 3 y 4). Entender las complejidades del debate en este tema concierne a los profesores y otros educadores, así como a los sociólogos.

Por último, el lenguaje es importante en la educación porque es socialmente muy importante. Ningún dialecto es de por sí superior o inferior a cualquier otro. La que conocemos como lengua normativa está basada principalmente en el dialecto de clase acomodada del sudeste de Inglaterra, y es «normativa» debido solamente a accidentes históricos, geográficos y sociales. (El inglés normativo descende del dialecto de los londinenses educados que en la Edad Media empezaron a adquirir prestigio social y a convertir un dialecto regional en un dialecto de clase social (ver capítulo 2). Pero los hablantes pueden encontrarse con una seria desventaja social si emplean formas dialectales anormativas o tienen acentos anormativos. Por muy carentes de base que puedan ser tales juicios, la gente es juzgada intelectualmente tomando como base diferencias menores de pronunciación y rasgos superficiales del lenguaje. No existe justificación lingüística para tales juicios, pero es un importante hecho social el que A pueda considerarse menos inteligente que B por su acento regional. (También se refleja en la literatura psicológica que la gente que lleva gafas es considerada típicamente más inteligente que quien no las lleva.) Tales fenómenos sociolingüísticos pueden ser cruciales en aulas donde profesores y alumnos hablan dialectos distintos. Por eso es importante que los educadores sepan distinguir entre las características del lenguaje en sí mismo y el poder de las actitudes estereotipadas de la gente hacia el lenguaje (ver capítulo 2).

Todo esto podría sugerir una nueva formulación del punto anterior. Más que hablar del «fracaso lingüístico» de un alumno, sería más preciso hablar de barreras sociolingüísticas entre los alumnos y el sistema educativo. Este punto se debatirá ampliamente en los capítulos 3 y 4.

Por estas razones –el ambiente lingüístico influyente de las escuelas; la dificultad de distinguir estilos convencionales de lenguaje del contenido de las asignaturas; las complejas relaciones entre lenguaje, pensamiento y éxito educativo; el poder de las actitudes sociales hacia el lenguaje– es importante que cualquiera que esté relacionado con escuelas y aulas dedique al lenguaje un estudio cuidadoso. Es importante, por razones muy prácticas, que los profesores entiendan, por ejemplo, la naturaleza de las reacciones de la gente ante los diferentes estilos y variantes y la naturaleza de posibles diferencias entre su propio lenguaje y el de sus alumnos. Y es importante, asimismo, que los estudiantes de sociología entiendan la compleja y a menudo indirecta naturaleza de la relación entre lenguaje, clase social, grupos sociales y educación.

## Formación del profesorado y estudio del lenguaje

Puesto que el lenguaje concierne a todos los profesores, el recientemente publicado Informe Bullock, *A Language for Life* (HMSO, 1975, p. 515) da una importante recomendación:

«Un curso sustancial del lenguaje en la educación (incluida la lectura) debería ser parte de toda formación inicial de los profesores de escuelas primarias y secundarias, cualquiera que sea la especialidad del profesor o la edad de los niños con quienes trabaje». Yo apoyo con entusiasmo este punto de vista, y procuraré que este libro incluya algo de lo que yo considero que debería darse en tal curso.

Hay un hallazgo interesante, aunque perturbador, en el Informe Bullock, acerca de las cualificaciones de los profesores. En un análisis realizado en dos mil escuelas inglesas, el comité averiguó que casi un tercio (32,8%) de los profesores de lengua no tenían cualificaciones formales de inglés, esto es ningún grado, cualificación en drama, magisterio con especialización en lengua, etc. Pero, desde luego, las cualificaciones formales pueden tener poca relación con la capacidad docente real de un profesor: un profesor sin cualificaciones formales de ningún tipo puede realizar un trabajo excelente. Es posible que la lengua la enseñen a menudo profesores que han recibido su formación lingüística a través de los clásicos o de las lenguas modernas. Además, es posible que un título en lengua no sea una cualificación apropiada para enseñar lengua en una escuela. Muchos títulos de lengua suponen poco trabajo lingüístico, y no hay relación obvia entre, digamos, estudiar el Beowulf y enseñar a redactar a niños de catorce años. El problema, sin embargo, está en que la lengua se considere una asignatura que pueden enseñar, en sus horas libres,

profesores no especializados que han tenido poca o ninguna formación lingüística. Nadie consideraría la enseñanza de la física en este plan de aficionado.

No es difícil averiguar las razones de esta negligencia en la formación lingüística del profesorado. Distintas autoridades suelen estar en rotundo desacuerdo acerca de lo que un profesor de lengua debería intentar hacer. En los últimos años, el justificado descontento provocado por una enseñanza poco imaginativa de la gramática tradicional dio paso en muchos lugares a una aproximación a la «escritura creativa». Pero esta aproximación suele dejar al profesor en la duda de si no estará intentando desarrollar la sensibilidad estética o incluso la personalidad de sus alumnos, en vez de enseñarles lengua. Se ha producido otra reacción contra la confianza exclusiva en la literatura creativa, y un sentimiento de que se requiere una aproximación más estructurada. Pero rara vez queda claro en qué debe consistir esta aproximación. Una razón para el descuido del trabajo lingüístico en la formación del profesorado es la falta de material adecuado. Existen en el mercado muchas introducciones a la lingüística, pero éstas no están pensadas de acuerdo con los intereses de los educadores. Ni hay tampoco muchos cursos de lengua apropiados para educadores, aunque últimamente se están escribiendo compendios apropiados para estudiantes de magisterio y formadores del profesorado (HMSO, 1975; Brumfit y Reeder, 1974).

La orientación seguida en este libro es la de que educadores y sociólogos de la educación deberían tener un entendimiento claro de algunos conceptos básicos de la investigación actual sobre sociolingüística, en cuanto que son importantes para el lenguaje en la educación. Es razonable creer que ciertos problemas educativos podrían manejarse con mayor éxito si los profesores, así como los investigadores de la educación, tuvieran un entendimiento más claro de los componentes sociolingüísticos que actúan en escuelas y aulas, de las formas en que el lenguaje cambia dentro de una comunidad de hablantes y de las actitudes que dicha variación lingüística provoca inevitablemente. Tal conocimiento requiere prestar atención a los detalles observados en el uso del lenguaje en escuelas y aulas. ¿Cómo hablan en la práctica profesores y alumnos entre sí? Pero también requiere un armazón coherente que dé sentido a dichas observaciones. Las observaciones no tienen interés en sí mismas, a no ser que podamos relacionarlas con principios generales de uso del lenguaje en contextos sociales. Estos son los dos puntos que el resto del libro trata de ilustrar en detalle.

## 2. ALGUNOS CONCEPTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS BÁSICOS

Se ha discutido mucho en círculos educativos y sociológicos, durante los últimos diez o quince años, acerca de la relación precisa entre educación y lenguaje. Una pregunta que se formula a menudo es ésta: ¿Afecta el lenguaje de un niño a su éxito o fracaso en el colegio? Y, si es así, ¿cómo? Mucha gente cree que el lenguaje de un niño es un elemento fundamental de su éxito o fracaso educativo. Otra pregunta frecuente es: ¿Cómo afecta el lenguaje de un profesor al aprendizaje de sus alumnos?

La finalidad de este capítulo es suministrar al lector algunos conceptos sociolingüísticos básicos, necesarios para entender los tipos de relaciones existentes entre el lenguaje y los procesos educacionales. Por sociolingüística entiendo estudios de cómo se usa el lenguaje en diferentes contextos sociales: hogares, fábrica, escuelas, etc. La aclaración de conceptos básicos no es solamente un ejercicio académico, sino que resulta esencial para cualquiera que desee entender las conclusiones implicadas en la discusión. ¿Qué significa exactamente, por ejemplo, la tan citada frase «un fracaso educativo es un fracaso lingüístico»? De hecho, ¿tiene sentido esta frase?

¿Se le puede dar algún significado preciso a la afirmación de que algunos alumnos son «lingüísticamente inadecuados»? ¿Qué serviría de prueba para tal afirmación?

### Lenguaje y actitudes hacia el lenguaje

Lo primero que debe quedar claro es la distinción entre el lenguaje en sí mismo y las actitudes y estereotipos profundamente asumidos que la mayoría de la gente mantiene respecto al lenguaje.

Es difícil dar demasiada importancia a las actitudes y creencias de la gente respecto al lenguaje. Es casi imposible, por ejemplo, oír hablar a alguien sin extraer conclusiones de inmediato, posiblemente muy acertadas, sobre su extracción social, nivel de educación y lugar de procedencia. El lenguaje nos lleva a través de un poderoso filtro de valores sociales y estereotipos. Como ejemplo preciso de lo que entiendo por estereotipos lingüísticos, consideremos este fragmento grabado en una clase dedicada a la discusión del habla dialectal. Los alumnos tienen ante sí una transcripción.

PROFESOR: Podéis leer en la parte inferior de vuestras hojas:

«We ain't got no money». Típico acento londinense, ¿véis? La tendencia a dejar caer las haches del principio de las palabras es propia de una forma indolente y descuidada de hablar.

Estos breves comentarios contienen, ya, varias muestras de cultura lingüística popular confusas y peligrosas. La primera es la censura «moral» (indolente) que se ve atribuida a un rasgo de dialecto social o regional. La segunda es el modo en que esta desaprobación moral está apoyada con argumentos pseudo lingüísticos. En el ejemplo que cita el profesor, «ain't» es simplemente una forma dialectal negativa. El profesor puede querer decir que «ain't» guarda relación con la forma normativa.

El fragmento revela asimismo otras confusiones: entre lengua hablada y escrita, y entre «acento» o pronunciación y gramática anormativa. Pero, por el momento, las dejaremos de lado (ver este capítulo 2 y el 4).

El problema es que los británicos son muy sensibles a las implicaciones sociales de dialecto y acento, y el habla característica de nuestras grandes ciudades, especialmente Birmingham, Londres Este, Liverpool, Edimburgo y Glasgow, se considera a menudo como «descuidada» y «fea». Giles (1971) realizó experimentos en los que la gente escuchaba dialectos normativos y regionales. De hecho, oían al mismo hablante empleando distintas variedades del lenguaje; pero ellos no lo sabían. A los hablantes de inglés normativo se les calificaba de más ambiciosos, más inteligentes, con más confianza en sí mismos y más fiables. Dichos juicios pueden ser abiertamente injustos, pero constituye un importante hecho social el que la gente juzgue la inteligencia, carácter y valía personal de un hablante en base a su lenguaje. Deberíamos ser conscientes del poder que tiene tal estereotipo social.

Muchos otros estudios han confirmado, y probablemente es obvio a partir de la experiencia cotidiana, que el lenguaje de un hablante constituye a menudo una influencia fundamental sobre nuestra impresión de su personalidad. Concretamente, un estudio canadiense ha mostrado que los profesores califican académicamente a sus alumnos en base a sus voces y a su aspecto físico, aun cuando tengan a su disposición un trabajo académico relevante sobre el que formar sus juicios, como son las redacciones y la creación artística (Seligman y otros, 1972). Es decir, puede ocurrir que un profesor emita juicios sistemáticos serios acerca de las actitudes individuales de sus alumnos basándose en una información totalmente irrelevante. Los profesores deben tener en cuenta que esta tendencia al estereotipo lingüístico puede traducirse en que los alumnos «parezcan y suenen inteligentes», y por tanto deben tener en cuenta las falsas pistas que a menudo se utilizan para evaluarlos.

Como ejemplo claro del peso que la gente acostumbra a conceder a los rasgos superficiales del lenguaje, reproduzco una entrevista que grabé con dos colegiales de catorce años. Estábamos comentando una grabación magnetofónica de cierta habla dialectal.

R: Pues parece que no están muy bien educados ellos, por como hablaban.

MS: Mmm... ¿En qué piensas concretamente?

H: Su gramática es bastante horrible.

MS: ¿Qué tiene de horrible?

H: Bueno, lo que pasa es que se iba un poco. (Cita literal de una grabación.)

MS: ¿Qué tiene eso de malo?

H: Bueno, "o sea", tú no dices eso, ¿no?

MS: ¿Qué en particular?

H: Es mal inglés.

MS: ¿Por qué?

H: Bueno, es que suena a mal inglés.

MS: Pero ¿qué parte? ¿O era todo?

H: "O sea", es que se iba.

MS: ¿Y tú, no dices "o sea"?

H: Yo digo "o sea", sí, pero se supone que no se debe decir "o sea".

MS: Bueno, quiero decir que tu dijiste, "eh, o sea", tu no dices eso, creo.

H: Ya sé...; se supone que no se debe decir "o sea", eso es...; y yo sé que no debería decirse.

MS: ¿Por qué no?

H: Es que no suena bien. Suena como si fueras Tarzán: yo Tarzán, tú Jane... Yo hablar inglés..., o sea...

Ya lo he dicho otra vez, ¿no?

MS: ¿Pero no crees que es una expresión bastante útil?

FI: Coges la costumbre de usarla; pero no la diré más. Hablaré mejor y no la diré. Te acostumbras a decirla si oyes a otra gente decirla: ...ya sabe que..., o sea... ¡No lo haré más! O sea que asocias eso con gente a la que no han enseñado a hablar mejor.

Las muchachas interpretan el lenguaje de la cinta como una evidencia de que a los hablantes se les ha educado pobremente y no están muy distantes del nivel de un (¿intelectualmente?) primitivo Tarzán. Pero, cuando se les presiona, todo en lo que parecen fijarse es en el uso de "o sea". Esta es una expresión que la misma H usa constantemente en el fragmento (a pesar de sus esfuerzos por no hacerlo) y que la mayor parte de la gente usa en la conversación informal. Nuevamente, "o sea" es un rasgo lingüístico que ha adquirido el status de un estereotipo condenado. Sin embargo, ¿qué vamos a pensar de un sistema educativo que ha hecho obsesionarse a esta chica por un detalle lingüístico superficial?

Dirigí esta entrevista como parte de una serie de debates con niños de Edimburgo. Les pedí que escucharan grabaciones de chicos del este de Londres y que comentaran lo que oían (los niños no sabían de dónde eran los hablantes ni quiénes eran). Una de las cosas más sorprendentes era la manera en que los niños señalaban rasgos aislados del habla como particularmente reprochables. En general, los niños tendían a ser excesivamente conscientes de unos cuantos rasgos condenados que, en consecuencia, se cargaban de una significación social de mucho peso. Las grabaciones presentaban a menudo extrapolaciones totalmente injustificadas como «suenan como un sinvergüenza por la voz». Tal es el poder de los estereotipos lingüísticos.

A algunos profesores les podría interesar realizar algún experimento de este tipo por su cuenta. Este podría ser el tema de una clase de lengua o de ciencias sociales. El profesor podría grabar a gente con distintos acentos y dialectos de la radio o televisión, o de la vida real, y debatir con los alumnos por qué algunos hablantes suenan como «afectados» o «educados», o como «clase trabajadora», y por qué dichos juicios pueden ser muy engañosos.

Es evidente que las escuelas transmiten dichos estereotipos, al menos en parte. Se ha trabajado muy poco sobre las actitudes institucionales hacia el lenguaje, aunque hay que tener en cuenta los trabajos de Milroy y Milroy (1974) sobre las actitudes de los profesores hacia el lenguaje en Irlanda del Norte. Tienen pruebas de que las Facultades de Pedagogía son particularmente sensibles a dichas actitudes lingüísticas, que criban a los solicitantes según la aceptabilidad de su habla, y que posteriormente tratan de «mejorar» el habla de los candidatos. En Glasgow, Macaulay y Trevelian (1973) entrevistaron a unos cincuenta profesores. Descubrieron que casi un tercio de ellos pensaban que la escuela debería intentar cambiar la forma de hablar de los alumnos. Algunos profesores daban a entender que, debido a que algunos niños no sabían usar el lenguaje de la escuela, eran menos «aptos», basando de esta forma juicios intelectuales de largo alcance en el lenguaje de los niños. (En los capítulos 3 y 4 se analizará ampliamente si dichos juicios tienen alguna base.) Estos hallazgos acerca de las actitudes de los profesores hacia el habla son bastante impresionantes de momento, pero podrían ser corroborados o modificados por cualquier lector de este libro a partir de sus propias observaciones en las aulas. Sería de enorme importancia, por ejemplo, ver si los comentarios que los profesores hacen en las entrevistas corresponden a la forma en que intentan modificar en la práctica el lenguaje de los alumnos en las aulas.

En cualquier caso, está claro que las escuelas de nuestra sociedad siempre han sido muy sensibles al significado social de las diferentes variedades del lenguaje. De hecho, en algunas situaciones sociales extremas a los niños se les ha prohibido por completo hablar sus propias lenguas, e incluso se les ha castigado por utilizar sus lenguas nativas en la escuela. Esto se dio en el pasado en Gran Bretaña entre hablantes de galés y gaélico (Trudgill, 1974, p. 134) y en los Estados Unidos entre niños amerindios (Hymes, 1972). Estos pueden ser solamente casos extremos y explícitos de la desaprobación del lenguaje infantil que hoy día encontramos. El gaélico se utiliza hoy en las escuelas primarias del noroeste de Escocia, y el galés recibe un apoyo activo en las escuelas galesas y probablemente está en alza como segunda lengua (Sharp,

1 973). Pero en un pasado muy próximo, en Gales se prohibía a los prisioneros hablar galés con sus visitantes (The Times, 28 de abril de 1972).

Es importante darse cuenta de que las diferencias del lenguaje pueden provocar fuertes sentimientos de lealtad lingüística y conflicto de grupo, y de que es por ello un frecuente factor crítico en la educación.

¿Qué hay que hacer?

Una de las tareas más importantes dentro de la formación del profesorado y de la enseñanza de alumnos es la de terminar con los estereotipos. La diversidad del lenguaje en sí misma no debe constituir una novedad para los profesores, ya que suele resultar muy evidente en muchas escuelas. Necesitamos un modo de dar sentido a las diferentes clases de diversidad: geográficas, étnicas, sociales y estilísticas (en el libro de lecturas complementarias a esta obra se ofrecen ejemplos detallados para comprender la diversidad del lenguaje). Sin embargo, necesitamos algo más que una mera comprensión en principio.

Una forma de abordar el tema que se ha propuesto (por ejemplo, por Trudgill, 1975 a), se llama «apreciación de las diferencias dialectales». Trudgill opina que no debemos intentar cambiar el lenguaje de la gente, sino sus actitudes (p. 69), y que deberíamos tratar de aumentar la tolerancia hacia los distintos acentos y dialectos (p. 1 01). Esto es importante, y una mayor comprensión llevaría a la tolerancia. Pero puede que también sea necesario atacar directamente a los estereotipos y poner al descubierto los mecanismos que transmiten las actitudes lingüísticas.

Por ejemplo, es corriente que las variedades del lenguaje y, por lo tanto, sus hablantes sean identificados en base al tipo de rasgos aislados y superficiales que acabamos de mencionar. Cuando tales rasgos superficiales de acento o uso dialectal se ven etiquetados en conjunto como «mal inglés» y se utilizan para clasificar a las personas en categorías, entonces puede estar ejerciéndose auténtica violencia. Los lectores deben estar familiarizados con muchas de las etiquetas atribuidas a ciertos grupos lingüísticos sociales y étnicos. Un ejemplo británico muy claro es el término «teuchtar» que se utiliza peyorativamente en Escocia para referirse a los hablantes de gaélico o a los montañeses.

El presente libro está especialmente dirigido a profesores y estudiantes de pedagogía o magisterio, pero puede suministrar abundante material para enseñar cuestiones del lenguaje a los alumnos. Una discusión sobre estereotipos lingüísticos puede llevar de un modo muy natural a una discusión más general sobre cómo se etiqueta a la gente de «estúpida», «adolescente», «delincuente» o «inmigrante», y cómo pueden influir tales etiquetas en el modo en que esta gente es tratada y percibida.

## El mito del lenguaje primitivo

Una vez hecha la distinción entre actitudes hacia el lenguaje y lenguaje en sí mismo, echemos un vistazo a algunos rasgos de lenguas y dialectos.

Los lingüistas aceptan que ningún idioma o dialecto es de por sí superior o inferior a ningún otro, y que toda lengua y dialecto se adapta a las necesidades de la comunidad a la que sirve. La noción de que un dialecto es, digamos, estéticamente más agradable que otro es, como ya hemos visto, una noción aprendida culturalmente que, por lo general, refleja el prestigio social de los hablantes del dialecto, y no propiedades internas del dialecto mismo. Podemos decir que el prestigio social de los grupos de hablantes se deja notar en su lenguaje.

Hace tiempo que los lingüistas desvanecieron el mito de que hay tribus primitivas que hablan «lenguas primitivas» con solamente doscientas a trescientas palabras y con una gramática muy elemental. Ahora se sabe que no existe ninguna relación entre la sencillez de la cultura material y la sencillez de la estructura del lenguaje, y se ha demostrado que todas las lenguas del mundo poseen sistemas gramaticales enormemente complejos. Sin embargo, es frecuente que el mito del lenguaje primitivo siga viviendo, en forma perniciosa,

de la infundada creencia de que el lenguaje de grupos humildes de zonas rurales o urbanas industrializadas es, en alguna medida «más pobre» o «más simple», estructuralmente, que la lengua normativa. No existe una base lingüística para esta creencia. El trabajo realizado sobre el terreno en zonas urbanas y rurales de Gran Bretaña y Estados Unidos ha demostrado detalladamente que dichos dialectos son unos sistemas de gran complejidad, profundamente organizados, sistemáticos y autónomos en sí mismos.

Desde luego es cierto que algunas lenguas están funcionalmente más desarrolladas que otras. Así, por ejemplo, el inglés es una lengua internacional, con un sistema ortográfico altamente normalizado, y que se usa para una amplia gama de funciones que van desde la conversación cotidiana hasta la redacción de trabajos científicos. Muchos centenares de lenguas del mundo carecen de sistemas de escritura y, por lo tanto, no pueden servir para la misma gama de funciones. Asimismo, está claro que la lengua nativa de un indio del Amazonas no será muy adecuada para discutir cuestiones de ingeniería. Es bien conocido el hecho de que, en el vocabulario, las lenguas reflejan las necesidades e intereses de sus hablantes. Por ejemplo, el inglés no necesita muchas palabras distintas para la nieve (palabras que sí tiene el esquimal) o varias docenas de palabras para «camello» (que sí tiene el árabe). Ninguno de estos puntos afecta, no obstante, a la conclusión fundamental de que todas las lenguas y dialectos son sistemas de una enorme complejidad estructural. (Esto se ilustrará más adelante en el capítulo 4.)

## Dialectos normativos y anormativos

Ya he utilizado términos como «lengua normativa» y «dialecto» sin debatir lo que significan. Tales términos son de utilización común y, aunque la gente habitualmente cree conocer lo que significan, los términos resultan ser bastante engañosos.

La definición de lengua normativa es compleja; pero es importante dar una definición bastante cuidadosa y detallada porque la lengua normativa tiene un lugar muy destacado en el sistema educativo en Gran Bretaña. Existen varios temas discutidos en otras partes de este libro que dependen de una definición correcta. Por ejemplo, puede existir confusión entre dialecto y estilo (capítulo 1), la corriente confusión entre código restringido y lengua anormativa (capítulo 3) y la cuestión de la relación entre las variedades caribeñas del inglés y el inglés británico (capítulo 4).

### ) Terminología y definición preliminar

Se utilizan varios términos para referirse a la lengua normativa; por ejemplo, «inglés de la BBC». «inglés de la Reina» e «inglés de Oxford». Estos términos no son muy precisos, y en especial el tercero está muy poco al día en los supuestos que atribuye a la sociedad británica. Pero no hacen daño alguno si no se los toma demasiado al pie de la letra. Existe otro término, sin embargo, que no se refiere a lo mismo. Se trata de «pronunciación correcta» (PC). Es un acento socialmente prestigioso, y se refiere exclusivamente a la pronunciación, mientras que LN (lengua normativa) se refiere a un dialecto definido por gramática y vocabulario. Existe una peculiar relación entre PC y LN. Todos los que tienen PC hablan LN; esto no es necesario en buena lógica; se trata simplemente de un hecho que se da en el uso del lenguaje en Gran Bretaña. Por otra parte, tenemos que sólo unos pocos hablantes de LN utilizan PC. Por ejemplo, yo hablo LN con acento regional escocés. En realidad, no existe un acento inglés normativo.

Se puede dar una definición preliminar bastante satisfactoria de LN haciendo una simple lista de sus principales utilizaciones. LN es la variedad del inglés que normalmente se usa en lengua impresa, y aún más corrientemente en los medios de comunicación públicos (de ahí el término «inglés de BBC») también la usan habitualmente la mayor parte de los hablantes educados. Es la variante usada en el sistema educativo y, por lo tanto, también la variante que se enseña a los estudiantes de inglés de otros países. Estos ejemplos dan una idea muy general de lo que significa LN. Por otra parte, dejan poco claro si LN es una variante

predominantemente escrita, y si se trata de una norma prescriptiva impuesta por el sistema educativo o de una descripción del lenguaje que realmente usan algunas personas.

## ) **Dialecto y estilo**

Existe una confusión muy generalizada que podemos evitar fácilmente. LN es un dialecto y, como cualquier otro dialecto, puede tener variaciones estilísticas. Es decir, la LN puede ser formal o informal y coloquial. Los siguientes ejemplos están todos en LN:

No he visto a ninguno de esos niños.  
No he visto a ninguno de esos críos.  
No he visto a ninguno de esos puñeteros críos.

Los hablantes de LN pueden ser tan despreocupados educados o groseros como cualquiera y pueden utilizar argot, jurar y decir cosas de mal estilo o mal gusto. Todo esto tiene que ver con la variación estilística o con las cuestiones de etiqueta social, y no con el dialecto. La siguiente frase no es LN:

No tengo vistos los críos.

Esto no es LN incorrecta; no es LN en absoluto. Contiene rasgos que pueden caracterizar a muchos dialectos anormativos. El vocabulario también puede ser regional y anormativo, conteniendo palabras cuyo uso se restringe a los hablantes de determinadas regiones.

## ) **Dialectos regionales «versus» dialectos sociales**

Una característica importante de la LN es que no está regionalmente restringida como los dialectos anormativos. Existen algunas variaciones regionales entre la LN utilizada en Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda, pero son muchísimas menos que las variedades anormativas. La verdad es que existe una LN internacional notablemente uniforme. También hay pequeñas diferencias entre las variedades normativas utilizadas en Gran Bretaña, América del Norte, Sudáfrica, Australia, Nueva Zelanda y el Caribe. Pero las diferencias (de vocabulario, gramática y ortografía) son poco importantes dada la enorme cantidad de hablantes de un área geográfica tan amplia.

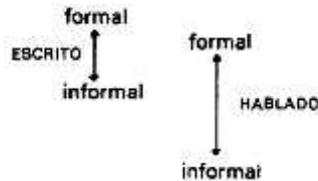
De esto se deduce que la LN no es un dialecto regional ni geográfico. Es un dialecto social: el dialecto utilizado por casi todos los hablantes «educados». Por intuición, parece claro que hay mucha más variación dentro del lenguaje utilizado por la clase trabajadora que por la clase media en Gran Bretaña. Así, dos hombres de negocios procedentes respectivamente, por ejemplo, de Exeter y Aberdeen, tendrían pocas dificultades para entenderse; pero dos granjeros de Exeter y Aberdeen se expresarían de manera muy diferente. Trudgill (1975 a) diagrama la relación entre diversidad regional y social de la manera siguiente:



Según subimos la escala de la clase social, hay menos variación regional del dialecto, aunque siempre hay alguna, incluso en la parte superior de la escala.

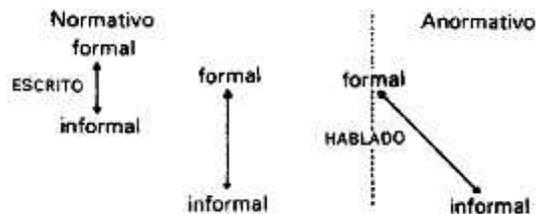
## ) Lengua normativa, escrita y hablada

Se da variación estilística tanto en la LN escrita como en la hablada. Sin embargo, el inglés hablado es más variable, ya que la costumbre ha hecho bastante formal la mayor parte del inglés escrito, especialmente el impreso. Un ejemplo muy sencillo de esto es el hábito de no utilizar formas contractas como «don't, doesn't e isn't» en los libros. El siguiente diagrama, aunque bastante tosco, ilustra varios puntos relacionados entre sí:



Con esto se desea indicar que la LN escrita y hablada está parcialmente separada, pero superpuesta. Existe variación en ambas, pero ésta es mayor en la forma hablada. Muestra que el inglés escrito más formal es más formal que el inglés hablado más formal, y a la inversa con el inglés hablado informal. Y, por último, al volverse más formal el inglés hablado, se acerca más al inglés escrito.

Si añadimos un dialecto anormativo, el diagrama siguiente presenta complicaciones mayores:



Con esto deseamos indicar que todo el lenguaje escrito está en el lado normativo de la línea, y que al volverse más formal el inglés anormativo se acerca a la LN, y puede que coincida o no con ella.

La fortísima convención social de que toda lengua impresa es normativa hace que sólo se impriman ejemplos muy aislados de poesía dialectal y similares. Si una lengua está normativizada en extremo, esto implica, de hecho, que tiene una forma escrita. Esto es debido a que la normativización implica una deliberada codificación y ordenación de la lengua por autores de diccionarios, escritores de gramáticas, etc. Esto nos lleva a la especial relación existente entre la LN y el sistema educativo, ya que éste es un poderoso instrumento para promover dichas normas codificadas de lenguaje.

## ) Uso «versus» prescripción

La gente, incluidos los autores de diccionarios y los profesores, observa lo que ellos consideran como uso correcto. Este puede muy bien ser una mezcla de prejuicios locales acerca de lo que es un «buen acento», normas de uso educado, a veces pasadas de moda, y nociones de lengua escrita o incluso literaria que pueden resultar inadecuadas para la lengua hablada. Sobre estas bases se pueden establecer reglas que resulten bastante rígidas y que, una vez establecidas, se autoperpetuarán. La gente prestigiosa utiliza la LN para prestigiosos propósitos. El prestigio de los hablantes termina por borrarse en el lenguaje, y el círculo continúa. La LN, la élite social que la utiliza y las funciones públicas a las que sirve se hacen inseparables.

## ) Diferentes tipos de definición

Hasta ahora he utilizado de modo implícito varios tipos de definición de la LN. La LN está muy estrechamente relacionada con los dialectos regionales hablados en el sureste de Inglaterra. Esto parece una definición «geográfica». Pero, como ya he señalado, la LN ya no se encuentra restringida regionalmente. En realidad, ésta es una definición «histórica» disfrazada: desde el punto de vista histórico, la LN se desarrolló a partir de un dialecto utilizado en Londres, especialmente en la corte. A su vez, esto nos muestra la necesidad de una definición «social». Históricamente la LN se extendió debido al prestigio de quienes la usaban, y ahora es el dialecto social utilizado por los hablantes educados de la clase media de todo el Reino Unido (y con pequeñas variaciones en muchos otros países). También he utilizado una definición «funcional». La LN es la variedad usada en textos impresos, en educación y como lengua internacional. Estas definiciones no son prescriptivas: no dicen quiénes deben usar la LN, ni con qué fines. Son descriptivas: describen ciertos hechos sociales que rigen cómo se usa tácticamente. Estas convenciones tienen una carga de significado social y político, pero no he formulado juicio alguno sobre si son o no deseables.

Sin embargo, resulta fácil ver cómo se rompe la línea de separación entre una definición descriptiva y una prescriptiva. La razón para una posterior confusión no debía resultar clara. La LN tiene prestigio y resulta más visible que las otras variedades a causa de sus hablantes y su utilización. Lo cierto es que la variedad impresa la hace más visible. Por lo tanto, la gente llega a pensar en la LN como en «el» idioma. Confunden un dialecto socialmente predominante con «la lengua inglesa». Está claro que se trata de una idealización extrema, ya que toda mi exposición se basa en que el inglés es un conjunto de dialectos y estilos muy diversos. De esta forma una definición descriptiva deviene en prescriptiva. Otras variedades pueden definirse simplemente según esto: «mal inglés» o «inglés inauténtico».

El aspecto sociolingüístico de la LN suele estar mal expuesto. Por ejemplo, se suele decir que, según los sociolingüistas, la LN no es sino un dialecto como los demás sin ninguna posición privilegiada. Esto no es así. Es bastante evidente que la LN tiene una posición especial. Lo que señalan los sociolingüistas es que dicha posición no se debe a ninguna superioridad lingüística. Se debe a un conjunto de factores históricos, geográficos y sociales que he tratado de enumerar brevemente.

Si se desean más detalles y ejemplos de la variación regional y social de las variedades normativas y anormativas del inglés, ver Hughes y Trudgill (1979) y Trudgill y Hannah (1982). Si se desea una exposición más detallada de la relación entre inglés hablado y escrito, ver Stubbs (1980).

## Estructura lingüística y uso lingüístico

Un hablante nativo de un idioma conoce, en gran parte inconscientemente, una gran cantidad de hechos relacionados con su idioma. Una buena parte de este conocimiento implica la capacidad de comprender relaciones gramaticales complejas dentro de las frases. Por ejemplo, observemos estas dos frases:

El profesor pidió a Juan que fuese (1)

El profesor dijo a Juan que fuese (2)

Un hablante sabe que quieren decir casi lo mismo, salvo por la circunstancia de que “pidió” conlleva más suavidad que “dijo”. Pero comparemos estas otras frases:

El profesor preguntó a Juan qué hacer (3)

El profesor dijo a Juan qué hacer (4)

Sabemos que, aunque la gramática superficial de (3) y (4) es idéntica, las frases expresan diferentes relaciones subyacentes. En (3) es el profesor quien tiene que hacer algo. En (4) es Juan quien tiene que hacer algo. Nuestro conocimiento de nuestra propia lengua encierra un conocimiento terriblemente complejo

de dichas relaciones gramaticales superficiales y profundas; es decir, el conocimiento de la estructura del lenguaje. Si ustedes aún no están convencidos de que dicho conocimiento es terriblemente complejo, tomemos ahora en consideración estos ejemplos:

Yo esperaba que Juan fuese examinado por el médico (5).

Yo persuadí a Juan de que fuese examinado por el médico (6).

Yo esperaba que el médico examinara a Juan (7).

Yo persuadí al médico de que examinase a Juan (8).

¿Cómo sabemos que (7) es una paráfrasis de (5), pero que (8) no es una paráfrasis de (6)? No tenemos ningún problema para entender estas frases ni las relaciones que hay entre ellas. Pero resultará verdaderamente difícil concretar con exactitud por qué entendemos las frases de esta manera. Recordemos, pues, que cualquier dialecto de cualquier idioma se basa en cientos de relaciones estructurales como éstas. No obstante, hay muchas más cosas en el lenguaje que la estructura gramatical. Un hablante sabe que la estructura gramatical, tanto (9) como (10), son gramaticalmente normales:

Dame ese tebeo (9).

¿Podrías darme ese tebeo, por favor? (10).

Pero el hablante también sabe que (9) y (10) se emplean en situaciones sociales completamente diferentes. (9) y (10) tienen el mismo significado referencial; podrían referirse al mismo acontecimiento. Pero está claro que tienen significados sociales completamente distintos. Un profesor podría decirle (9) a un alumno. El alumno podría decirle a continuación (10) al profesor. Una tarea importante de los sociolingüistas es especificar tales relaciones entre el uso del lenguaje y las diferentes situaciones y relaciones sociales.

## ) **Competencia gramatical y comunicativa**

La capacidad para hablar una lengua, por lo tanto, no consiste sólo en la habilidad para emitir frases gramaticales. Hymes (1967) lo resume con toda claridad: «Un niño capaz de usar todas las articulaciones gramaticales, pero no de saber cuáles usar, sin saber siquiera cuándo hablar y cuándo callarse, sería una monstruosidad cultural». Conocer una lengua implica, según esto, saber decir el concepto apropiado en el estilo adecuado, el tiempo y lugar correctos. Implica un conocimiento complejo de cómo decir qué, a quién, cuándo y dónde. Este conocimiento de cómo usar la lengua apropiadamente, en situaciones sociales, se ha definido como competencia comunicativa (el término se debe a Hymes). Aunque un niño haya adquirido lo esencial de un sistema gramatical amplio y complejo a la edad en la que empieza a ir al colegio (cuatro o cinco años), seguirá adquiriendo el sistema sociolingüístico hasta bien entrado en la adolescencia o incluso más tarde.

## ) **Variedades del lenguaje**

El lenguaje cambia según las situaciones, por lo que podemos decir que una lengua no es un objeto uniforme. Un principio básico de la sociolingüística es el de que no hay hablantes con un estilo único (Labov, 1970). Es decir, todo el mundo es multidialectal o multiestilista, en el sentido de que adapta su estilo de habla a la situación social en que se encuentra. Está claro, por simple intuición, que, por ejemplo, un muchacho no habla del mismo modo con sus profesores, sus padres, su novia o sus compañeros de juego. Imaginemos las desastrosas consecuencias que se producirían si lo hiciera. Su manera de hablar con el profesor también cambiará de acuerdo con el tema: responder preguntas en clase, o bien organizar las actividades deportivas del colegio. La gente adapta su lenguaje de acuerdo con la persona con la que habla y la intención profunda de la conversación. Estas son limitaciones más sociales que puramente lingüísticas.

Como ejemplo más general de lo que entiendo por variedades lingüísticas, tomemos en consideración la siguiente muestra de distintas variedades de estilo del inglés hablado y escrito: inglés de la BBC, cockney, el lenguaje legal, el periodístico, el de conferencias y homilías. Estas variedades lingüísticas se diferencian en varios aspectos, principalmente el regional/geográfico, clase social y funcional/contextual. Pero su descripción comprende preguntas del mismo orden; quién dice qué, a quién, cuándo, dónde, por qué y cómo. Por otra parte, más de un aspecto está típicamente implicado en cualquiera de las variedades. Por ejemplo, «inglés de la BBC» implica no sólo que el hablante viene probablemente de una determinada región, el sur de Inglaterra, y pertenece a una determinada clase social (clase media educada), sino que también implica una situación social relativamente formal (probablemente una conversación cotidiana en una cafetería). Varía de las que yo he catalogado como variedades lingüísticas, y podría pensarse que son más bien situaciones de habla; pero habla y situación no se pueden separar totalmente de esta forma. Por ejemplo, no se trata simplemente de que ciertas situaciones sociales exijan que un profesor «eche a un alumno un rapapolvo». «Echándole a un alumno un rapapolvo» el profesor puede crear cierta situación social.

Advirtamos la importancia del concepto de variación lingüística cuando se debate el lenguaje de los niños. Un profesor puede tender a pensar en el lenguaje de un niño de una forma estereotipada, como si el niño fuese un hablante con una variedad única. Pero es típico que el profesor vea al niño nada más que en una gama reducida de situaciones sociales en las aulas, con lo que puede olvidar que el niño también controla otras variantes lingüísticas. En otras palabras, muchos profesores no son conscientes de que todas las comunidades lingüísticas emplean gamas de distintas variantes lingüísticas en distintos contextos sociales; sin embargo, este hecho sociolingüístico es elemental. Por el contrario, muchos profesores mantienen la creencia de que sólo hay una lengua «óptima» para todos los propósitos, y que ésta es la única lengua adecuada en la clase. Sin embargo, un momento de pensamiento o de observación convencería a cualquier profesor de que ellos mismos son los primeros en utilizar muchas variantes lingüísticas a lo largo del día, dependiente del propósito o contexto de la comunicación. Esto no es reprehensible, ni implica una variabilidad camaleónica, sino que es un rasgo sociolingüístico básico de uso del lenguaje en todo el mundo.

## ) **¿Corrección o adecuación?**

El concepto de que las diferentes variantes del lenguaje se adaptan a diferentes situaciones puede resumirse en la distinción que se suele hacer entre corrección y adecuación del lenguaje. A muchos de nosotros nos enseñaron en el colegio alguna variedad de la doctrina de la corrección que «buen español» equivale a español normativo gramaticalmente correcto; y que el empleo de coloquialismos, argot o formas anormativas es «mal español». Ningún lingüista adoptaría hoy en día esta actitud normativa. La lingüística contemporánea es estrictamente descriptiva; describe lo que hace la gente y no intenta imponerles lo que deben hacer. Naturalmente esto no significa que «cualquier cosa valga». Si un alumno le escribe a un posible futuro patrón una carta llena de coloquialismos o formas anormativas, habrá que prevenirle acerca de las convenciones del uso del idioma. No se trata de que tales formas estén mal en ningún sentido absoluto, sino de que se consideran inadecuadas en esta ocasión social: solicitar empleo.

Macaulay y Trevelyan (1978) entrevistaron a Jefes de personal y al director de una agencia de empleo de Glasgow, para investigar la importancia que los patrones conceden al habla cuando entrevistan a escolares que han terminado sus estudios y buscan empleo. Descubrieron que la mayoría de los patrones piensan que el habla es importante y puede ser fundamental en la fase de la entrevista. Sólo unos cuantos entrevistados dijeron que el acento de un solicitante tenía importancia, pero hubo muchas quejas a causa del «habla descuidada». No existe motivo alguno por el que estos puntos de vista en relación al lenguaje no puedan debatirse abiertamente con los alumnos en las escuelas; por ejemplo, en las aulas inglesas. Como dicen Macaulay y Trevelyan, los juicios sociales respecto al lenguaje, en particular respecto al acento, «reciben el tratamiento propio de un tema tabú aún menos mencionable que el sexo o el dinero».

Decir que un aspecto del lenguaje es «malo» es, por lo tanto, emitir un juicio relativo a una situación social. Puede juzgarse precisamente inapropiado el empleo de coloquialismos y de formas dialectales regionales en una entrevista para solicitar empleo, de la misma forma que lo es el usar un lenguaje muy formal tomando una copa con unos amigos en una cafetería. En el primer caso, es probable que a uno le tilden de inculto, grosero, falto de confianza en uno mismo o carente de educación. (Sin importar todo lo injustificado que puedan ser estos juicios, no es más que hacer justicia el advertir a los alumnos de que la gente hace juicios sociales bajos y groseros basándose en características superficiales del habla de otras personas. El cometido último aquí ha de ser el hacer a más gente más tolerante hacia la diversidad lingüística).

En el segundo caso, uno se arriesga a que le tachan de reservado, de darse aires de superioridad o de ser un poco afectado.

Se deduce pues que, dentro de la lengua normativa –y cualquier otro dialecto, desde luego– existe variación estilística de acuerdo con el contexto social. De este modo, la lengua normativa tiene estilos formales e informales tanto en la escritura como en el habla. Así, el empleo de formas coloquiales, argot o tacos, son todos ellos completamente normales dentro de la lengua normativa. Lo único que hacen es definir el estilo como informal; no lo definen como anormativo. A medida que un hablante de la lengua normativa se mueve entre diferentes situaciones sociales, dicho hablante cambiará de estilos. Pero, precisamente, idénticas funciones pueden ser realizadas por otros hablantes que se mueven entre dialectos. Por ejemplo, muchos niños antillanos en Gran Bretaña son bidialectales entre una forma de inglés criollo usada en casa y una variedad lingüística más formal, mucho más próxima al inglés normativo que usan en la escuela (ver capítulo 4).

Es frecuente que un profesor se dé cuenta de que quiere defender alguna forma conflictiva (por ejemplo, el laísmo), porque hoy día se utiliza ampliamente, pero quiere advertir a los alumnos de que no la usen cuando, por ejemplo, tengan que escribir una solicitud de empleo. En otras palabras, la pregunta «¿qué es lengua correcta?» es demasiado simple para contestarla (Mittins, 1969, proporciona una entretenida y sensata consideración acerca de esto). Por ello, decir que la lengua de alguien es «mala» supone emitir un juicio no lingüístico, sino sociolingüístico.

## J Producción y comprensión

Supongamos entonces que un profesor observa que un niño emplea un lenguaje inadecuado (en los términos del profesor) para las clases. ¿Se debe esto a que el niño no conoce las formas que el profesor estima adecuadas? ¿O se debe a que el niño conoce las formas, pero no se da cuenta de que es apropiado usarlas en esta situación? Si un profesor observa que un niño nunca produce un término lingüístico determinado (palabra, frase-tipo, etc.), ello puede significar varias cosas:

a) que el niño no sepa ni entienda el término; b) que el niño entienda el término, pero nunca lo use en su propia habla; c) que el niño sepa y use el término, pero que el profesor nunca haya observado al niño en una situación donde este último encuentre que es apropiado y necesario usarlo. Todos nosotros tenemos un conocimiento pasivo de muchos aspectos de nuestro lenguaje, palabras y construcciones, que entendemos, pero nunca usamos activamente. El vocabulario pasivo de un adulto, por ejemplo, es típico que incluye varios cientos de palabras que entiende, pero no utiliza. Nosotros podemos entender ciertos estilos de lengua, por ejemplo, la terminología legal, que, sin embargo, nosotros mismos no podríamos usar de forma pertinente. De la misma forma, los niños pequeños entienden muchas cosas que sus padres les dicen mucho antes de que ellos mismos puedan decirlas. Es decir, los hablantes tienen sistemas lingüísticos asimétricos: pueden percibir y entender distinciones lingüísticas que ellos mismos no hacen (o no pueden hacer).

Un sencillo experimento realizado por Labov (1969) ilustra claramente esta distinción. Pidió a jóvenes negros norteamericanos hablantes de un dialecto anormativo que repitiesen una frase dada. Los muchachos

eran incapaces de repetir esta frase en lengua normativa, y en su lugar emitían regularmente frases anormativas. Es decir, daban una versión que difería del original en detalles de gramática superficial. Resulta obvio que los chicos habían entendido el significado de la frase original, puesto que podían traducir la frase de inmediato y correctamente a su propio dialecto. Sin embargo, no podían producir la gramática superficial de la frase modelo. Así pues, debemos ser muy cuidadosos antes de igualar la incapacidad para usar una forma gramatical determinada con la incapacidad para entenderla o para entender el concepto que subyace en ella.

## La implicación de dichas distinciones

Estas distinciones entre distintos aspectos de la competencia lingüística no son simplemente académicas. Muestran de inmediato que cualquier pretensión de relacionar directamente «lenguaje» con «educación» puede resultar tan excesivamente simplificada que llegue a carecer de significado. ¿Está uno hablando de comprensión o emisión, de estructura lingüística o de uso lingüístico, de normas prescriptivas de corrección o adecuación al contexto social, de competencia gramatical o comunicativa, del lenguaje del niño en sí mismo o de las actitudes escolares hacia su lenguaje? Ya debería estar claro lo excesivamente fácil que es decir que el lenguaje de un niño determina directamente su éxito o fracaso escolar. El niño emplea distintas variedades lingüísticas en diferentes situaciones sociales, por ejemplo, en el hogar y en la escuela. El profesor puede (acertada o erróneamente) considerar el lenguaje del niño como inadecuado para la clase. El lenguaje del niño también puede provocar actitudes negativas por parte del profesor, quizás debido a que el niño habla un dialecto de bajo prestigio. Estas actitudes pueden ser transmitidas al niño. Incluso si el profesor no expresa desaprobación abierta hacia el lenguaje del niño, el propio lenguaje del profesor aún puede ser distinto del habla del niño, en el sentido de las variedades de prestigio, y esto en sí mismo puede ser ya una condena implícita del lenguaje del niño. El niño tendrá conciencia de que la gente con más prestigio y autoridad que él habla de modo diferente, y ello le puede hacer sacar sus propias conclusiones. Un complejo tal de factores sociolingüísticos puede conducir a una acumulación de problemas educacionales para un niño.

De este modo, el lenguaje de un niño puede constituir una desventaja para su desarrollo educativo; no porque su lenguaje sea en sí mismo «deficiente», sino porque es distinto. Estas distinciones pueden traernos a la memoria la historieta de Feiffer que dice:

Yo pensaba que era pobre. Entonces me dijeron que no era pobre, sino que era necesitado. Entonces me dijeron que era derrotista al considerarme necesitado, que era indigente. Después me dijeron que indigente era una mala imagen, que era desvalido. Después me dijeron que desvalido estaba muy visto. Yo era desventurado. Sigo sin tener una perra gorda, pero tengo un inmenso vocabulario.

Pero es importante preguntarse cómo surge la desventaja. ¿Radica «en» el lenguaje del niño? ¿O surge más bien de las actitudes de la gente hacia las diferencias lingüísticas? Si ustedes están convencidos de que el lenguaje de los niños puede ser deficiente, entonces podrían caer en la tentación de intentar «mejorar su lenguaje» en alguna forma. Si ustedes están persuadidos, por el contrario (como discute este libro), de que el concepto de deficiencia lingüística no tiene mucho sentido y de que no hay nada malo en el lenguaje de ningún niño normal, entonces probablemente tendrán la idea de que la escolarización no ha de interferir en los dialectos de los niños. Y si ustedes están convencidos (como también debate este libro) de que la inferioridad lingüística surge principalmente de la intolerancia y prejuicios de la gente hacia las diferencias lingüísticas, entonces es probable que intenten cambiar las actitudes de la gente hacia el lenguaje.

Una vez aclarados algunos conceptos sociolingüísticos, estamos en situación de debatir algunos estudios específicos del lenguaje en la educación.

### 3. TEORÍA DE BERNSTEIN DE LOS CÓDIGOS RESTRINGIDOS Y ELABORADOS

Constituye un importante hecho social el que los niños de las clases trabajadoras no rindan en la escuela tan bien como los niños de clase media. Esto no significa que ningún niño de clase trabajadora tenga éxito en el sistema formal educativo. Pero un niño de clase trabajadora tiene muchas menos posibilidades que un niño de clase media de, digamos, llegar a la universidad. Este hecho no se discute; pero sí plantea un problema para los educadores y exige una explicación. Ni hay ninguna discusión por el hecho de que el lenguaje que usan los niños de las clases trabajadoras es característicamente distinto de los niños de clase media. Esta es una observación elemental en torno a la diversidad lingüística de una sociedad industrializada como Gran Bretaña o Estados Unidos. Sin embargo, existe mucho desacuerdo en cuanto a la interpretación de estos dos hechos. Por ejemplo, ¿están relacionados de manera fortuita? Un tipo de teoría que se ha propuesto con frecuencia durante los diez últimos años es la de que las dificultades escolares de los niños de clase trabajadora son causadas por su lenguaje. El lenguaje del niño de clase trabajadora según estas teorías, se dice que es, en alguna forma, inadaptable al tipo de actividades intelectuales o cognitivas base de la educación. La esencia de la discusión a lo largo los dos próximos capítulos será el que dicha proposición aún no está demostrada. No existe una evidencia firme de que las diferencias lingüísticas estén relacionadas, causal y directamente, con diferencias de capacidad intelectual. Ciertamente nadie ha explicado aún de forma satisfactoria cuáles son exactamente los factores del lenguaje de un niño que contribuyen a su éxito educativo. No obstante, tales teorías están ampliamente aceptadas entre los profesores y se enseñan en las Facultades de Pedagogía, y es importante entender las cuestiones implicadas. Están ampliamente aceptadas porque tienen una cierta plausibilidad inmediata, lo que constituye una razón más para examinar cuidadosamente las pruebas que, según se dice, las apoyan.

Por ahora advirtamos que aún quedan abiertas teorías alternativas. Por ejemplo: los dos hechos no están relacionados causalmente; ambos están causados por otras circunstancias; o bien, los dos hechos están relacionados, pero no directamente.

#### La obra de Basil Bernstein

El nombre mejor conocido en el terreno del lenguaje y la educación es Basil Bernstein, catedrático de Sociología de la Educación en la Universidad de Londres. Sus teorías han trascendido, a menudo en formulaciones anticuadas o imprecisas, la mayoría de las Facultades de Pedagogía, y han pasado a formar parte de la cultura popular de las salas de profesores. La mayor parte de los profesores británicos tienen un conocimiento, al menos superficial, de las teorías por las que se le conoce principalmente. Dichas teorías se refieren a las diferencias de la clase social sobre el lenguaje, y proponen relaciones causales entre la clase social de un niño, su lenguaje y su éxito o fracaso en la escuela. Bernstein es particularmente conocido por los conceptos de código «restringido» y «elaborado», por la teoría de que algunos niños de la clase

trabajadora pueden no tener acceso al código elaborado, y por la teoría de que esto explica en parte sus problemas escolares.

(La obra de Bernstein y sus colegas se ha publicado en tres volúmenes: Clase. Códigos y Control. Para ahorrar espacio me referiré a ellos así: CCC 1, 2 y 3. CCC 1 y 3 son los trabajos del propio Bernstein recopilados. CCC2 es, fundamentalmente, trabajos experimentales de sus colegas. Los trabajos contenidos en CCC3 no tratan directamente del lenguaje, y me referiré a ellos, sólo de forma sucinta, en capítulos posteriores. CCC 1 es fácilmente asequible en una edición en rústica de Paladin, y mis referencias de páginas pertenecen a ésta. [Edición de 1973 que contiene una postdata de Bernstein que no figura en la edición original de 1971.] Las referencias a CCC2 y CCC3 son para las ediciones de cartón publicadas por Routledge y Kegan Paul.)

De hecho, esta pregunta concreta sobre la capacidad educativa (¿afecta el lenguaje de un niño a su desarrollo en la escuela?) es para Bernstein un aspecto parcial de una cuestión mucho más general que él llama la «estructura y desarrollo de la transmisión cultural» (CCC1, p. 19). La transmisión cultural es el término que usa Bernstein con el significado de socialización. El problema es: ¿Cómo llegan a aprender los niños lo que es un comportamiento socialmente adecuado? ¿Cómo adquieren las expectativas, suposiciones y formas de ver el mundo de su familia, amigos y profesores? Empleando el término transmisión cultural, Bernstein enfatiza el hecho de que lo que el niño adquiere son «órdenes simbólicas»: formas de organizar la experiencia. Esto suena muy abstracto, y lo es. Bernstein se ha quejado con razón (CCC1, p. 262) de que, con frecuencia, sus críticos no han reconocido el nivel justo del problema con el que se enfrentan. Debería quedar claro, simplemente a partir de los términos y conceptos de Bernstein (por ejemplo, «códigos», «órdenes simbólicas»), que él no está hablando sólo de la estratificación de clase social, y diciendo mediante rodeos que los niños de la clase trabajadora rinden pobremente en la escuela. Es difícil valorar la obra de Bernstein por varias razones prácticas que es preferible despejar de inmediato. En primer lugar, sus puntos de vista se han transformado en aspectos cruciales desde que se publicó su primer trabajo en 1958. Es consecuente que Bernstein argumente que a donde nos lleva la investigación es más importante que dónde empezó, pero esto constituye un grave problema práctico para los lectores. Bernstein ha complicado el problema, porque recientemente ha vuelto a publicar una colección de trabajos (CCC1) que cubren los años de 1958 a 1973 y contienen muchas afirmaciones contradictorias. También ha publicado recientemente trabajos experimentales (CCC2) basados en su posición teórica primera, que ahora resulta anticuada. Admite (CCC2, p. 36) que su obra experimental está basada en una «posición teórica mucho más tosca» que la que mantiene ahora. Por lo tanto, existe el peligro de que los lectores ocasionales nunca consigan llegar más allá de los trabajos primeros que Bernstein reconoce actualmente como afirmaciones inadecuadas de las complejas relaciones entre lenguaje, clase social y capacidad educativa. En segundo lugar, debido a las implicaciones sociales y educativas de su obra, sus puntos de vista han sido frecuentemente adoptados por otros en apoyo de determinadas políticas lingüísticas en educación. En este sentido, los puntos de vista de Bernstein han sido excesivamente simplificados, mal empleados o distorsionados. Más adelante, comento cómo algunas personas han entendido a Bernstein, más bien que comentar lo que él mismo ha dicho. Esto se encuentra en la naturaleza de la discusión. En tercer lugar, el estilo de Bernstein es altamente abstracto, tiene una fuerte carga de terminología sociológica, y contiene pocos ejemplos del lenguaje social que se emplea. Por todo ello la obra suele resultar difícil de entender.

## La obra juvenil de Bernstein

En la versión anticuada, en la cual se han difundido más las teorías de Bernstein, la discusión es como sigue. Existen dos diferentes tipos de lenguaje, código restringido y elaborado, que están generalmente relacionados con la clase social de los hablantes. Se dice que los hablantes de clase media (CM) emplean ambos códigos, pero que algunos hablantes de clase trabajadora (CT) sólo tienen acceso al código

restringido, y que esto afecta al modo en que dichos hablantes pueden expresarse y formar conceptos. Se pretende que esto es particularmente importante en la educación, puesto que «las escuelas están instituidas sobre el código elaborado» (CCC1, p. 212). Se daban pocos ejemplos detallados de los códigos, pero se decía que el código elaborado se caracterizaba por una gramática precisa y compleja, frecuente empleo de proposiciones, pronombres impersonales, verbos en pasiva y adjetivos y adverbios infrecuentes. Por el contrario, se decía que el código restringido se caracterizaba por frases cortas, gramaticalmente simples y, con frecuencia, inacabadas; frecuente uso de órdenes y preguntas breves y afirmaciones categóricas («haz lo que te digo»); empleo de conjunciones sencillo y repetitivo, y utilización rígida y limitada de adjetivos y adverbios.

La teoría es atractiva porque suministra una explicación lingüística de por qué los niños de CT tienen menos éxito en ir escuela que los niños de CM. En esta versión juvenil de la teoría –que Bernstein ya no sostiene– se pretendía que había una relación directa entre clase social y los códigos a los que tenía acceso un hablante: una tosca correlación entre formas del lenguaje y clase social (CCC1, p. 226). Puesto que Bernstein ya no mantiene este punto de vista y puesto que ha sido criticado en detalle por otros (ver capítulo 3 para algunas referencias), no lo debatiré aquí.

Lo que haré, no obstante, a fin de señalar algunos peligros existentes en una aceptación no cualificada de este tipo de posición, es debatir un estudio experimental basado en esta temprana posición teórica. Esto me permitirá asimismo ofrecer ilustraciones específicas de algunos conceptos debatidos en el capítulo 2, e ilustrar la necesidad de desarrollar suficientemente conceptos sociolingüísticos sofisticados para manejar las relaciones entre el lenguaje, clase social y contexto social.

## )] El experimento de Hawkins

Consideremos, pues, un experimento repetidamente utilizado por Hawkins (1969), que acometió el estudio de la relación entre el lenguaje de niños de cinco años y su clase social (CM o CT). Dividió a más de trescientos niños en CM y CT, basándose en el status ocupacional y educacional de sus padres: los niños fueron entrevistados después y se les asignaron tareas que hacer. Una tarea era mirar una serie de cuatro ilustraciones que mostraban a algunos niños jugando al fútbol, dando una patada a un balón que atravesaba una ventana, recibiendo gritos de un hombre y alejándose corriendo. A continuación, ellos tenían que narrar la historieta de las ilustraciones. Hawkins acota dos versiones «ligeramente exageradas» de la misma historia, según eran contadas por niños de CM o de CT, respectivamente. Es decir, aunque él debe haber reunido más de trescientas historietas reales, se inventa ilustraciones hipotéticas para su discusión, sin dar justificación para ello. Volveré más tarde a esta crucial falta de datos lingüísticos reales en la obra de Bernstein. Las dos versiones son como siguen:

1ª) Tres muchachos están jugando al fútbol, y uno de ellos pega una patada al balón y atraviesa la ventana; el balón rompe la ventana y los chicos se quedan mirando. Sale un hombre y les grita... porque han roto la ventana... así que salen corriendo... y, entonces, esa señora se asoma a la ventana y dice a los chicos que se marchen.

2ª) Están jugando al fútbol y le dan una patada y sale por allí; rompe la ventana y se quedan mirando, y él sale y les grita porque la han roto..., y salen corriendo, y después ella se asoma y les dice que se marchen.

Hawkins argumenta que las dos historietas difieren en elaboración y en la cantidad de información que se comunica. La primera es explícita sobre lo que ocurre, pero la segunda no se puede entender sin las ilustraciones y exige más al oyente. Esto se debe a que la primera versión usa muchos nombres para transmitir información, mientras que la segunda depende en gran medida de los pronombres. Argumenta además que estas considerables diferencias entre el lenguaje de los niños de CT y de CM «pueden tener

importantes consecuencias cognitivas» (CCC2, p. 91), puesto que los niños de la CT han simplificado las posibilidades de modificación y calificación (no se puede modificar un pronombre con un adjetivo). Los datos para estos debates son diferencias, significado estadístico en cuanto al número de nombres y pronombres empleados por los dos grupos de niños.

Este argumento falla en varios aspectos. Consideremos esta sorprendente afirmación (CCC2, p. 87): «la segunda versión exige muchísimo del oyente. Significa que el contexto (es decir, las ilustraciones) debe estar presente si el oyente quiere entender a quién y a qué se refiere. Supone que el oyente puede ver las ilustraciones».

Pero el oyente (investigador) puede ver las ilustraciones. No necesita que le digan explícitamente quienes son «ellos», o dónde dan patadas al balón. La segunda versión es perfectamente apropiada en una situación en la que no haya motivo para usar un lenguaje «elaborado» o explícito. Podemos darle la vuelta al argumento de Hawkins y decir que la versión de «CT» toma en cuenta adecuadamente el conocimiento del oyente, en tanto que la versión de «CM» está llena de información innecesaria. Esta conclusión es completamente contraria a la de Hawkins; tal vez sean los niños de CM los que son incapaces de adaptar su lenguaje al contexto, puesto que consideran al investigador como alguien a quien se deben explicar las cosas más obvias. ¿Dónde se ha equivocado Hawkins? Principalmente en que ignora por completo el contexto social de diversas maneras. No discute cómo se adapta el lenguaje a su contexto de uso (ver capítulo 2). Estudia el uso del lenguaje en su marco experimental de entrevista, no un uso natural del lenguaje. Tal vez los niños de CT simplemente estaban más condicionados por la situación que los niños de CM: recordemos que tenían cinco años. El uso de una situación experimental no «controla» el contexto; sólo proporciona un contexto diferente con reglas diferentes (ver capítulo 5). Tal vez los niños de CT se sentían menos en su casa que los de CM, solos durante media hora con un adulto desconocido; y quizás no se daban cuenta del juego verbal al que se les pedía que jugaran. Según dice Wight (1975) acerca de tales contextos adulto-niño, «qué puedes decirle a un hombre sobre este dibujo que él no pueda ver ya y no sepa ya?» El experimento podría indicar que los niños de CM son mejores para desempeñar papeles; es decir, para simular que el investigador no podía ver las ilustraciones. El hecho de que Hawkins no tome en consideración el contexto significa que no toma en consideración la fundamental distinción entre conocimiento del lenguaje y uso del lenguaje (ver capítulo 2). Bien pudiera ser que los niños CT supieran cómo emplear el lenguaje «elaborado», y que lo hicieran de esa forma si lo considerasen apropiado. Pero esta situación no sacaba a relucir tal lenguaje. El experimento muestra que los niños de CT utilizan cierto lenguaje; no muestra que ellos no hubieran usado un lenguaje diferente en diferentes circunstancias (si el oyente no hubiera conocido lo que había en la ilustración, por ejemplo).

El experimento de Hawkins descubre diferencias potencialmente interesantes en el lenguaje de los niños de CT y de CM. Pero a causa de la inadecuación de su armazón sociolingüístico, no tiene forma de especular sensatamente sobre lo que significan las diferencias.

Advirtamos un punto de enorme importancia. Los propios comentarios de Bernstein sobre este experimento son mucho más cautos y razonables que las conclusiones que Hawkins extrae en el trabajo original. Bernstein señala (CCC1, p. 219) que un empleo diferente del lenguaje explícito e implícito no quiere decir que los niños de CT no tengan acceso al lenguaje elaborado y explícito. Lo que muestra el experimento son diferencias en el uso del lenguaje en un contexto específico, y Bernstein mantiene que no sería difícil imaginarse un contexto en el cual los niños de CT emitieran el habla de forma muy similar a los de CM. Todo lo que el experimento muestra es que este contexto experimental no descubría el lenguaje elaborado de los niños CT. La generalización que se garantiza es: «las clases sociales difieren en términos de los contextos que evocan determinadas realizaciones lingüísticas». Sin embargo, para repetir, no podemos extraer conclusiones de ninguna clase acerca de qué contextos muestran qué estilos de lenguaje en dichos niños.

Ocho años después de su artículo de 1969, Hawkins (1977), publicó un libro completo (en una serie editada por Bernstein), que presenta un nuevo análisis y una nueva interpretación de sus datos de 1969. En

este libro, Hawkins adopta, igual que Bernstein, una línea mucho más cautelosa y admite que en su anterior trabajo había ignorado fundamentalmente el contexto social y las funciones de las pronunciaciones en la conversación. Sin embargo, al ser más cauto, Hawkins ha disminuido de tal modo sus afirmaciones que queda poco que debatir. Por ejemplo, omite toda referencia a las capacidades cognitivas de los niños, afirmando simplemente que los niños de clase trabajadora y clase media hablan de maneras distintas unos de los otros en situaciones experimentales. También afirma que los niños hablan de maneras diferentes debido a diferencias de habla en sus entornos familiares respectivos (pp. 200 y ss.). Esto resultaría interesante si pudiera ser documentado, pero no ofrece observación alguna que apoye tal afirmación: sólo datos hipotéticos tomados en una entrevista (pp. 64 y 202). Se les preguntaba a las madres cómo hablarían a sus hijos en diferentes situaciones.

El libro resulta valioso a pesar de dichas limitaciones. En primer lugar, constituye una advertencia de cómo se pueden interpretar de maneras muy diferentes unos datos sobre variación en el uso del lenguaje según las clases sociales. Segundo, demuestra que todo esto es mucho más complejo de lo que pueda parecer al hacer una tosca dicotomía entre código elaborado y restringido. El análisis de Hawkins es cuidadoso y esmerado. Lo que vemos son diferencias en la frecuencia relativa de términos que todos los niños usan, y no una diferencia absoluta entre dos grupos. Sin embargo, son precisamente tales datos los que pueden tomarse como pruebas contra la teoría de los códigos. Si no existen diferencias absolutas, si todo depende en gran medida del contexto, y si todo es cuestión de las frecuencias relativas en el uso, no se ofrece prueba ni apoyo para sustentar la idea de que existen dos códigos distintos subyacentes.

Debe tenerse en cuenta una interesante sugerencia de Bernstein (CCC1, p. 278) acerca de la importancia de dichas situaciones experimentales para la realidad escolar. Argumenta que existe una amplia analogía entre emplazamientos experimentales y la situación de prueba en la escuela; debajo de ellos se registran supuestos sociales similares. Ambas son situaciones en las que el niño se encuentra en un emplazamiento anormal, aislado de otros niños, con un adulto que les proporciona un apoyo mínimo y donde ha de realizar tareas muy diferentes de las que está acostumbrado a realizar fuera de la escuela. Por razones aún desconocidas, los niños de CM consiguen mayores triunfos (es decir, hacen lo que los profesores/experimentadores desean) en ambos emplazamientos. Sin embargo, una conclusión obvia que cabe extraer de aquí es que son las escuelas las que deberían cambiar, no los niños (Bernstein no saca esta conclusión). Un peligro que existe es, desde luego, el de que una extraña u hostil situación experimental o de prueba pueda tomarse como evidencia de la aptitud lingüística total de un niño (ver capítulo 4). Bernstein no comete este error, pero es algo con lo que debe tenerse cuidado. Estas distintas interpretaciones de los mismos datos enfatizan la necesidad de tomar precauciones extremas al sacar conclusiones generales sobre las relaciones entre lenguaje, clase social y capacidad cognitiva.

Advirtamos, pues, que Bernstein ya no habla de una relación directa entre lenguaje y clase social. Emplea dos términos intermedios; a) distingue lenguaje de uso del lenguaje; b) distingue distintos contextos sociales en los que se emplea el lenguaje.

## J Formas y funciones del lenguaje

Turner (1973, CCC2) nos da un ejemplo lingüístico preciso de un punto crucial: no es posible dar sentido a diferencias de clase social en el uso del lenguaje si uno no considera los contextos sociales que controlan el lenguaje. Por ejemplo, una forma de amenazar a alguien es usar una afirmación gramaticalmente compleja como «si vuelves a hacer eso, te pegaré». En un experimento con niños pequeños, Turner descubrió que los niños de CT usaban más amenazas y, por lo tanto, más lenguaje gramaticalmente complejo que los niños de CM. Advirtamos también que esta forma de amenaza es gramaticalmente muy similar en la forma a peticiones racionales del tipo «si te comes eso ahora, no querrás cenar». Estos ejemplos clarifican la importancia de no confundir la complejidad gramatical de la forma con la función social del lenguaje. No hay

correspondencia simple entre la complejidad del lenguaje (por ejemplo, a nivel gramatical) y la complejidad de funciones cognitivas o sociales a las que sirve.

En un trabajo relativamente temprano (1965), el propio Bernstein aparece críticamente confundido acerca de la relación entre forma lingüística y procesos de conocimiento. Cita dos fragmentos breves de «código restringido». Estos son los únicos ejemplos de código restringido de más de un par de frases de longitud en todo el CCC1, por lo que es importante fijarse en ellos cuidadosamente. He aquí uno de ellos (CCC1, p. 158):

Todo es según estos mozalbetes y de si se meten en estas bandas y de que tienen que divertirse tontamente y digamos que va mal y que probablemente pegan a alguien, quiero decir, creo que ellos sólo lo hacen para conseguir mucha publicidad aquí y allá.

Bernstein no comenta los detalles del fragmento, pero dice que ilustra varios puntos del código restringido; esto es, que existe «gama rígida de posibilidades sintácticas», que conduce a «dificultad para transmitir secuencia y acento lingüísticamente lógicos» (p. 157).

Advirtamos primeramente que no disponemos de información sobre el contexto del lenguaje, excepto por el hecho de que el hablante tiene diecisiete años. Ni nos da tampoco información alguna sobre la entonación, ni sobre los cambios de velocidad o acento que suelen estructurar y organizar la lengua hablada. Concentrémonos, más bien, en las palabras de la página. Está claro que el lenguaje no es ni particularmente memorable, ni particularmente eficaz. Pero, ciertamente, no muestra los pensamientos «ensartados como cuentas en un bastidor, sino más bien siguiendo una secuencia planificada» (p. 158). O cualquier tipo de dificultades para manejar un argumento lógico. No hay incapacidad para transmitir un argumento abstracto que implique casos hipotéticos y proposiciones interdependientes. (Si algunos mozalbetes se meten en una banda y si algo va mal cuando se están divirtiendo tontamente, entonces alguien podría resultar herido.) No hay problema en comprender lo que se quiere decir, según nos indica esta traducción a un estilo más formal (escrito). Por lo tanto, la lengua no se encuentra atada a su contexto. Así pues, no existe apoyo para la pretensión de que dicho lenguaje «inicia y sostiene (...) condiciones de aprendizaje (...) radicalmente distintas» (p. 157).

En sus trabajos de juventud, Bernstein afirmaba que el código restringido tiene una «estructura lingüística de lógica más simple» (p. 47) que el código elaborado. Este tipo de afirmación (que confunde la complejidad de la forma lingüística con la complejidad del pensamiento) es totalmente engañosa, y Bernstein ya no la hace. Pero en trabajos recientes (por ejemplo, 1973) aún insiste en que distintas formas de lenguaje tienen distintos efectos cognitivos, puesto que «enfocan la experiencia» de distintas formas (p. 211). Sin embargo, si dichas afirmaciones no pueden relacionarse con el uso real del lenguaje, entonces no está claro qué valor tienen.

## La obra más reciente de Bernstein (1973)

Una diferencia fundamental entre la obra temprana y la más reciente de Bernstein es un aumento en la profundidad de complejidad y abstracción en que se formula la teoría. Resumiré la posición que Bernstein propone en «Clase social, Lenguaje y Socialización», su trabajo más reciente (1973, en CCC1).

En su primer trabajo publicado (1958), Bernstein hablaba de lenguaje público y formal (estos términos se cambiaron posteriormente por código restringido y elaborado, respectivamente), que consideraba como variedades observables del habla. Y en su trabajo más antiguo sobre códigos lingüísticos (1962) supone que los códigos restringido y elaborado se pueden definir parcialmente como rasgos de la estructura del lenguaje (por ejemplo, CCC1, p. 93). Un usuario de código elaborado tiene más opciones en dónde escoger, en tanto que un código restringido es más previsible en su serie de posibilidades sintácticas. Pero en el trabajo de 1965 citado más arriba, Bernstein ya no define los códigos como variedades reales del lenguaje. Son

definidos como armazones abstractos de planificación verbal a nivel psicológico, y «sólo a este nivel podría decirse que existen» (CCC1, p. 1 54). No obstante, se da por supuesto que, al analizar fragmentos reales del habla, uno puede decir si se relacionan con el código elaborado o con el restringido (por ejemplo, CCC1, p. 158; ver además, el fragmento citado y comentado más arriba). En los trabajos más modernos, pues, se define la relación entre los códigos y lo que la gente dice en la realidad como mucho más compleja y abstracta.

Bernstein distingue ahora entre códigos sociolingüísticos (elaborados y restringidos) y variantes del habla (elaboradas y restringidas) que llevan a cabo los códigos (1973, CCC1, p. 200). Los códigos se definen ahora como procedimientos interpretativos enteramente abstractos y subyacentes que «generan» distintas variantes del habla en distintos contextos. De esta forma, Bernstein ya no defiende una relación directa entre la clase social de un hablante y los códigos que emplea. Ha introducido dos conceptos intermedios de variante del habla y contexto.

Las variantes del habla no son tampoco lenguaje real. Se definen como «obligaciones contextuales sobre posibilidades de elección gramático-léxicas» (CCC1, p. 200). No se da ninguna especificación detallada de estas posibilidades de elección, pero se presupone (p. 203) que las variantes restringidas del lenguaje se caracterizan por una reducida gama de opciones sintácticas y una reducida gama de léxico (vocabulario); esto es, se definen de la misma forma en que se definían los códigos anteriormente. Consecuentemente con este aumento de abstracción, sin embargo, las variantes del habla no se definen en términos de formas lingüísticas, sino en términos de significados. Así se dice que las variantes elaboradas del habla (p. 202) llevan a cabo significados universalistas, es decir, significados que son explícitos y no ligados a un contexto dado (p. 199). Por el contrario, las variantes restringidas del habla conllevan significados particularistas que están implícitos y dan por supuestos muchos significados compartidos entre hablante y oyente (compárense los comentarios de Bernstein citados más arriba sobre los experimentos de Hawkins). Quedará claro que este aumento de abstracción ha llevado a Bernstein muy lejos de las formas observables del lenguaje.

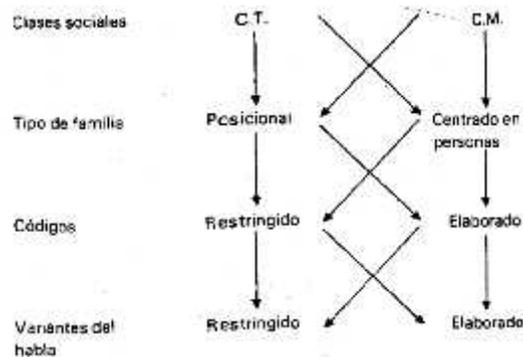
A fin de descubrir si alguien es usuario de un código elaborado o restringido, hemos de mirar el lenguaje que emplea en lo que Bernstein llama los cuatro contextos críticos socializantes (CCC1, p. 206): regulativo, por ejemplo ser reñido por la madre; instruccional, por ejemplo en el aula; imaginativo, por ejemplo en el juego; e interpersonal, por ejemplo en la charla con otros, donde al niño se le hace tomar conciencia de los estados emocionales. Si las realizaciones lingüísticas de estos cuatro contextos se dan «predominantemente» en términos de variantes restringidas del habla, entonces se dice que la estructura profunda de la comunicación es un código restringido. Con el código elaborado ocurre lo contrario.

Advirtamos un punto de mayor importancia que ha causado mucha confusión. Los códigos se definen como principios abstractos y subyacentes que regulan la comunicación y generan el habla. La gente no habla códigos, de la misma forma que no habla gramática; tanto la gramática como los códigos son sistemas abstractos y subyacentes. Por lo tanto, es incoherente referirse a un niño como «hablante de un código restringido». Uno sólo puede hablar de un niño que tiende a usar variantes restringidas del habla en determinados contextos.

Bernstein aumenta todavía más la complejidad de la teoría distinguiendo dos tipos de familia (p. 209). En las familias posicionales se dice que hay una definición precisa del status de diferentes miembros de la familia, como son «padre», «abuela», etc. En las familias centradas en personas, estas distinciones de status se difuminan a favor de características únicas de los miembros. Bernstein afirma, sin dar detalles, que la estructura comunicativa de estos diferentes tipos de familia está enfocada de manera distinta, de tal forma que podríamos esperar código restringido en familias posicionales y código elaborado en familias centradas en personas (p. 211). Afirma que ambos tipos de familia pueden encontrarse tanto en CM como en CT, pero supone que, en la actualidad, las familias posicionales son más características de la CT.

¿Qué ha dicho Bernstein ahora? ¿Cuál es la forma de su teoría? Intenta formular una teoría que pone en relación la clase social de un niño, los antecedentes familiares, el uso del lenguaje y el estilo cognitivo. Aún sostiene (CCC1, p. 209) que el acceso a los códigos está «ampliamente relacionado con la clase social» y que «bien puede haber un acceso selectivo al código elaborado» (p. 208); es decir, algunos hablantes de CT no tienen acceso al código elaborado, pero la mayor parte (?) de los hablantes de CM tienen acceso a ambos. Esto se debe (según afirma Bernstein) a que hay un acceso selectivo a los sistemas de rol que evocan el uso de los códigos (p. 208). Dentro de las familias posicionales podríamos «esperar» códigos restringidos (p. 211). Pero tanto las familias posicionales como las centradas en personas se encuentran tanto en la CT como en la CM (p. 209). Finalmente, para saber si un determinado fragmento del lenguaje se realiza dentro del código restringido o del elaborado, tendríamos que observar el uso del lenguaje a través de los cuatro conceptos críticos socializantes, puesto que una variante elaborada del habla (definida en términos de significado, no de formas lingüísticas observables) puede darse en un código restringido y viceversa.

A juzgar por la forma en que he resumido esta posición, quedará claro que creo que la teoría está formulada ahora de una forma tal que, actualmente, no se pretende afirmar nada que resulte comprobable. El modelo que aparentemente se propone podría resumirse de esta manera:



Las flechas representan vínculos entre niveles. Las columnas verticales representan vínculos «previsibles». De esta forma puede esperarse que las familias de CT sean posicionales, pero pueden ser centradas en personas. Una familia posicional nos llevaría a esperar restricción de código, pero si mostrase signos (no especificados) de ser centrada en personas, entonces los niños podrían ser capaces de intercambiar códigos.

Cuando la teoría es plasmada de esta forma, resulta claro que no es una teoría real. No se hacen predicciones reales, por ejemplo, sobre qué formas de familia están relacionadas con qué códigos. Todo lo que tenemos son «expectativas», no verificadas por pruebas. Aún más importante es el hecho de que no es posible rebatir dicha teoría a partir de pruebas y observaciones empíricas. Algunas teorías científicas genuinas efectúan predicciones sobre que ciertas cosas (x) ocurrirán bajo determinadas condiciones, mientras que otras cosas (y) no ocurrirán. Tal afirmación puede implicar la especificación de una probabilidad estadística de que (x) ocurrirá; es decir, podría especificarse un margen definible de error en la predicción. Si (y) ocurre, la teoría debe cambiarse o desecharse, puesto que no se adecua a los hechos. Pero el modelo de Bernstein no pone auténticas limitaciones respecto a lo que pueda ocurrir. Cabría esperar que una variante elaborada del habla fuera una realización del código elaborado (pero también puede serlo de un código restringido). Sólo podemos saber qué código interviene, investigando si los contextos críticos socializantes del hablante venían caracterizados primordialmente por variantes restringidas o elaboradas del habla, pero esto no es susceptible de investigación.

Gordon (1981, p. 81) ha realizado este valiente intento de enunciar de modo sucinto lo que Bernstein ha afirmado en realidad en dos trabajos publicados en 1970 y 1971:

clase social → estructura familiar → roles → formas de socialización temprana → roles... formas de percepción... acceso a los códigos → códigos → habla → logro educativo

Las flechas señalan los supuestos nexos causales; los puntos señalan los nexos que resultan irremediabilmente oscuros en los escritos de Bernstein. Gordon señala que «roles» aparece dos veces, y que toda la cadena de causalidades resulta particularmente oscura después de la segunda aparición. Señala asimismo que la primera y la última entidad de la cadena se dan simplemente por sentadas.

## ) **La falta de análisis lingüístico en la obra de Bernstein**

La limitación principal de la obra de Bernstein, desde el punto de vista de su capacidad para hacer afirmaciones precisas y comprobables, es la casi total falta de ejemplificación lingüística de sus teorías. La mayoría de los trabajos son especulaciones totalmente abstractas, carentes de datos lingüísticos precisos. Cuando Bernstein proporciona breves ejemplos y datos lingüísticos, son o inventados, es decir, anécdotas imaginadas o ficticias (por ejemplo CCC1, p. 201), o hipotéticos (por ejemplo, a las madres se les preguntaba lo que diría si su niño fuera travieso), tomados de pruebas experimentales, como en el experimento de Hawkins. No hay ejemplos de uso del lenguaje relacionados con la vida real en ningún trabajo de Bernstein; sólo un par de ejemplos conversacionales en notas a pie de página (por ejemplo CCC1, p. 238), y ningún ejemplo en absoluto de auténtico uso del lenguaje entre madres y niños en el hogar o entre profesores y alumnos en el aula.

### ¿Existen los códigos?

De forma más radical tenemos que preguntarnos sobre las pruebas lingüísticas de la existencia misma de los códigos. Con anterioridad, Bernstein sugirió la noción de que los códigos existen como variables observables del lenguaje. El único sentido en el que podría decirse que existen los códigos es en el de que son construcciones hipotéticas que intentan explicar diferencias de clase social en el uso del lenguaje y la orientación cognitiva. Así pues, precisando más: ¿son los códigos una hipótesis útil?, ¿explican, por ejemplo, las pruebas experimentales de uso del lenguaje que Bernstein y sus colegas han recogido? Y la respuesta es NO.

La prueba experimental que se dice apoya el concepto de código siempre adopta la forma de que un grupo de hablantes (digamos, CM) tiende a usar una cierta clase de lenguaje más que otro grupo (CT). Las diferencias nunca son absolutas (comparar el experimento de Hawkins). Lo que muestran los datos es que un grupo usa los mismos rasgos más que otro grupo. Ambos grupos emplean los mismos términos lingüísticos (por ejemplo, series complejas de nombres), pero un grupo los emplea con más frecuencia. Sobre la base de estas diferencias relativas de frecuencia, Bernstein ofrece, no obstante, argumentos a favor de un agudo contraste entre dos modos subyacentes de habla: restringido y elaborado. Sin embargo, sobre la base de una medición de frecuencias relativas, sería más apropiada la noción de un continuo: una progresión de comportamiento en el habla continuamente variable.

También hay una preocupación más trascendente sobre dichos recuentos de frecuencia relativa en el empleo de términos lingüísticos. Supongamos que, en un discurso de cinco minutos, un niño de CT emplea pronombres simples la mayor parte del tiempo (él, ella, ello, etc.), y sólo en una ocasión emplea una serie compleja de nombres (por ejemplo, el hombre viejísimo). Esto prueba, entonces, que sabe usar cláusulas complejas de nombres, y no que no sepa. Por ello las afirmaciones estadísticas en torno al lenguaje siempre son una evidencia en contra de diferencias fundamentales en la capacidad lingüística, no a favor de ellas.

Todo lo que muestra la obra empírica (en CCC2) son diferencias bastante insignificantes en la frecuencia relativa de algunos términos gramaticales, entre grupos de CT y CM. Trudgill (1975 b) lo expresa brevemente: si miramos las cosas desde un punto de vista puramente lingüístico, toda la teorización de los últimos dieciséis años parece haberse reducido evidentemente a que, en situaciones más artificiales y extrañas para ellos que para niños de clase media, los niños de clase trabajadora utilizan una proporción mayor de pronombres. ¿Es de esto de lo que ha tratado todo? Por esta razón, diversos autores (por ejemplo, Trudgill, 1975 b; Labov, 1969; Kochman, 1972) han sugerido que Bernstein trata aquí de simples diferencias estilísticas.

Sin embargo, Bernstein puede haber acertado en una diferencia más importante que ésta. Puede ser que, al escoger estilos característicos del lenguaje, los hablantes de CT y CM reflejen distintos modos preferidos de debate, y, por lo tanto, distintos sistemas de valores acerca de lo que es importante elaborar y hacer explícito. Educativamente, esto sería aún algo muy importante por demostrar. Pero, no obstante, debemos enfatizar el hecho de que los sistemas de valores no pueden interpretarse sin problemas a partir de rasgos estadísticos de uso del lenguaje. Y lo que desde luego es indiscutible es que dicho uso del lenguaje no encierra una orientación cognitiva en ningún sentido absoluto. Tales datos estadísticos también son evidencia en contra de la noción de que el lenguaje puede limitar el pensamiento de un hablante, puesto que no podemos vernos limitados por meras tendencias en el lenguaje propio (comparar Jackson, 1974). Lo que hay que explicar es por qué los niños de CT no suelen emplear formas lingüísticas que ellos conocen claramente (y que los profesores tienden a valorar).

Aquí estoy llamando la atención otra vez sobre la distinción entre conocimiento del lenguaje y uso del lenguaje (ver capítulo 2). Es importante darse cuenta de que Bernstein siempre declara estar hablando acerca del habla y, por lo tanto, acerca del uso del lenguaje. Pero aún nos deja con la completa falta de explicación, dentro de la teoría, de por qué diferentes grupos sociales usan diferentes formas del lenguaje en diferentes situaciones. No existe, por ejemplo, intento alguno de analizar los diferentes valores que diferentes grupos sociales sitúan sobre distintas formas del lenguaje. En otras palabras, las pruebas experimentales sobre las diferencias de uso del lenguaje entre hablantes de CM y CT son importantes.

Pero no está claro cómo se relacionan estas pruebas empíricas con la teoría de los códigos, si es que existe alguna relación. Estoy sugiriendo que la teoría de Bernstein es confusa e inaceptable. En primer lugar, se formula ahora en una forma que la hace improbable. En segundo lugar, tiene una relación débil, si no abiertamente contradictoria, con la evidencia experimental que, según se dice, la apoya. Las pruebas experimentales han descubierto interesantes diferencias de clase social en el uso del lenguaje, pero no son pruebas de la teoría, y la teoría no explica la evidencia experimental.

## Algunas posibles confusiones

Los educadores han utilizado con frecuencia la obra de Bernstein en apoyo de políticas educativas. (Está claro que las teorías de Bernstein tienen implicaciones educativas, pero nadie parece tener claro cuáles son exactamente estas implicaciones.) La obra de Bernstein se ha utilizado, por ejemplo, para apoyar la elemental afirmación de que «el fracaso educativo es un fracaso lingüístico». Y esto no es así para Bernstein. Es cierto que la concomitancia más visible del fracaso educativo suele ser la lengua de un alumno. Esto es lo que resulta visible y audible de inmediato para un profesor, y a menudo es la única prueba de capacidad académica que un profesor tiene para desenvolverse. Pero más allá del lenguaje de un alumno, Bernstein enfatiza un conjunto muy complejo de factores: entorno familiar, clase social y otros. La lengua del niño, en la medida en que resulta observable a los profesores, es literalmente el aspecto más superficial de su competencia sociolingüística.

Es importante poner de manifiesto algunos rasgos del lenguaje que no deben confundirse con la noción de «código restringido» (compárese con Trudgill, 1975, capítulo 5). Primeramente, está claro que la falta de

compenetración entre escuela y alumno no se debe simplemente a una falta de vocabulario por parte del alumno. Un niño puede no tener un vocabulario suficientemente desarrollado, pero esto no puede limitar su pensamiento en ninguna forma absoluta, puesto que él puede simplemente aprender más palabras (como hacemos todos a lo largo de nuestra vida). Cualquier vocabulario puede ampliarse, y un niño con un vocabulario pobre puede hablar, sin embargo, con fluidez si tiene otros recursos lingüísticos que lo compensan. Tampoco se deben problemas del niño a una gramática empobrecida, simple o deficiente. No existen pruebas de que la estructura del lenguaje utilizado por grupos socialmente en desventaja sea menos compleja que la de la lengua normativa, por poner un ejemplo (ver capítulos 2 y 4). Tampoco se debe directamente tales problemas educativos a un dialecto anormativo. Una fuente importante de confusión ha sido el identificar dialecto anormativo con código restringido. El propio Bernstein tiene muy claro que estos son conceptos completamente diferentes, y que podemos tener variantes elaboradas y restringidas tanto de la lengua normativa como de la anormativa (CCC1, p. 224): no existe nada, nada en absoluto en el dialecto (de hablantes anormativos), como para impedir a un niño la interiorización y aprendizaje de los significados universales.

No obstante, podríamos añadir que el mismo Bernstein tiene parte de culpa de esta confusión, puesto que sus escasos ejemplos de código restringido han sido dados a menudo en dialecto anormativo.

## Conclusiones

La obra de Bernstein está ampliamente difundida en cursos de educación y sociología y mucha gente la acepta como irrefutable, pero sus teorías han dado lugar ahora a una considerable cantidad de crítica fundamental. Entre las revisiones más críticas, el lector puede acudir a Labov (1969), que argumenta que no se ha dado ninguna especificación detallada del concepto central de código, y que los resultados experimentales son artefactos de las situaciones experimentales; a Rosen (1973), que pone en tela de juicio el concepto de Bernstein de clase social y la falta de datos lingüísticos; a Jackson (1974), que argumenta que la obra de Bernstein «falla, por pruebas intelectuales bastante obvias», en que la teoría es incomprobable y no guarda relación con pruebas lingüísticas, y a Trudgill (1975 b), citado anteriormente, que critica la falta de ejemplificación lingüística y argumenta que las diferencias lingüísticas que ha encontrado Bernstein son simplemente diferencias de estilo. Bernstein responde a algunos críticos en la introducción y epílogo de CCC1. Y la introducción de Halliday a CCC2 es la afirmación de un lingüista más comprensivo hacia el argumento de Bernstein. Queda claro que aún hay lugar para el debate (ver capítulo 4).

Si los lectores desean consultar otros análisis sobre este tema, pueden consultar la obra de: Dittmar (1976), que hace una crítica de tipo marxista a la obra de Bernstein (y también a Labov, en el capítulo 4), y nos ofrece una amplia bibliografía comentada de todo lo que se ha escrito hasta 1976 sobre el concepto de la deficiencia verbal; J. R. Edwards (1979), que nos da posteriores referencias hasta 1979; Stubbs (1980, capítulo 7), que ofrece una crítica algo más amplia que la que aquí hacemos sobre el debate acerca del déficit verbal, y Gordon (1981), que ofrece un excelente resumen de la obra de Bernstein y explica algunas suposiciones que subyacen a la teoría del déficit verbal.

Ningún crítico de Bernstein ha negado nunca que haya diferencias de clase social en el lenguaje, ni que estas diferencias se relacionen de alguna forma con problemas educativos afrontados por los niños de clase trabajadora. Lo que se discute es la naturaleza de la relación. Los niños de clase media tienden a lograr mayor puntuación que los niños de clase trabajadora en pruebas de capacidad académica, y el lenguaje de la clase media probablemente es más próximo a la lengua normativa. Ambas proposiciones pueden ser ciertas, pero queda por demostrarse que se relacionan causalmente.

El principal punto de mi propio debate sobre la obra de Bernstein ha sido el proponer una cautela extrema a la hora de interpretar los hallazgos (que son extremadamente interesantes en sí mismos) de las diferencias de clase social en el uso del lenguaje. No queda claro que la obra proporcione explicación alguna

para estas diferencias, y todavía queda abierta la posibilidad de explicaciones alternativas. Su importancia podría radicar, por ejemplo, en las actitudes de la gente hacia tales diferencias, más que en las diferencias en sí mismas (ver capítulo 2).

Con frecuencia se ha tomado la obra de Bernstein simplemente como una prueba ulterior de las desigualdades del sistema educativo. Esto es injusto, y trata la obra a un nivel teórico trivial; pero la teoría tiene que explicar los datos y si los datos no se adaptan, entonces es la teoría la que debe ser cambiada o rechazada. Parece por ello que las teorías de Bernstein permanecerán sin corroborar hasta que puedan formularse de forma tal que sea posible relacionarlas estrechamente con datos lingüísticos recogidos mediante la observación y grabaciones en directo en hogares y aulas. El capítulo 8 sugerirá el modo en que algunos conceptos de Bernstein pueden relacionarse con observaciones dentro de las aulas, y debatirá cómo su obra más reciente busca también mostrar la forma en que la clase social actúa sobre la distribución del conocimiento en la sociedad, consecuentemente, guarda relación con el poder y el control social.

No obstante, en la actualidad, los datos naturalistas disponibles a partir de otras fuentes sólo aumentan la dificultad de interpretar el modelo abstracto de Bernstein. Este será el tema del próximo capítulo.

#### 4. LABOV Y EL MITO DE LA DEFICIENCIA LINGÜÍSTICA

William Labov es catedrático de Lingüística de Pennsylvania. Desde mediados de los años 60, ha revolucionado el estudio de la sociolingüística. Ha publicado importantes trabajos sobre la forma en que el lenguaje de un hablante refleja su clase social, y descripciones de las variedades de inglés anormativo utilizadas por diferentes grupos étnicos en Estados Unidos, por ejemplo, los negros y los puertorriqueños en Nueva York. Muchos de sus estudios versan sobre aspectos técnicos de la sociolingüística y los cambios del lenguaje, pero también ha escrito diversos artículos muy influyentes sobre lenguaje en la educación, incluyendo artículos sobre la relación existente entre problemas de lectura e inglés anormativo y pertenencia a un grupo de iguales, y estilos narrativos orales. Varios de sus artículos sobre temas educativos se encuentran recopilados en Labov (1972 a), y otros trabajos teóricos sobre lenguaje y clase social se encuentran en Labov (1972 b). Tanto en Gran Bretaña como en Estados Unidos se han publicado gran cantidad de trabajos para desarrollar la obra de Labov sobre la relación existente entre variedades del inglés y problemas educativos. Las contribuciones más importantes son, por ejemplo, las de Macaulay (1978) sobre lenguaje y educación en Glasgow, Milroy (1980) sobre el inglés anormativo en las áreas de clase trabajadora en Belfast y V. K. Edwards (1979) y Sutcliffe (1981) sobre inglés negro británico.

La obra de Labov ha provocado una gran cantidad de trabajos en los Estados Unidos, pero hasta el momento sólo unos cuantos trabajos se han desarrollado en Gran Bretaña relacionando el lenguaje con los problemas educativos, y ninguno de estos trabajos se ha publicado aún formalmente. La obra de Labov obtiene su fuerza de dos fuentes. Primero, está basada en un trabajo de campo y de observación participativa intensivo, realizado durante un largo plazo en las comunidades lingüísticas que ha investigado. De modo característico, Labov ha realizado grabaciones de hablantes, no sólo en entrevistas, sino en situaciones que resultasen tan naturales como fuera posible. Para estudiar el lenguaje de adolescentes negros en guetos urbanos de Nueva York, por ejemplo, empleó bastante tiempo en conocer a sus informadores, utilizó a un colega negro como investigador y observó y grabó a sus informadores en sus ambientes habituales de Harlem, entre las bandas con las que pasaban el tiempo (Labov, 1973). En segundo lugar, sus conclusiones están estrechamente basadas en análisis detallados de la lengua real que se grabó; no en análisis superficiales de unos pocos rasgos dialectales, sino en análisis profundos de dialectos anormativos como sistemas lingüísticos coherentes por sí mismos. Así pues, la obra de Labov es importante por sus análisis lingüísticamente detallados de la lengua espontánea recogida, en la medida de lo posible, en su contexto social natural de uso.

Uno de los trabajos más importantes de Labov es «La lógica del inglés anormativo» (1969). Si tuviera que recomendar un único trabajo a los lectores de este libro sería éste; un resumen de los principales conceptos lingüísticos de este trabajo proporciona una buena introducción a un acercamiento al lenguaje educativo que es muy distinto de la aproximación que vimos en el capítulo 3. La preocupación central del artículo es mostrar que el concepto de deficiencia verbal es un mito no apoyado por pruebas lingüísticas ni antropológicas. Para mostrar esto, Labov debate los malentendidos que pueden surgir en cuanto a las relaciones entre lenguaje, formación conceptual, concreción y lógica.

## Lenguas, lógica, concreción y gramática

Labov señala una primera confusión posible entre lógica y concreción. Una crítica que los profesores suelen lanzar en contra del lenguaje de los alumnos es que está «pobrementemente hilado» y no es explícito. Los profesores suelen notar esto en el inglés anormativo de los negros, que forman frases como «él mi hermano» (inglés normativo: «él es mi hermano»). Pero hay muchas lenguas que no emplean el verbo ser en frases de este tipo, por ejemplo el ruso: «on moj brat» (literalmente: «mi hermano»). Otras lenguas que no utilizan nexo verbal en dichas frases son el húngaro y el árabe. Tales lenguas pueden ser extranjeras, pero no dejan de ser explícitas porque el verbo ser no se use en cierto tipo de frase. Aún más, sería absurdo afirmar que un ruso tiene un concepto defectuoso de las relaciones existenciales sólo por este detalle gramatical de su idioma. Por lo tanto, debemos tener muy claro que si enseñamos a un niño a insertar nexos y emplear la sintaxis normativa en dichas frases, sólo le estamos enseñando formas ligeramente distintas de gramática superficial. Tampoco estamos desarrollando su lógica o sus conceptos, ni enseñándole a ser explícito.

Un ejemplo comparable se da en formas del IAN (inglés anormativo de los negros) tales como: «él venir ayer» (inglés normativo: «él vino ayer»). Un fallo al señalar explícitamente el pretérito del verbo no indica un fallo al percibir el tiempo de pasado. Solamente significa que, en IAN, venir se encuentra en la misma categoría que verbos como poner y golpear en inglés normativo.

Asimismo es fácil confundir lógica y gramática. Muchos dialectos anormativos de inglés británico y norteamericano emplean negaciones dobles o múltiples como son «yo no sé nada» (inglés normativo: «yo no sé algo»). A veces se dice que tales frases son ilógicas sobre la base de que, si yo no sé nada, entonces es que yo sé algo. Podríamos llamar a esto la visión pseudoalgebraica del lenguaje: dos negaciones forman una afirmación. (Los que han propuesto esta visión nunca explican por qué las dos negaciones no podrían juntarse para formar una negación más fuerte.) Y de la misma forma, muchas lenguas usan dobles negaciones (por ejemplo, el francés: Je N'en sais RIEN; español: yo no sé NADA). Igualmente estas lenguas pueden ser extranjeras, pero no son ilógicas sólo porque utilicen a menudo dos partículas para negar una frase. Y dentro de tales lenguas, incluido el IAN, el empleo de dichas dobles negaciones es regular y está regido por reglas.

Debemos tener cuidado, pues, con no confundir lógica, gramática y concreción, ni confundir las convenciones de la gramática de la lengua normativa con los cánones universales de la lógica y el pensamiento.

### ) **La complejidad de las reglas gramaticales**

En general, Labov señala que casi no tenemos conocimiento de las correlaciones cognitivas de la gramática. Una razón para esto es que el sistema gramatical que domina un hablante nativo normal de cualquier dialecto o idioma es mucho más complejo de lo que cree la mayoría de la gente, y mucho más complejo que el tipo de operación conceptual típicamente comprobada en los «tests de inteligencia». Labov da el siguiente ejemplo:

Todos los hablantes de cualquier dialecto del inglés saben emplear correctamente palabras tales como “cualquiera”, “uno” y “siempre”, aunque las reglas que las rigen son muy complejas. No podemos usar, por ejemplo, anyone, en frases de pretérito simple o de tiempo continuo. Estas limitaciones significan que los hablantes saben inconscientemente que anyone posee un rasgo (+ hipotético) 1...).

Otra propiedad compleja y abstracta de anyone es que posee un rasgo (+ distributivo). Con any estamos considerando a un grupo como individuos, es decir, distributivamente.

La importancia de tales análisis de los detalles del lenguaje es que revelan la complejidad cognitiva implícita en el uso del lenguaje por parte de cualquier hablante. En particular resulta absurdo acusar a

cualquier dialecto de cualquier lengua de ser deficiente en cuanto a lógica, cuando cualquier dialecto se basa en muchos centenares de dichas reglas que comprenden tales conceptos y principios subyacentes abstractos.

## J **Dialectos anormativos como sistemas lingüísticos coherentes**

Los hablantes de una lengua normativa suelen interpretar las desviaciones gramaticales de la norma como errores fortuitos debidos a «ignorancia», «descuido» o habla «desaliñada». Labov revela esta imperfecta comparación de competencia lingüística con lengua normativa. Es demasiado fácil suponer que, si el lenguaje de alguien es distinto al de la lengua normativa, es que es deficiente. Pero no hay pruebas lingüísticas para comparar dichas diferencias con deficiencia. La obra de Labov y otros en las comunidades lingüísticas negras de las zonas urbanas interiores de los Estados Unidos ha demostrado en detalle que el IAN es un sistema lingüístico coherente, organizado, muy estructurado y regido por reglas. La noción de que el lenguaje de grupos socialmente necesitados es «deficiente» o infradesarrollado estructuralmente descansa en un grave error conceptual acerca de la naturaleza del lenguaje humano (ver capítulo 2). De hecho, el IAN está muy íntimamente relacionado con el inglés normativo con el que comparte el grueso de sus sistemas gramatical y léxico. Y las diferencias entre ambas variedades de la lengua son sistemáticas, no aleatorias. Todas las pruebas demuestran que, cuando un niño cualquiera (excepto en el caso de padecer retraso mental grave) llega a la escuela a la edad de cinco años, tiene dominio sobre un complejo sistema lingüístico, tan complejo de hecho que los lingüistas no han podido aún describirlo totalmente.

Los profesores pueden sobreestimar a menudo las diferencias entre el lenguaje anormativo de sus alumnos y la lengua normativa. En un estudio sobre el habla de Glasgow (que responde a algunos trabajos de Labov en Nueva York), Macaulay y Trevelyan (1973) averiguaron que muchos profesores creían que sus alumnos de clase trabajadora hablaban «dos idiomas»: «inglés» en el aula y «el habla de Glasgow» en todos los demás sitios. Pero bajo ninguna definición razonable de «idioma» podría mantenerse la idea de que los niños hablaban dos lenguas. Ni siquiera existe evidencia alguna de un dialecto de Glasgow distinto de otras variedades del inglés. A lo sumo, los niños varían de estilo dentro y fuera del aula, y estos cambios estilísticos se centran principalmente en la pronunciación, con unas pocas diferencias gramaticales y léxicas. La pronunciación o acento es literalmente, desde luego, el aspecto más superficial y fácilmente observable del lenguaje y, con frecuencia, atrae más atención de la que se merece. (Con respecto a esto, consideremos nuevamente el debate acerca de si Bernstein ha llamado la atención sobre diferencias fundamentales dentro del «código», o se ha limitado a documentar diferencias estilísticas entre hablantes de clase trabajadora y de clase media. (Ver capítulo 3).

## Lenguas anormativas como medios de educación

Cuando se concluye que las lenguas y dialectos anormativos son sistemas lingüísticos coherentes y de gran complejidad, basados en muchos centenares de modelos y regularidades abstractos, también debe admitirse que no existe razón lingüística por la que dichas variedades del lenguaje no pudieran ser los medios de instrucción de las escuelas. En muchas comunidades lingüísticas se cree que los dialectos anormativos sólo sirven para propósitos no serios (como son la charla esporádica, la narración de anécdotas, las bromas, etc.), pero no se adaptan al debate de temas con pretensiones intelectuales. Se sabe que los profesores han afirmado que «hay cosas que no puedes decir en tal y cual dialecto, implicando que el dialecto es deficiente de vocabulario; pero el vocabulario de una lengua es un recurso disponible para todos sus dialectos; cualquier palabra puede usarse en cualquier mensaje anormativo. De forma característica, hay limitaciones estilísticas en la concordancia de términos, de modo tal que frases del tipo «los lingüistas no saben nada de morfofonémica» suenan extrañas. Pero tales convenciones estilísticas no pueden constituir una limitación

para el pensamiento del hablante. No hay pruebas, pues, de que una variedad anormativa del lenguaje sea, en sí misma un medio inadecuado para la educación y el debate intelectual.

Una confirmación rotunda e independiente para ello procede del trabajo sobre lenguas pidgin y criollas (ver Hall, 1972). Los pidgins se desarrollan como versiones simplificadas de una lengua fuente (como son el inglés, francés y portugués) en situaciones restringidas, en las cuales unos hablantes nativos de la lengua fuente tienen que comunicarse con una población autóctona. De este modo, el inglés pidgin de Melanesia se desarrolló a partir del inglés, y los pidgins de Haití, Martinica, Guadalupe y Mauricio se desarrollaron a partir del francés. Dichos pidgins son mucho más sencillos de gramática y vocabulario que sus lenguas fuente, reduciéndose o eliminándose las irregularidades. Y, funcionalmente, un pidgin es mucho más simple que su fuente, utilizándose sólo como «lengua franca» en limitadas situaciones de comercio y no siendo, por definición, lengua nativa de ninguno de los que la hablan. Pero, aunque estructuralmente sean más simples que las lenguas «normales», los pidgins son, no obstante, lenguas reales, regidas por complejas reglas difíciles de aprender. Es muy engañoso atribuir al inglés pidgin el significado racional de tosco sistema de comunicación carente de gramática propiamente dicha y sólo unas pocas docenas de palabras. Una lengua criolla es un pidgin que después se ha convertido en la lengua nativa de un grupo de personas. Estructuralmente (o lingüísticamente) puede ser idéntica al pidgin que la ha originado. Pero funcionalmente sirve ahora a un grupo para comunicación diaria, y los niños la aprenden como lengua nativa.

Pese a su relativa complejidad original las lenguas pidgins y criollas son medios totalmente satisfactorios para transmitir información tecnológica complicada, y se han realizado en ellas manuales sobre materias como la medicina. La creencia de los políticos de que tales lenguas no son adecuadas como medios de instrucción no se ve apoyada por la evidencia lingüística. Así pues, las lenguas criollas son medios de comunicación perfectamente satisfactorios dentro de las escuelas. En realidad, lo único sensato que puede hacerse en muchos casos es dar a los niños, inicialmente, la instrucción básica en la única lengua que conocen.

No perdamos de vista, sin embargo, que la propia población local que habla una lengua criolla como lengua nativa puede tener a ésta en tan baja estima que quizás no desee que a sus hijos se les eduque en ella. Un hallazgo de los estudios sociolingüísticos en diversas partes del mundo es que los hablantes de grupos sociales de bajo prestigio con relación a otro grupo social tienden a degradar su propio grupo etnolingüístico. De este modo, tanto los anglo-canadienses como los franco-canadienses consideran a los hablantes francófonos menos favorablemente que a los anglófonos, compartiendo ambos grupos el estereotipo ampliado a toda la comunidad de que los franco-canadienses son, en cierto modo, gente de segunda clase (Lambert, 1967). Y los hablantes anglófonos negros (Mitchell-Kernan, 1972) y del inglés de Glasgow (Macaulay y Trevelyan, 1973) tienen actitudes muy ambivalentes hacia su propia lengua. Aunque para ellos simboliza lealtad de grupo, tienden a considerar «mejor» el prestigioso inglés normativo. Como siempre ocurre en la sociolingüística del lenguaje de la educación, las actitudes de los hablantes son cruciales.

## El mito de la deficiencia lingüística

Una razón para suponer que los niños negros de las zonas de gueto tienen un lenguaje deficiente, ha sido la presunción de que no reciben suficiente «estimulación verbal» en el hogar. Pero Labov ha mostrado que también esto es falso, y que los niños negros oyen típicamente más frases bien construidas que los niños de clase media y participan en una cultura verbal superior. El alto valor otorgado a las destrezas verbales de la cultura afroamericana está ahora bien documentado por estudios de campo (por ejemplo, Labov, 1972; Kochman, 1972). La habilidad en el habla se valora mucho más que en la cultura de clase media (que otorga un alto valor a la lengua escrita), y la comunidad negra posee una rica tradición oral totalmente desconocida entre los blancos.

## J Experimentos de «deficiencia» lingüística

Si la observación directa de comunidades lingüísticas negras da lugar de inmediato a nociones de «deficiencia lingüística», ¿de dónde proceden tales nociones? Una fuente es la experimentación artificial con madres y niños. En un estudio repetidamente citado, Hess y Shipman (1965) investigaron cómo 163 madres negras, de extracciones sociales diferentes, acometían la enseñanza de tareas como la selección de juguetes por el color y la función, a sus niños de cuatro años. Encontraron diferencias en las técnicas pedagógicas de madres de grupos de diferente clase social, a la vez que se confirmó que dichos datos proporcionan pruebas de «deficiencia cultural» en grupos de clase social baja, la cual «reduce los recursos de la mente humana», debido a una «falta de significado cognitivo en el sistema de comunicación madre-hijo». Anteriormente he argumentado que estos conceptos no están apoyados por pruebas lingüísticas o antropológicas; ¿qué evidencia proporcionan, entonces, Hess y Shipman, y por qué no la encuentro convincente?

Hess y Shipman descubrieron que, después de las sesiones docentes, los niños de clase media (CM) habían aprendido mejor las tareas que los niños de clase trabajadora (CT), e intentaban explicar esto con referencia a la lengua materna. Vieron que las madres de CM hablaban más con sus hijos, empleaban más palabras abstractas y más lenguaje sintácticamente complejo. Afirman que estas diferencias revelan una «deficiencia de significado» en la relación madre-hijo entre la CT. Pero, como ya hemos visto (capítulo 3), dichas comparaciones no pueden demostrar que un grupo de hablantes sea «deficiente» en nada. Las madres de CT hablaban con sus hijos, empleaban palabras abstractas y empleaban un lenguaje sintácticamente complejo. (De hecho, las diferencias citadas entre los grupos con un status más alto y más bajo no son muy grandes. Por ejemplo, la longitud de la frase por término medio era de 11,4 palabras para el grupo educado en escuelas superiores y de 8,2 palabras para el grupo de CT procedente de un nivel ocupacional no cualificado, con padres ausentes y subsidio público. No se dan niveles de significación estadística, lo cual hace imposible la interpretación de dichas cifras.) Por tanto, el experimento muestra que las madres de CT tienen acceso a los significados que tales recursos lingüísticos pueden transmitir; no son, en absoluto, «deficientes de significados». En la situación experimental, las madres de CT, aparentemente, no expresaron tales significados con tanta frecuencia como las madres de CM, pero esa es otra cuestión completamente diferente.

De hecho, el análisis lingüístico estadístico parece no guardar relación con los diálogos madre-hijo que constituyeron los datos. Hess y Shipman citan algunos fragmentos de estos diálogos. Una madre explicaba una tarea a su hija de este modo:

De acuerdo, Susan, esta tabla es el lugar donde ponemos los juguetitos; en primer lugar, se supone que vas a aprender a colocarlos según el color. ¿Sabes hacerlo? Las cosas que son todas del mismo color, las pones en una sección...

Otra madre era mucho menos explícita:

MADRE: Tengo varias sillas y coches, ¿quieres jugar? Vale, ¿qué es esto?

NIÑO: ¿Un vagón?

MADRE: ¿Eh?

NIÑO: ¿Un vagón?

MADRE: Esto no es un vagón. ¿Qué es esto?

Claramente, el segundo estilo de enseñanza es menos apropiado que el primero. Y me imagino que la diferencia de efecto educativo de los estilos de enseñanza de las dos madres es considerable, si es así realmente como se puede hablar con estos niños. Pero la incapacidad no tiene nada que ver con la longitud media de la frase, ni con el número de frases complejas. Simplemente, la segunda madre no explica lo que debería hacer el niño. Lo que requiere explicación es por qué las madres de CT, en esta situación, no están

motivadas para explicar las cosas con suficiente detalle a sus hijos. El análisis superficial de la forma lingüística que proporcionan Hess y Shipman es, en gran parte, irrelevante en esta cuestión.

Como siempre ocurre con los experimentos realizados en el marco de laboratorios, también existe la crítica de que el grupo con más alto status (definido aquí como el educado en escuelas superiores) simplemente estaba más en casa en la situación de la prueba. Todas las madres fueron llevadas a la universidad para hacer la prueba, aunque sólo el grupo educado en escuelas superiores había estado antes en dicha institución alguna vez. Las diferencias de técnica pedagógica entre la CT y la CM podrían ser en sí mismas un artefacto de la situación experimental. Ciertamente las pruebas tenían una fuerte parcialidad cultural a favor de las madres y niños de CM, puesto que implicaban jugar con el tipo de juguetes que es mucho más probable encontrar en hogares de CM. En trabajos de este tipo siempre nos encontramos con el peligro de interpretar el uso de los hablantes del lenguaje, en un contexto extraño o amenazador (un «test») mientras se realizan tareas no familiares, como su capacidad verbal total. Siempre debemos ser particularmente críticos sobre las fuentes de los datos en tales experimentos, y preguntar si la aparente incompetencia lingüística de ciertos grupos sociales no se ve generada de hecho por la propia investigación. Dicha investigación, en otras palabras, no tiene en cuenta que la situación social de la investigación en sí misma va a ser, probablemente, un determinante crucial de los datos (ver capítulo 5).

## )] **El contexto social como determinante del uso del lenguaje**

Un hallazgo importante de la sociolingüística es que el contexto social es el determinante más poderoso del comportamiento verbal. El trabajo de campo con niños negros (por ejemplo, Labov, 1969) ha mostrado que producen un lenguaje vivo y complejo en situaciones no estructuradas con amigos, pero puede aparecer monosilábico y a la defensiva en situaciones asimétricas de prueba o de aula, donde un adulto tiene poder sobre ellos. Phillips (1972) ha encontrado exactamente lo mismo entre niños amerindios: que son expresivos fuera de las aulas, pero silenciosos, reticentes y a la defensiva dentro de ellas, con sus profesores blancos (ver capítulo 7).

La misma noción de «examinar» a alguien, haciéndole preguntas para las cuales existen respuestas verbales correctas, es una noción fuertemente arraigada en la cultura, y no compartida por muchos grupos sociales. De este modo, el tipo de comportamiento encontrado por Hess y Shipman (en el experimento con madres negras comentado más arriba) puede representar simplemente las diferentes limitaciones sociolingüísticas que controlen el lenguaje en diferentes grupos sociales. Ciertamente, existe poca conexión entre la clase de lenguaje exigida por tales «pruebas» y la clase de lenguaje valorada por la cultura negra de CT. Así pues, no tiene sentido considerar el lenguaje empleado en las pruebas como medida de la capacidad lingüística total, y mucho menos como medida de la capacidad cognitiva. Las situaciones de entrevistas, interrogatorio, prueba o aula no explotan la capacidad verbal de tales hablantes.

Es importante tener en cuenta, también, cómo diferentes grupos sociales pueden reaccionar de forma muy divergente ante lo que aparentemente son las «mismas» situaciones. Los blancos de CM dan por sentado que la enseñanza y los exámenes implican que los profesores hacen preguntas y los alumnos dan respuestas. Pero los diferentes grupos étnicos interpretan la formulación de preguntas de manera muy diferente. De este modo, los negros de CT pueden identificar la formulación de preguntas con las preguntas comprometedoras de los establecimientos de asistencia social. Algunos grupos amerindios consideran las preguntas directas como una imperdonable injerencia en su intimidad personal (Dumont, 1972). Los niños hawaianos suelen hablar libremente con adultos a los que creen interesados en oírles, pero se niegan a contestar preguntas directas (Boggs, 1972). En otras palabras, diferentes grupos mantienen supuestos sociolingüísticos completamente diferentes acerca de cómo y cuándo es apropiado hablar con distintas audiencias.

## ) El modelo de patología social

Labov se manifiesta en contra del modelo de patología social de lenguaje e inteligencia. El modelo de patología social parte de las diferencias innegables del lenguaje y cultura entre distintos grupos sociales, por ejemplo negros de CT y blancos de CM en los Estados Unidos, y del hecho innegable de que, en comparación con los blancos, los niños negros fracasan en la escuela. A continuación, el modelo interpreta falsamente las diferencias como la causa del fracaso escolar, mediante una falsa interpretación de las diferencias como deficiencias. Después, de forma característica, el modelo prosigue indicando que estas deficiencias se transmiten por el medio familiar a causa, por ejemplo, de prácticas inapropiadas en la crianza de los niños. Así pues, queda abierta la puerta al argumento de que, para subsanar las «deficiencias», lo que se requiere son programas de intervención (también conocidos como programas de compensación, de enriquecimiento o de Headstart); es decir, programas preescolares concebidos para mejorar o enriquecer el lenguaje supuestamente deficiente del niño.

Pero actualmente se admite, por lo general, que estos programas de intervención han fracasado. Es decir: dar al niño negro desvalido una formación lingüística intensiva antes de empezar la escuela no ayuda en sus logros escolares. La razón es, sencillamente, que dichos programas están concebidos para subsanar unas deficiencias que no existen. La obra de Labov y otros ha mostrado con detalle que los niños negros no tienen un lenguaje deficiente. De este modo, enseñar a un niño lengua normativa en programas preescolares sólo supondrá enseñarle formas ligeramente diferentes de un lenguaje que ya conoce.

Labov señala que un problema importante para los hablantes de dialectos anormativos en la escuela es la ignorancia mutua, por parte de profesores y alumnos, del lenguaje de cada uno de los otros. Los profesores, por lo general, no poseen un conocimiento sistemático de las formas anormativas que contrastan con la lengua normativa. Algunos profesores no creen que los dialectos anormativos son sistemáticos, aunque esto haya sido demostrado en detalle. Ellos atribuyen lo que es un dialecto diferente, pero regido por reglas y sistemático, a «descuidos» o «errores» (Labov, 1989 b). Esta ignorancia mutua no resulta sorprendente, puesto que poca gente tiene la oportunidad de oír a una amplia gama de hablantes en una amplia gama de situaciones sociales. La valoración por parte de un profesor del lenguaje de un alumno está hecha característicamente sobre la base de su reacción restringida ante una situación hostil de aula o de prueba, mientras que un retrato genuino de la capacidad verbal de un niño sólo podría obtenerse del estudio de su lenguaje a través de la gama de situaciones sociales en las cuales se desarrolla.

## Labov y Bernstein

Forma parte del mito de la deficiencia lingüística el creer que Labov ha refutado las teorías de Bernstein de manera definitiva. Como me dijo un investigador norteamericano: «En Estados Unidos está muy extendida la idea de que Labov ha desacreditado a Bernstein, y parece quedar explícito que, si no estás de acuerdo, eres un racista. También en Gran Bretaña hay bastante confusión a este respecto. Por ejemplo, Tough afirma que «ha habido muchas críticas al trabajo de Bernstein, especialmente por parte de Labov (1977, p. 31). Esto es inexacto.

Labov y Bernstein han comentado cada uno de ellos, muy brevemente, el trabajo del otro. Labov (1969-70) acusa a Bernstein de no proporcionar una especificación lingüística adecuada del concepto central del código y de no relacionar la teoría con los datos reales sobre el uso del lenguaje en el contexto. También cree que lo que Bernstein trata como diferencias de código son meras preferencias estilísticas entre los hablantes. Bernstein (CCC3, p. 28) acusa a gran parte del trabajo americano sobre sociolingüística de ser dirigido a un nivel teórico trivial, en tanto no se relaciona con problemas más amplios de la socialización del niño, la transmisión cultural y el cambio. Acusa al trabajo americano sobre el inglés negro (incluyendo presumiblemente el de Labov) de limitarse a conceptos relativamente superficiales de «contexto» y «variedad

lingüística», y de abandonar el análisis de problemas más profundos y subyacentes de cómo se transmite el conocimiento educativo. Creo que ambos lados de la discusión podrían tener puntos válidos. Es una lástima que, hasta la fecha, no haya habido un debate detallado de los resultados por parte de aquellos que están directamente implicados en el debate. Sería ilustrativo para todos nosotros.

Está claro que buena parte del trabajo de Labov pone en tela de juicio, implícitamente, la teoría de Bernstein. Pero es difícil la comparación directa. La obra de Bernstein es experimental y/o abstracta y especulativas antes que basada en detalles del lenguaje en uso observado. La obra más importante de Labov, por el contrario, está fielmente basada en análisis lingüísticos detallados del lenguaje registrado durante un trabajo de campo en situaciones sociales naturales. Del mismo modo, no está claro hasta qué punto las observaciones del lenguaje de los negros norteamericanos de clase trabajadora pueden extrapolarse a un contexto británico.

## Los niños antillanos en las escuelas británicas

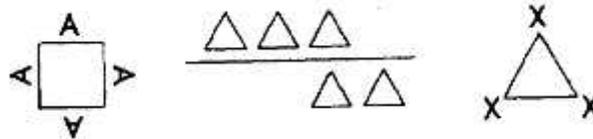
Sin embargo, sí se ha realizado una obra muy importante en Gran Bretaña con niños antillanos de edades comprendidas entre los siete y los nueve años en escuelas urbanas, y esta obra británica confirma varios principios que han surgido de la obra de Labov en los Estados Unidos. Esta obra comenzó como un Proyecto de Junta de Escuelas de la Universidad de Birmingham en 1967 (Wight y Norris, 1970; Wight, 1971, 1975; Sinclair, 1973).

Hay considerable variación en el lenguaje de los niños antillanos en Gran Bretaña, dependiendo de su clase social, de qué parte de las Antillas procedan y de si son inmigrantes recientes o nacieron en Gran Bretaña. Pero la lengua materna de muchos niños es una lengua criolla basada en el inglés (ver capítulo 4) que puede considerarse como un dialecto extremo del inglés. Es decir, el inglés criollo y el normativo se encuentran en los puntos opuestos de un continuo dialectal cuyos extremos son variantes lingüísticas mutuamente ininteligibles. Las diferencias entre la variedad de lengua hablada en el hogar y la lengua normativa empleada en las escuelas, pueden causar problemas educativos a tales niños, pero sólo indirectamente. En el jardín de infancia, ciertos niños de habla criolla pueden resultar ininteligibles para el profesor al principio. Pero, antes de alcanzar los cinco años de edad, la mayoría de los niños son bidialectales, en un dialecto criollo y en un dialecto de aula que lo aproxima a la lengua normativa y, antes de cumplir los siete años, casi todos los niños tienen un dominio impresionante de la lengua normativa. Por lo tanto, la interferencia de la lengua criolla no parece ser una fuente importante de los problemas de comprensión por parte de los niños, ni el lenguaje del niño suele impedir la comunicación hablada.

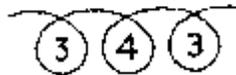
El proyecto concluía que los niños no necesitaban en absoluto enseñanza correctiva de inglés, puesto que adquieren el dialecto por sí mismos con celeridad y destreza. Se decidió que todo lo que requieren es la enseñanza directa de unos cuantos rasgos lingüísticos necesarios para las convenciones de la lengua normativa escrita. La lengua criolla, por ejemplo, no utiliza la inflexión en formas como «él venir». Tales diferencias no producen problemas en la comunicación hablada, pero son necesarias para llevar la escritura de los niños a la altura del uso convencional.

Así pues, el factor sociolingüístico más importante en la educación de los niños antillanos es la actitud del profesor. Es crucial, por ejemplo, que las dificultades iniciales menores de comprensión sean atribuidas correctamente a una interferencia dialectal, y no a la falta de inteligencia. El requisito básico en este caso es la paciencia y la tolerancia hacia las diferencias dialectales por parte del profesor. El descubrimiento más interesante fue que los problemas de desarrollo lingüístico que presentan muchos niños no se debe en absoluto a diferencias dialectales, sino que éstas se encuentran compartidas por muchos niños cuyo dialecto nativo es el inglés normativo. Y los materiales lingüísticos que se concibieron originalmente para niños antillanos han resultado útiles para todos los niños. Estos materiales, publicados por ej. Arnold como Concepto 7-9, tienen como meta el desarrollo de la eficacia del lenguaje y de la competencia comunicativa,

antes que gastar el tiempo en rasgos superficiales del dialecto, que se descubrió eran escasamente relevantes a efectos educativos. Wight (1975) señala que un punto débil central, a nivel teórico, en el concepto de deficiencia lingüística, es el que se deriva de una noción indefinida de habilidad lingüística; es esta habilidad la que quieren desarrollar los materiales. Los materiales del Concepto 7-9 tienen la forma de un paquete de juegos bellamente dispuestos, concebido principalmente para que los niños jueguen con ellos entre sí. Uno de los muchos juegos, por ejemplo, propone a un niño distintas figuras dibujadas en tarjetas, del tipo de las siguientes:



El niño tiene que describir la figura a su compañero, que tiene que dibujarla trabajando sólo a partir de la descripción verbal y no permitiéndosele ver el original. Este juego puede hacerse muy difícil; los lectores podrían intentar describir esta figura de tal modo que otra persona pudiera dibujarla exactamente, conservando la misma forma y tamaño de las espirales y de las formas numéricas:



De esta manera, la principal estrategia de los juegos es hacer que los niños hablen entre sí dentro de unas tareas comunicativas bien definidas. Y la idea de los juegos es obligar a los niños a explicar, describir, indagar, clarificar y diferenciar con tanta precisión como requiera el juego. Según dice Sinclair (1973): «Es fascinante observar a los niños utilizando los materiales de comunicación. Están tan absortos en resolver el problema, que exprimen su lenguaje hasta la última gota de significado, pasan rápidamente de una táctica a otra y prueban nuevos ángulos que incluyen otra clase de riesgos».

Por lo tanto, la obra confirma el descubrimiento general citado más arriba (ver capítulos 3 y 4) de que las medidas de la competencia lingüística de un niño en una situación adulto-niño, potencialmente amenazadora o embarazosa, no son la medida de su auténtica capacidad. Un rasgo importante de los materiales del Concepto 7-9 es que muchos de los juegos están concebidos para jugarse entre niños sin intervención de adultos, tras una explicación inicial de las reglas. El proyecto y el trabajo subsiguiente han originado gran cantidad de materiales para uso de las escuelas.

Sin embargo, V. K. Edwards (1979) sugiere algunas modificaciones a la posición de Wight. Edwards afirma que hay algunas diferencias entre el inglés normativo británico y el criollo caribeño, lo cual puede causar problemas de interferencia entre los dialectos, y por lo tanto problemas de comprensión en la lectura infantil. Da muchos ejemplos de esto. Uno de ellos es que los criollos caribeños no distinguen necesariamente entre oraciones activas y pasivas. Por ejemplo, una frase como Las gallinas comen puede resultar ambigua para un niño, que podría interpretarla como «Las gallinas comen» o como «Las gallinas son comidas». Sin embargo, también pone de relieve la importancia de otros factores no lingüísticos que pueden inducir a problemas educativos: los niños y sus padres pueden esperar cosas distintas de los blancos de clase media, puede que sufran fuertes presiones sociales y económicas, y, como siempre, las actitudes de los profesores son de una importancia crucial.

En una versión revisada de sus primeros artículos, Wight (1979) aún mantiene que los niños de origen caribeño no encuentran más difícil el aprender a leer a causa de las diferencias entre el dialecto familiar y la

LN. Mantiene que lo importante es la actitud del profesor ante tales diferencias. Por lo tanto, este debate se encuentra aún sin resolver.

Wight (1979) señala también que la situación dialectal en el caso de los niños de origen caribeño puede ser más compleja de lo que yo describía en el capítulo 2. Por ejemplo, un niño en Londres puede tener dos variedades de inglés normativo prestigioso que utiliza en situaciones formales, así como un dialecto británico anormativo y distintas variedades de criollo caribeño y jamaicano de Londres (que ahora es diferente del criollo jamaicano) de los que puede echar mano en situaciones menos formales. Según el entorno social, se moverá en un espacio estilístico y dialectal definido con un mínimo de cinco normas:

Normativo	Anormativo
Inglés británico normativo	Dialecto anormativo londinense
Inglés jamaicano normativo	Jamaicano londinense
	Criollo caribeño

El informe Rampton sobre niños de las Indias Occidentales en escuelas británicas ha afirmado que «Las escuelas deberían valorar el lenguaje que todos los niños, incluidos los de las Indias Occidentales, traen a la escuela» (HMSO, 1981). Desde el Informe Bullock (HMSO, 1975), esto casi se ha convertido en una letanía oficial. Sin embargo, es mucho más frecuente hacer tal afirmación que ponerla en práctica o entenderla siquiera. Ya he señalado en este libro que entender lo que se quiere decir requiere una comprensión de las complejas relaciones existentes entre lenguaje hablado informal, dialectos anormativos y la lengua normativa que se espera en los entornos educativos formales.

### ¿Un pseudoproblema?

La vasta, compleja e imponente literatura relativa a la importancia del lenguaje en la educación (el presente libro sólo es una pequeñísima gota en un océano bastante revuelto), no debe cegarnos en unas simples razones no lingüísticas por las que los niños de CT (y los inmigrantes) tienden a fracasar en la escuela con más frecuencia que los niños de CM. Por ejemplo, un niño puede fracasar en la escuela porque no comparte las ideas escolares sobre lo que es importante; sólo ocurre que él tiene valores y objetivos diferentes. Una explicación lingüística del fracaso escolar es que se puede llevar a un niño ante Euclides, pero no se le puede hacer pensar. Alternativamente, un niño puede parecer «ineducable» porque la escuela es insensible a sus formas de lenguaje y pensamiento culturalmente distintas, e insiste en tratar estas diferencias como deficiencias. Una segunda explicación del fracaso educativo es que hay que empezar a enseñar desde el punto donde se encuentra el niño; no hay ningún otro sitio desde donde empezar, pero con niños diferentes tenemos que empezar desde sitios diferentes. Tampoco podemos presumir, en ningún caso, que tenga que haber una causa única y nítida del fracaso educativo: un pronóstico simple y mágico del éxito educativo. En general, existe una evidencia en aumento a favor de una gama de efectos no tradicionales sobre el desarrollo cognitivo (incluidos los no lingüísticos), incluyendo la confianza del niño en sí mismo, las esperanzas de futuro y las expectativas del profesor hacia él (Rosenthal y Jacobson, 1968).

Por lo tanto, el lector debe evitar el dejarse engañar por el amplio número de estudios que debaten la cuestión de si hay una relación directa causal entre lenguaje y capacidad educativa. A menudo se han derrochado ingentes cantidades de tinta académica en falsos problemas. En la Edad Media, los eruditos solían debatir cuántos ángeles podían bailar sobre la punta de una aguja; pero debatir un problema no lo convierte en algo significativo en los términos del mundo real. Varios libros ampliamente leídos (por ejemplo, Creber, 1972; Wilkinson, 1971; Flower, 1966; Herriot, 1971) sobre el lenguaje en la educación dan por sentado que la «deficiencia lingüística» es un concepto significativo, y que puede utilizarse para «explicar» ciertos problemas educativos de los niños. No obstante, el concepto se halla en tela de juicio, y muchos lingüistas se preguntan si la noción tiene alguna clase de validez. De hecho, ha surgido ahora una

contraliteratura debido a la necesidad de señalar algunos de los mitos creados por la investigación de las ciencias sociales en el terreno de la educación. Keddie (1973) ataca el «mito» de la deficiencia cultural; Labov (1969) ataca un aspecto de este mito en lo que él llama la «ilusión de la deficiencia verbal», y Jakson (1974) ataca el mito de los códigos elaborados y restringidos. Es una desgracia que un grupo de científicos sociales esté intentando aclarar ahora parte de la confusión creada por otro grupo; una desgracia necesaria, sin embargo, pues no se trata de simples discusiones entre académicos, sino de realidades vivas que afectan a los profesores y a sus alumnos.

El mensaje general de los dos últimos capítulos radica, pues, en que gran parte de la literatura referente a la relación entre lenguaje y éxito educativo está bastante fuera de lugar. Hasta ahora no existe una relación causal verificada entre el lenguaje de un niño y su capacidad cognitiva, y ni siquiera está claro qué tipo de vivencia se requerirá para demostrar dicha relación. Son demostrablemente incoherentes las afirmaciones que aseguran que ciertas variedades (dialectales) del lenguaje son «deficientes» y, consecuentemente, originan deficiencias cognitivas. Una importante falacia lógica se deriva, por lo tanto, del hecho de ver el lenguaje como una causa del éxito o fracaso educativo. Puesto que no se puede demostrar ninguna relación bien definida entre formas del lenguaje y formas de cognición, nos quedamos con una simple correlación: dos grupos de niños, pongamos por caso de CT y de CM, emplean distintas variedades del lenguaje y, asimismo (como tendencia estadística), actúan de forma diferente en la escuela. Pero tal correlación nunca puede ser, en sí misma, demostración de causalidad.

## ) **Un problema sociolingüístico**

No obstante, lo que surge es una compleja relación sociolingüística entre el lenguaje de un niño y su éxito escolar. No existe duda de que diferentes grupos sociales utilizan diferentes formas de lenguaje en situaciones sociales comparables. Es decir, tienen diferentes normas de uso apropiado del lenguaje. Esto se muestra tanto por trabajos de campo realizados en escenarios naturales como por trabajos experimentales del tipo de los de Bernstein. Los profesores y las escuelas pueden estimar que el lenguaje empleado por ciertos niños es estilísticamente inapropiado para las convenciones de la situación del aula (aunque el lenguaje del niño puede ser totalmente adecuado para cualquier exigencia cognitiva que se le haga). Además, los profesores pueden reaccionar negativamente ante variedades lingüísticas de bajo prestigio y, en situaciones extremas, pueden incluso malinterpretar al niño (aunque ninguna de las partes puede darse cuenta exactamente de lo que está ocurriendo). Incluso si el profesor abandona su norma para aceptar el lenguaje del niño como distinto, pero igualmente valioso, su propio lenguaje probablemente sea distinto, en forma notoria respecto al del niño, en la dirección de la variedad lingüística normativa de prestigio. Y el niño tendrá conciencia de que la forma lingüística del profesor es la que recibe apoyo por parte de la autoridad institucional. El niño, entonces, puede verse envuelto en una disyuntiva. Puede reconocer que, para progresar, debe adoptar el estilo de lenguaje del profesor, pero que hacer esto le va a separar de sus amigos. Un dialecto anormativo puede tener bajo prestigio social para las escuelas, pero sirve a la función positiva de demostrar lealtad de grupo a sus hablantes. Y el grupo parejo siempre es una influencia lingüística mucho más fuerte sobre los niños que su escuela o familia. Las aseveraciones sobre el lenguaje en la educación siempre deben tener en cuenta, por tanto, el poder de las actitudes, creencias y percepciones del lenguaje por parte de los hablantes. No hay casi nadie en Gran Bretaña que, actualmente, no se halle expuesto constantemente a modelos de lengua normativa a través de la educación, radio, televisión y prensa. Pero no hay pruebas de que las variedades locales del habla estén extinguiéndose. Las presiones hacia la conformidad siempre se ven contrarrestadas por presiones de lealtad hacia la comunidad de habla local. Esto es tan cierto respecto a los hablantes de IAN como respecto a los habitantes de Glasgow (Macaulay y Trevelyan, 1973).

La desventaja educacional puede ser resultado de la ignorancia o intolerancia popular en cuanto a las diferencias culturales y lingüísticas. Pero tal desventaja no es una deficiencia. Así pues, yo rechazaría el demasiado simple y peligroso tópico de que «el fracaso educativo es fracaso lingüístico», y lo sustituiría por la afirmación más cauta de que «el fracaso educativo suele provenir de diferencias sociolingüísticas entre escuelas y alumnos». Por ello, mi punto de vista sería el siguiente: (1) Las escuelas y las aulas dependen del lenguaje, puesto que la educación, tal y como la entendemos en nuestra cultura, es inconcebible sin las conferencias, explicaciones, lectura y escritura de que consta (ver capítulos 1 y 7). De este modo, (2) si una escuela define a un alumno como «lingüísticamente inapropiado», éste fracasará, entonces, casi con toda seguridad, en el sistema educativo formal. Pero esto es una tautología: (2) es una consecuencia directa de (1), y solamente plantea la cuestión de qué exigencias lingüísticas hacen las escuelas a sus alumnos. Una de las exigencias lingüísticas hechas por la escuela puede ser la de que el lenguaje normativo es la lengua adecuada para las aulas. Si la competencia lingüística se iguala de este modo con la capacidad de emplear formas dialectales normativas, esto significa que los hablantes de dialectos anormativos son, por definición, «lingüísticamente deficientes». Pero esta definición es, desde luego, circular y vacía, y no tiene ninguna base en absoluto en la realidad lingüística.

Ya que estoy afirmando que a menudo se produce una ruptura sociolingüística entre alumnos y escuela, el resto de este libro debe ocuparse de las maneras de estudiar el lenguaje que usan profesores y alumnos en las aulas.

## 5. LA NECESIDAD DE ESTUDIOS SOBRE EL LENGUAJE DE LAS AULAS

Estamos ya a mitad de camino en este libro sin haber debatido directamente el modo en que profesores y alumnos usan el lenguaje en situaciones reales y cotidianas de aula. Esta es una reflexión triste sobre el estado de nuestro conocimiento del lenguaje en la educación, y sobre el fracaso de la mayoría de los investigadores, hasta muy recientemente, cuando llegan donde se encuentra la acción: en las aulas.

### Razones para estudiar el lenguaje del aula

Existen importantes razones para observar, registrar y estudiar el diálogo profesor-alumno en el aula.

La razón más fundamental es que, últimamente, el diálogo de aula entre profesores y alumnos es el proceso educativo, o, al menos la parte más importante de él para la mayoría de los niños. Otros factores, como son el lenguaje infantil, coeficiente de inteligencia, clase social y ambiente hogareño, pese a todo lo importantes que puedan ser como factores contribuyentes, son, sin embargo, influencias externas, del entorno. Relativamente poca investigación educacional, pese a lo paradójico que esto pueda parecer, se ha basado en la observación y grabación directas del proceso educativo, tal y como se desarrolla en las propias aulas. Durante mucho tiempo, existió la suposición de que el proceso educacional podía explicarse atendiendo a los determinantes externos del éxito y fracaso educativos y a los resultados (según se miden por medio de pruebas y cuestionarios), pero sin observar dentro de las aulas. Sin embargo, ya sólo en términos de sentido común, parecería que una comprensión de la enseñanza y el aprendizaje tendría que depender, al menos parcialmente, de la observación de profesores y alumnos. Hay una vasta literatura psicológica sobre la «teoría del aprendizaje», basada en su mayor parte en situaciones experimentales, pero se sabe muy poco acerca de qué y cómo aprenden los niños en la escuela. La única manera de descubrir esto es observar a los niños en las aulas.

Más arriba se hizo hincapié, por ejemplo, en que en la obra de Bernstein, aunque buena parte de ella se ocupa de la educabilidad, no se hace intento alguno de analizar el modo en que se emplea el lenguaje en las escuelas. El modelo de Bernstein propone determinantes externos del éxito educativo; la estratificación de clase social se dice que produce diferentes tipos de familia con diferentes sistemas de comunicación que, a su vez, producen distintos códigos y distintas orientaciones cognitivas en los niños. Afirma sencillamente, sin evidencias ni ilustraciones, que las escuelas están predicadas sobre códigos elaborados, puesto que están interesadas en «explicitar y elaborar, a través del lenguaje, principios y operaciones» (CCC1, p. 221), y que «la introducción del niño en los significados universalistas de las formas públicas del pensamiento (...) es educación» (CCC1, p. 225. subrayado en el original). Más abajo quedará claro, al estudiar fragmentos reales de transcripciones de clases impartidas en aulas, que el lenguaje de las aulas es, a menudo, muy limitado en algunas formas obvias, antes que «elaborado».

También es importante tener en cuenta que estos factores externos de fondo son abstracciones inaccesibles y especialmente interpretativas que descansan, al menos parcialmente, en la interacción social.

Consideremos, por ejemplo, el concepto del coeficiente de inteligencia de un niño. Esta no es una medida<sup>1</sup> absoluta ni pura; es una capacidad que ha de medirse en una situación social, en el aula o en una prueba, en la cual el ensayador obra recíprocamente con el alumno. Ahora se ha visto que, en general, el aprendizaje no es un proceso puramente cognitivo o psicológico, sino que puede depender, de forma crucial, de la relación social entre profesor y alumno (ver capítulos 6 y 7). Del mismo modo, el ambiente hogareño es parcialmente entorno físico (por ejemplo, el número de personas por habitación, o el número de libros de la casa), pero también es completamente inseparable de la interacción social dentro de la familia (por ejemplo, si los padres debaten las tareas escolares con los niños).

Así pues, es importante, si nuestras afirmaciones acerca de la educación no han de ser generalizaciones imprecisas y carentes de fundamento, afianzar estas afirmaciones con análisis de charla y comunicación auténticas, observables y grabadas. Es demasiado fácil hacer generalizaciones acerca del «ambiente de aula» que no guardan relación con lo que verdaderamente ocurre en las aulas. Esto queda ilustrado perfectamente con la siguiente cita. Postman y Weingartner (1969) discuten cómo es que los alumnos captan el mensaje que el lenguaje empleado en la escuela no tiene, para satisfacer las demandas de un problema tanto como las demandas del profesor, aunque pocos profesores articulan conscientemente dicho mensaje como parte del contenido de sus clases.

«El mensaje se comunica intranquila, maligna, implacable y eficazmente a través de la estructura del aula; a través del papel del profesor, del papel del estudiante, del papel de su juego verbal cada uno de estos aprendizajes (es decir, lo que se comunica por la estructura del aula) se expresa en comportamientos específicos que se están exhibiendo constantemente por todas partes en la cultura» (1969, pp. 32-33).

Siento tendencia a mostrar mi conformidad con Postman y Weingartner, pero me gustaría ser mucho más específico.

Dado que los profesores transmiten muchos mensajes a sus alumnos. ¿cómo se comunican, entonces?, ¿por medio de qué «estructura»? ¿cuáles son las reglas del juego verbal?, ¿cuáles los comportamientos específicos? Si son específicos, entonces pueden especificarse.

## Nuestra ignorancia del lenguaje del aula

Nuestra ignorancia de lo que verdaderamente ocurre dentro de las aulas es espectacular. A menudo estamos preparados para hacer amplias generalizaciones que pretenden relacionar el lenguaje infantil con su educabilidad potencial, pero carecemos de una información descriptiva básica en torno a cómo se comunican alumnos y profesores. En cierto sentido, desde luego, todos sabemos cómo son las aulas; hemos pasado suficiente tiempo en ellas en calidad de alumnos y profesores. Pero tal conocimiento intuitivo y recordado no es sustituto de un análisis conceptualmente adecuado de la vida de aula basada en registros y descripciones de la rutina de aula que supone miles de horas en la vida de un alumno. La gente suele mantener puntos de vista firmemente atrincherados sobre el debate en lenguaje y educación, a menudo razonando más a partir de prejuicios que de observaciones cuidadosamente consideradas y de evidencias. En cualquier caso, un problema grave que se plantea al estudiar el comportamiento de aula es el de que supone un tremendo esfuerzo ver realmente lo que sucede antes que dar simplemente las cosas por hechas e interpretarlas en términos de categorías convencionales.

El proceso de enseñanza aún no ha sido descrito adecuadamente en términos sociolingüísticos. Si hablamos con profesores sobre sus experiencias en las aulas, descubriremos de inmediato que realmente

---

<sup>1</sup> N. T.: Hemos usado el término coeficiente porque las anteriores traducciones, deficientes en este punto, aconsejaban no modificar un término aceptado. No obstante, la traducción ideal sería cociente, ya que la medición del C. I. se efectúa mediante un quebrado.

no existe vocabulario de conceptos descriptivos para hablar sobre la enseñanza. A pesar de la inmensa complejidad del diálogo de aula segundo a segundo, la discusión será, conceptualmente, tosca y simplificada en exceso. Ya es hora de que los profesores tengan un lenguaje descriptivo apropiado para hablar acerca de su propio comportamiento profesional.

## ) **La necesidad de un estudio sociolingüístico del lenguaje de aula**

El estudio sociolingüístico del diálogo profesor-alumno, observado y registrado en las aulas, empezaría por lo tanto a llenar un serio hueco dejado por la investigación precedente sobre lenguaje en educación.

Ya no se mantiene tan ampliamente la presunción de que todos los determinantes importantes de la actuación en el aula se encuentran fuera de ésta, y la investigación de aula se está desarrollando de prisa. No obstante, la mayor parte de la investigación basada en la observación directa de la interacción profesor-alumno dentro del aula se ha realizado exclusivamente según técnicas de observación sistemática. Cuando se utilizan técnicas de este tipo, un observador se sienta en el aula y emplea un grupo de categorías preparadas de antemano para «codificar» lo que dicen profesores y alumnos, por lo general cada pocos segundos, sobre una base de muestreo de tiempo. Las categorías codificadores podrían incluir, por ejemplo, «el profesor da una clase», «el alumno formula una pregunta y «el profesor justifica su autoridad». Se han publicado más de 70 esquemas de codificación (Simon y Boyer, 1967, 1970) y se han efectuado literalmente centenares de estudios con tales sistemas. Pero los resultados para la investigación han sido decepcionantes, y no han surgido tendencias claras, por ejemplo, entre los estilos verbales de los profesores, según vienen definidos por los esquemas, y las medidas de eficacia docente. Este tipo de trabajo está amenazado por varias revisiones exhaustivas (por ejemplo, Medley y Mitzel, 1963). Artículos más recientes han documentado a fondo razones para desconfiar de la técnica como herramienta de investigación, aunque no necesariamente como método para formar a los profesores (Nuthall, 1968; Walker y Adelman, 1975b; Delamont, 1983).

Los defectos más importantes de este tipo de estudios pueden resumirse en los siguientes. Debido a que la conversación en las aulas no se graba, por regla general, sino que el observador la codifica sobre el terreno en el tiempo real, el lenguaje auténtico empleado por profesores y alumnos se pierde irremediamente. Dicha técnica puede, por ello, en el mejor de los casos, proporcionar una medida global y por término medio del clima o ambiente reinante en el aula, sin ser capaz de estudiar los detalles de la conversión que, de hecho, crean este clima. En otras palabras, no existen estudios de cómo los oyentes (tanto los investigadores como los alumnos y profesores) interpretan el lenguaje del aula; se presume que el codificador puede hacer esto sin problemas. De aquí que los datos para estudio no sean en modo alguno el lenguaje del aula, sino las codificaciones que el investigador hace de aquél. En general, la técnica se centra, fragmentariamente, en una sucesión de pequeñas muestras de comportamiento, mediante categorías preespecificadas que no permiten adaptación o desarrollo. Se ocupa únicamente de lo que resulta observable de inmediato al investigador, pasando por alto factores cualitativos en favor de lo que es fácilmente cuantificable (Delamont y Hamilton, 1976).

Dado que, relativamente, son pocos los análisis que se han basado en la observación directa del comportamiento en las aulas, sería prematuro, en cualquier caso, permanecer limitados a un tipo estrechamente definido de análisis de la interacción. No obstante, actualmente se está realizando en las escuelas una cantidad cada vez mayor de investigación «antropológica» o «etnográfica». Este trabajo cubre en sí mismo una amplia gama de estilos, como corresponde a sus puntos, a menudo innovadores y exploratorios. Por lo general, se basa en trabajos de campo a largo plazo o intensivos, es decir, en alguna forma de observación participativa. El investigador pueda pasar varios días o semanas realmente en el aula, observando, tomando notas, grabando, hablando con profesores y alumnos, y conociéndolos. La meta es producir algo parecido a una descripción etnográfica de un marco social, similar en ciertos aspectos al

informe que podría escribir un antropólogo tras un trabajo de campo, con una tribu exótica. (Ver Jackson, 1968; Stubbs y Delamont, 1976; Delamont, 1976, y muchas otras referencias de estas obras.) La mayoría de estos estudios debaten, inevitablemente, aspectos de interacción de aula, pero no se ocupan, como punto central, de debatir el comportamiento sociolingüístico.

Así pues, existen hasta la fecha muy pocos estudios de la vida en las aulas que empleen conceptos sociolingüísticos para analizar la conversación profesor-alumno. Esta laguna resulta extraña desde el momento en que sociolingüística significa simplemente el estudio de cómo se usa el lenguaje en marcos sociales, tal como es el aula. La laguna, sencilla pero tristemente, procede de la falta de comunicación entre expertos en distintos aspectos de la comunicación. Se ha estudiado la interacción social, de modo fragmentario, desde dentro de diferentes disciplinas académicas, incluida la lingüística, antropología, psicología y sociología. Pero estas disciplinas tienen diferentes métodos objetivos, y es casi absoluto el aislamiento de estas áreas de estudio entre sí. Así pues, deberíamos recalcar que ninguna aproximación única encuentra una aceptación amplia en estudios de lengua de aula. Se utilizan distintos métodos para hacer el trabajo de campo, para recoger, analizar y presentar los datos, siguiendo diferentes objetivos subyacentes.

Sin embargo, la marea no parece haberse vuelto a favor de los estudios de aula, que ahora han ganado respeto como estilo legítimo de investigación. Diversos factores históricos han contribuido a este desarrollo durante los últimos diez años, más o menos: relativamente se ha destinado más dinero para la investigación educativa; los especialistas en pedagogía han propuesto un más amplio modelo sociopsicológico de aprendizaje; hay un énfasis creciente en la formación del profesorado; las escuelas se están «abriendo» más y son por ello de más fácil acceso, y el desarrollo de métodos apropiados de observación participativa en la sociología (Delamont y Hamilton, 1976).

## La razón fundamental para los estudios naturalistas

No obstante, también se dan razones teóricas por las que se descuidan los estudios de la vida del aula, y tenemos que contestarlas. Se puede decir que los estudios del comportamiento cotidiano auténtico son «científicos» porque los escenarios de la vida real son enormemente complejos y contienen muchos factores incontrolables, y porque nunca se presenta dos veces la misma situación, y, por lo tanto, no se pueden rebatir los estudios. Sólo aislando pequeñas muestras de comportamiento en el marco controlado de un laboratorio podemos, según se dice, avanzar lento, pero seguro, hacia la verdad.

La breve respuesta a estas objeciones es sencilla: si queremos saber de qué modo se comporta la gente en las aulas, no cabe duda de que tendremos que observarla en las aulas. Si la llevamos al laboratorio psicológico de la universidad local, entonces podremos descubrir la forma en que se comportan allí. Pero esto es improbable que resulte interesante de modo permanente.

Desde luego, podría objetarse correctamente que el comportamiento de profesores y alumnos no es natural, ni siquiera en el aula, ante la presencia de un investigador, extraño a ellos, con un cuaderno o un magnetófono. No obstante, la gente se olvida de los magnetófonos al cabo de un período relativamente corto (unas cuantas pocas horas o, como máximo, un par de días). Y, en cualquier caso, muchas de las cosas que tenemos interés en observar no están bajo un control consciente.

Una defensa más poderosa de los estudios naturalistas es la de que las presiones sociales naturales de interacción con un grupo superarán frecuentemente la presencia de un magnetófono. Esto es especialmente cierto en grabaciones de niños realizadas en sus propios círculos de amigos, en los que la presión de la interacción con sus iguales pesa más, generalmente, que la presencia de un observador, y ayuda a aproximarse al inalcanzable ideal de registrar el lenguaje «normal» (Labov, 1972 a). Grabar a los hablantes lejos de su marco social habitual causa, por el contrario, graves problemas de interacción y explicación. Esto ocurre porque no hay forma de «controlar» el modo en que la gente interpreta y reacciona

ante escenarios sociales extraños, como son las entrevistas o las pruebas. El punto crucial es que el laboratorio psicológico no es un marco neutral en el cual pueda «controlarse» el comportamiento. Es, en sí mismo, un marco social que tal vez comprende, desde la perspectiva de un niño, a un adulto extraño de gran prestigio, en un ambiente también extraño, que está examinando al niño de alguna forma no específica (ver capítulos 3 y 4). Uno de los puntos principales del capítulo 4 era que la situación social es el determinante más fuerte del comportamiento verbal. Por esta razón ponía yo en tela de juicio el uso de «tests» de laboratorio para investigar la capacidad verbal de los niños o la naturaleza del diálogo madre-hijo. Incidentalmente, la mayor parte de los niños son de lo más útiles en tal situación, y hacen todo lo que pueden para realizar lo que ellos suponen que el investigador quiere que hagan, por muy extraño que les parezca aquello que se les pide. La mayor parte de los niños tienen un grado notablemente alto de tolerancia hacia las extrañas tareas que los adultos les solicitan.

Lo que nos interesa es cómo interpreta la gente el lenguaje del aula y cómo le atribuyen valores y significados sociales (Hymes, 1972). Y, en principio, uno no puede «controlar» cómo un adulto o un niño interpretan su entorno social. Podríamos, por ejemplo, hacer el mismo tipo de pregunta a cien personas. Al estilo de algunos «tests» verbales, podríamos tomar una manzana y preguntar: «¿qué es esto?» Pero no hay manera de controlar cómo interpreta la pregunta el oyente:

¿De verdad no sabes qué es una manzana? ¿Es una pregunta con truco? ¿O un acertijo? ¿O es una pregunta de entrada, que nos llevará a alguna otra pregunta, esta vez más sensata y más interesante?

Tales puntos podrán parecer obvios, pero los investigadores han dado a veces pasos bastante absurdos para probar y «controlar» ciertas variables en los experimentos sobre conducta social. En un estudio particularmente artificial sobre cómo se comunica la gente por el gesto y la postura, se obligó a los sujetos experimentales a llevar puestas máscaras de cartón «para que no se ocupasen de su expresión facial», ya que el experimentador no quería investigarla (Mehrabian, 1968). Está claro que dichos procedimientos no «controlan» una variable (expresión facial). Por el contrario, es probable que los sujetos se sintieran particularmente conscientes de su expresión facial aparte de sentirse tontos o cohibidos, o de sentir disminuida su visibilidad. Estos experimentos cometen el mismo error que aquel médico oriental que había descubierto una medicina que podría curar a sus pacientes de cualquier enfermedad, pero sólo si no pensaban en monos mientras se la bebían. Así que les advertía muy especialmente a los enfermos que no pensasen en monos, y se preguntaba por qué la medicina no daba resultado jamás. El problema es que a los sujetos experimentales no se les debe prohibir nunca que piensen y formen interpretaciones acerca del experimento. Por lo tanto, debemos tener en cuenta las expectativas de la gente sobre los experimentos. Los psicólogos que creen que el comportamiento de las personas y el de las ratas es esencialmente similar, pueden idear experimentos para humanos en los que éstos se vedan abocados a no mostrar sino un comportamiento similar al de las ratas. Por el contrario, los psicólogos que creen que el comportamiento humano es esencialmente diferente, podrán establecer experimentos que exijan un comportamiento cualitativamente diferente al de correr por una serie de laberintos. Las personas, sujetos experimentales incluidos, suelen hacer lo que se espera de ellos, colmando así las expectativas de los experimentadores.

Dado que el control del comportamiento que se realiza en laboratorio es bastante falso (por ejemplo, no hay manera de controlar cómo interpreta cada persona las instrucciones de un «test»), la idea de que tales experimentos son reproducibles se ve seriamente debilitada. Sin embargo, sí es posible una forma fuerte de reproducibilidad en aquellos estudios que intentan analizar el comportamiento del lenguaje natural. Si al lector se le da acceso a los datos originales, en forma de transcripciones de discursos grabados, podrá estudiarlos por sí mismo y proponer interpretaciones alternativas si fuese necesario.

Por lo tanto, una de las razones por las que los investigadores han evitado el estudio de la interacción en las aulas, es la notoria complejidad del comportamiento comunicativo. Pero la complejidad no desaparecerá si la ignoramos. El borracho que pierde sus llaves en una parte oscura de la calle no puede esperar encontrarlas debajo de una farola sólo porque la luz sea mejor allí. La luz puede ser brillante en los

«tests» o experimentos realizados en un laboratorio psicológico, pero tal vez no ilumine lo que nosotros queremos ver. Por lo tanto, debemos admitir la complejidad como rasgo esencial de la interacción social, y debe ser estudiada por derecho propio, con la ayuda de conceptos adecuados. En cualquier caso, el diálogo profesor-alumno es menos complejo que muchos otros tipos de discurso, dado que suele estar muy controlado en varias formas que resultan bastante obvias.

## Los profesores como investigadores

El tipo de trabajo sobre lenguaje de aula que discutiremos en los dos próximos capítulos es, por lo tanto, un trabajo en el que se puede progresar. Por otra parte, comprende observaciones y análisis del auténtico comportamiento diario de profesores y alumnos en clase. Una de las razones por las que los profesores leen poco sobre investigación educativa es, posiblemente, que apenas ninguna de estas investigaciones esté relacionada de forma clara con las cosas que ocurren en la jungla del aula. Los profesores en activo no están, desde luego, en una posición adecuada para realizar investigaciones a gran escala ni experimentos educativos en los que deban contar con instalaciones de laboratorio. Pero son perfectamente capaces de observar lo que ocurre en las aulas. (En el capítulo 9 incluimos una lista de sugerencias específicas.) Por lo tanto, la investigación que se realiza en las aulas comprende puntos de vista que cualquier estudiante o cualquier profesor con experiencia podrá verificar, corregir o refutar siempre que esté trabajando en un aula. Por supuesto, desde el punto de vista teórico, sería importante que los profesores en activo hiciesen algo así. Las investigaciones sobre niños y aulas suelen realizarlas los «extraños»; pero en último término, sólo los participantes en una situación tendrán acceso total a todos sus aspectos relevantes. En todo caso, una descripción sociolingüística del lenguaje del aula deberá concretarse con los valores, las actitudes y los significados de carga social que se transmiten por medio del lenguaje, y sólo quienes participen en ellos tendrán completo acceso a estos valores. Así, según la descripción de Hymes (1972), «la etnografía de una situación no debe ser descrita por quien no participa en ella», ya que los aspectos de la situación comunicativa en un aula resultarán bastante opacos para cualquier extraño (ver capítulo 6). Por el contrario, según lo ya señalado, los comentarios intuitivos realizados sobre el lenguaje por los directamente implicados, pueden muy bien resultar equivocados, a no ser que dichos comentarios tengan relación con conceptos sociológicos bien meditados. Por ello, decir que los propios profesores tienen un importante papel que interpretar en los estudios sobre el lenguaje del aula, no es simplemente una cortesía convencional. Sencillamente, si el estudio del lenguaje del aula debe depender de investigadores externos a él, nunca se llevará a cabo en la mayoría de las aulas. Es de esperar que, después de leer lo que sigue, los profesores y estudiantes de pedagogía podrán grabar y observar las clases y anotar cosas nuevas. Los lingüistas tienen toda la razón al mostrarse reticentes en decirles a los profesores cómo deben comportarse en clase. Pero sí es una tarea de los lingüistas el proporcionarles a los educadores los medios para observar y describir el lenguaje del aula, e indicarles en qué parte del lenguaje pueden buscar para realizar hallazgos de interés educativo. Por lo tanto, los capítulos 7 y 8 podrán leerse como una colección de sugerencias sobre el modo en que los sociólogos o los propios profesores pueden estudiar el lenguaje del aula, y el capítulo 9 contendrá una lista de sugerencias de tipo específico sobre la forma en que los que estén empezando a investigar en las aulas pueden comenzar a reunir y a analizar datos sobre el lenguaje del aula.

## 6. ESTUDIOS SOBRE EL LENGUAJE DEL AULA

En cierto sentido, los profesores son profesores; ese es su trabajo. Pero una persona cualquiera no puede meterse en un aula por las buenas y ser un profesor; tendrá que realizar actos muy específicos de tipo comunicativo, tales como exponer temas, explicar, hacer preguntas, animar a los alumnos a que hablen y cosas por el estilo. En otras palabras, no existen en abstracto roles sociales como los de «profesor» y «alumno». Tienen que ser interpretados, representados y contruidos en el curso de la interacción social.

Las descripciones de la interacción en el aula han empezado a aparecer desde 1970. Tales estudios sobre el lenguaje del aula son, todos ellos, fragmentarios en varios sentidos pero contienen interesantes puntos de vista sobre los modos de comunicarse que utilizan profesores y alumnos en las clases. Estos mismos puntos de vista podrán ser verificados o corregidos por los profesores en activo según sus propias experiencias y observaciones en clase. Los estudios que vamos a discutir aquí son principalmente casos reducidos de las clases de un solo día o quizás de una sola clase. De modo que sólo vamos a realizar afirmaciones muy precavidas sobre la enseñanza en general. Por otra parte, el comportamiento a este nivel suele ser bastante repetitivo y, por lo general, está sujeta a severas limitaciones culturales; asimismo, el estado de este trabajo requiere, actualmente, un detallado estudio de pequeñas cantidades de datos, más que un estudio superficial de muchos cientos de horas lectivas. Todos estos estudios, por lo tanto, asumen que el estudio cercano y directo del lenguaje del aula nos dará los puntos de vista más útiles acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mantienen, implícitamente al menos, que las teorías y afirmaciones generales sobre educación se mantendrán o caerán, en último extremo, según puedan o no explicar cómo alumnos y profesores se comunican unos con otros en aulas reales. Porque, a pesar de la gran cantidad de literatura que existe sobre «teoría del aprendizaje» (sobre cómo y qué aprenden realmente los niños), lo que hacen en la escuela continúa siendo un misterio casi total. Al discutir tales estudios, debemos tener en cuenta, sin embargo, que, con sólo llegar más cerca del punto donde se desarrolla la acción, no vamos a conseguir necesariamente comprender dicha acción; por eso no necesitamos simples descripciones superficiales del comportamiento, sino descripciones relacionadas con una serie coherente de conceptos: un entramado teórico en el que nuestras observaciones cobren sentido.

### Comentarios sobre diálogo en clase

Uno de los primeros estudios sobre el lenguaje en el aula, escrito por Barnes en 1969, es muy conocido. Discute extractos de grabaciones de clases de un solo día en un primer curso de una escuela primaria. La investigación no es sistemática, pero encontramos en ella muchos puntos interesantes estrictamente basados en diálogos extraídos de lecciones auténticas. El tema general del estudio es el efecto que produce el lenguaje de los profesores sobre los alumnos, particularmente en situaciones donde el lenguaje del profesor podría ser una barrera para el aprendizaje, puesto que los profesores utilizan una terminología o un estilo abstracto de lenguaje que no resulta familiar a los alumnos. Dicho trabajo es fácilmente accesible, está

lleno de buenos ejemplos sobre la comunicación en el aula y resulta una buena introducción para cualquiera que esté interesado en este campo.

Uno de los principales argumentos de Barnes guarda relación con el estilo general de lenguaje del profesor. Aduce que muchos profesores, cuando hablan de su asignatura, utilizan un lenguaje de instrucción propio de especialistas que puede constituir una barrera para los alumnos que no estén familiarizados con él. Este lenguaje especializado, que puede llegar al ser un «lenguaje de educación secundaria», presenta diferentes aspectos. En primer lugar, las diferentes materias académicas tienen diferentes terminologías técnicas asociadas a ellas. Los profesores suelen ser conscientes de las dificultades que esto crea y cuidan de presentar y definir los nuevos términos; pero a veces esta terminología profesoral parece adquirir valores propios. Así, cierto profesor de ciencias insistía en utilizar el término «mortero» (como en «mortero y mano de almirez»). Está claro que este término no es esencial para comprender la asignatura, sino que simplemente forma parte de un estilo completo de lenguaje científico con el que el profesor se siente como en su casa. Tal lenguaje plantea a los alumnos unas exigencias lingüísticas que son totalmente externas a la enseñanza de la asignatura en sí misma. En otras palabras, el estilo del lenguaje puede evitar que se entienda el contenido y puede evitar que algunos alumnos contribuyan a cualquier diálogo establecido en clase.

Un punto más sutil, señalado por Barnes, es que puede ocurrir que muchos profesores pueden no darse cuenta de que están utilizando un «lenguaje propio de educación secundaria», que resulta más penetrante porque no forma parte de la terminología propia de ninguna materia académica en concreto, por lo que es posible que nunca expliquen dicho lenguaje a los alumnos. La siguiente cita es de un profesor de historia hablando sobre las ciudades-estado:

«Estos estados eran completos en sí mismos porque el terreno entre ciudades era tan accidentado que les resultaba difícil comunicarse (...). Y dado que la gente vivía de esta manera en propias ciudades, tendían a ser intensamente patrióticos»...

El profesor utiliza la palabra terreno donde muy bien podía utilizar tierra. Pero también utiliza abstracciones que, muy posiblemente, resultarán desconocidas para unos alumnos de enseñanza elemental: completos en sí mismos, comunicarse, tendían, y dejando que los alumnos rellenen con su propia experiencia aquello que se les podía haber dicho con términos concretos. Por ejemplo, «tendencia» es una noción compleja, abstracta y estadística que es poco probable que ningún profesor pueda explicar.

Como los profesores están acostumbrados a este lenguaje, puede ocurrir que no reconozcan una idea válida de un alumno si no está expresada en este estilo abstracto (ver capítulo 1). Así, un profesor de ciencias había preguntado cómo se podría quitar una mancha de clorofila de una tela, y un alumno le había sugerido que la frotasen con betún, lavándola después. Como el alumno no utilizó (¿o no supo?) el término «disolvente» o el nombre de algún disolvente en particular, el profesor no vio que, de hecho, el alumno había captado la idea de lo que es un disolvente, y rechazó la sugerencia.

Un punto general y muy importante, que señala Barnes es el siguiente: un profesor puede considerar que el lenguaje de su asignatura tiene una función intelectual, y puede considerar que dicho lenguaje permite expresar los conceptos con precisión. Pero el lenguaje del profesor tendrá también la función sociocultural de sostener su rol de profesor. Y puede ocurrir que, desde el punto de vista de los alumnos, cada término nuevo tenga una función predominantemente sociocultural: «es el tipo de cosa que dice mi profesor». Aquí Barnes nos señala una fuente de interferencia sociolingüística entre alumnos y profesores que tienen nociones distintas de las convenciones estilísticas. Es decir, que un profesor puede utilizar un cierto estilo de lenguaje, no porque sea necesario para expresar ciertas ideas, sino porque es convencional usarlo. Pero es poco probable que los alumnos compartan dichas convenciones. Por el contrario, el profesor puede rechazar la formulación de un alumno, no porque el lenguaje del alumno sea intrínsecamente incapaz de expresar una idea, sino porque no se ajusta a las convenciones estilísticas,

Un segundo tema de gran importancia general es la clasificación preliminar de Barnes de los tipos de preguntas que hacen los profesores. Distingue cuatro grandes categorías de preguntas: 1, preguntas objetivas (¿qué?), que piden cierta información o el nombre de algo; 2, preguntas de razonamiento (¿cómo? o ¿por qué?), que pueden exigir observación, recordar algo de memoria, o bien un razonamiento más abierto; 3, preguntas abiertas, que no exigen razonamiento, y 4, preguntas sociales, que tienen la función o bien de controlar la clase, o bien de llevarles a compartir algún tipo de experiencia. Esta parte del análisis es muy poco definida, y Barnes admite que tales categorías no son lo suficientemente precisas para que otros las utilicen. Sin embargo apunta de manera muy útil lo difícil que resulta conjuntar la forma de la pregunta de un profesor con su intención o función subyacente. Así, un profesor puede hacer una pregunta que, en apariencia, esté pidiéndole al alumno su punto de vista personal cuando, en realidad, el profesor ya tiene en mente una respuesta concreta. Barnes llama a estas manifestaciones «pseudopreguntas».

Barnes admite (p. 47) que su estudio es «impresionista» que no tiene forma objetiva alguna de describir el «lenguaje propio de la educación secundaria» (p. 53) y, que su clasificación de los diferentes tipos de preguntas resulta vaga. Dado que el estudio está encaminado a ser de uso práctico para los profesores, más que una contribución a la teoría, las objeciones antes mencionadas no son necesariamente una condena rotunda. En conjunto, podríamos decir que es un método de observación propia introspectiva. Notemos, sin embargo, los puntos positivos que constituyen el que el estudio esté basado en la grabación y observación de clases normales de escuela y el que Barnes presente extractos de las grabaciones. De esta forma, al menos hasta cierto punto, el lector es capaz de estudiar los datos por sí mismo y de proponer interpretaciones alternativas si no está de acuerdo con las intuiciones de Barnes.

En un trabajo más reciente (1971), Barnes ha señalado algunas implicaciones de estos estudios descriptivos del lenguaje de aula. Empieza por la afirmación de que «el lenguaje es un medio de aprendizaje». Es decir, que a menudo aprendemos no sólo escuchando pasivamente a un profesor, sino discutiendo activamente, estudiando una cuestión, defendiendo nuestros puntos de vista en un debate, etc. Estudiando la interacción profesor-alumno podremos estudiar, por lo tanto, de qué modo el lenguaje de aula abre y cierra diferentes posibilidades de aprendizaje para los alumnos. ¿Deberán sentarse pasivamente escuchando y contestando cuando se les pregunte? ¿O existe un diálogo activo de dos direcciones entre profesor y alumno? Estos temas merecen un capítulo entero, y los veremos de nuevo más adelante, en el capítulo 7.

Un estudio de Mishler (1972) es semejante al de Barnes en cuanto que incluye comentarios perceptivos sobre fragmentos de diálogos en clase. Pero a Mishler le preocupa más especificar qué rasgos particulares del lenguaje son indicativos de diferentes estrategias docentes. Nos muestra que las particularidades del auténtico lenguaje empleado por profesores y alumnos pueden ser analizadas de manera que produzcan información acerca de algunos aspectos importantes del proceso educativo, argumentando que lo que los profesores dicen y cómo lo dicen crea un tipo de mundo particular para los alumnos. El estudio está basado en grabaciones de tres profesores americanos de enseñanza primaria.

En primer lugar, argumenta (lo cual es uno de los temas importantes de este libro) que los estudios del lenguaje al uso deben presentar los datos de forma tal que queden en disposición de ser realizados por los lectores. Un requerimiento mínimo para esto sería una transcripción literal del diálogo grabado. El objetivo principal de Mishler es, por lo tanto, especificar cómo las estrategias cognitivas de diferentes profesores son mostradas (¿traicionadas?) en los finos detalles del diálogo en clase; es decir, especificar rasgos del lenguaje de los profesores que indican a los alumnos cómo deben organizarse la información y los conceptos y, por lo tanto, cómo dirigen su atención a diferentes formas de orden en el mundo. Por ejemplo, el que los profesores utilicen preguntas de razonamiento abierto (por ejemplo, «¿qué podría significar esto?»), puede implicar el mensaje pedagógico subyacente de que varias respuestas pueden ser aceptables; esto no es algo que se presuponga en todas las aulas (ver capítulo 7). Por el contrario muestra cómo un profesor puede

negar la legitimidad de lo que dice un niño. Un niño preguntaba acerca de una película que iba a ver toda la clase:

NIÑO: ¿De qué trata la película?

PROFESORA: Creo que no te lo voy a decir.

De hecho, la profesora no ha visto la película, pero no lo admite. Utiliza un tipo de alternativa que le niega al niño acceso a un conocimiento y que mantiene al profesor como la única persona que sabe y controla lo que el niño puede saber. (Cierta profesor universitario inglés de una Universidad de los Midlands me contó una vez con cierta alegría, que, en un seminario sobre Jane Austen, había preguntado: «¿con quién se casa Lydia Bennet?», sabiendo que los alumnos considerarían ésta una pregunta de «test», cuando, en realidad, hacia esta pregunta para enterarse él mismo, ya que no había terminado el libro y no conocía la respuesta.)

La aproximación de Mishler es de un tipo que podría ser de especial interés para los profesores. Por medio de un estudio muy esmerado de las lecciones transcritas nos muestra de qué modo las estrategias educativas en general están pasadas por el tamiz del uso del lenguaje de cada profesor. Por lo tanto, dicho estudio puede empezar a arrojar un poco de luz sobre cómo aprenden los niños lo que hacen en la escuela. Sólo mediante una estrecha observación de cómo hablan entre sí alumnos y profesores en la realidad, podemos descubrir cómo se consiguen ciertos conceptos, cómo se abren ciertas líneas de investigación mientras que otras se cierran, cómo se evalúan las respuestas de los alumnos, y cómo se dirige atención hacia las áreas de conocimiento que la escuela considera valiosas.

Un estudio de Gumperz y Herasimchuk (1972) es similar en estilo al de Mishler. Se basa en el comentario de sólo dos clases grabadas, elegidas de modo que resulten lo más diferentes posibles: un profesor enseñando a un grupo de alumnos y un niño mayor (de seis años de edad) enseñando a un niño más pequeño (de cinco años de edad). Con un estudio detallado de las grabaciones y transcripciones, los autores nos muestran que el adulto y el niño emplean diferentes medios de comunicación. Por ejemplo, el profesor adulto se apoya especialmente en las interrogativas para conseguir respuestas de los alumnos y utiliza una variada serie de términos con su correspondiente falta de variación en la entonación. El profesor niño hace más uso de las varias entonaciones y de la repetición, sobre todo para distinguir preguntas, pretensiones y confirmaciones, y para mantener un extraordinario grado de relación musical y rítmica con el alumno. Es decir, los autores nos muestran la manera en que los profesores, niño y adulto, utilizan diferentes medios de comunicación. Afirman además que el adulto y el niño difieren en su definición de la tarea profesoral y de las relaciones sociales que ésta conlleva. Pero esto no parece deducirse de la evidencia que presentan. Más bien parecen haber visto que los dos «profesores» hacen cosas similares (preguntar, afirmar, confirmar) por medio de dispositivos lingüísticos diferentes.

Sería muy útil para los profesores que se les pudiera hacer más conscientes de los medios lingüísticos por los que los niños pueden comunicar mensajes, especialmente donde éstos difieren de los usos adultos. Gumperz y Herasimchuk ponen un especial énfasis en las señales lingüísticas concretas que comportan mensajes sociales en el aula, y nos muestra que estos signos pueden ser no solamente las palabras o frases usadas, sino la forma en que se siguen las emisiones y los signos paralingüísticos, como son la entonación y el ritmo.

En un trabajo anterior, Stubbs (1976) ha descrito un modo en que los profesores mantienen el control sobre el diálogo de aula en clases expositivas relativamente serias. Una cosa que caracteriza especialmente la conversación en clase es la medida en que el profesor ejerce un control conversacional sobre el tema, por encima de la relevancia o corrección de lo que dicen los alumnos y por encima de cuánto y cuándo puedan hablar éstos. En las clases expositivas tradicionales, los alumnos tienen, correspondientemente, pocos derechos conversacionales. Este punto ha sido varias veces señalado (por ejemplo, Barnes 1969), pero las auténticas estrategias verbales que utilizan los profesores para controlar el diálogo en clase aún tienen que ser descritas sistemáticamente.

La charla de los profesores a lo largo de estas clases se caracteriza por el modo en que el profesor explica constantemente cosas, corrige a los alumnos, valora y redacta el lenguaje de éstos, resume la discusión y controla la dirección de la clase. Esto es, un profesor está controlando constantemente el sistema de comunicación del aula, comprobando si todos los alumnos están en la misma frecuencia de onda y si, por lo menos, algunos alumnos siguen lo que está diciendo el profesor. Dicho control puede comprender, en realidad, lo que entendemos por «enseñanza». Sería útil referirnos a tal lenguaje como metacomunicación. Es comunicación sobre la comunicación; mensajes que vuelven a referirse al sistema de comunicación en sí mismo, comprobando si funciona adecuadamente. Supongamos, por ejemplo, que un profesor dice: no empecéis todavía, escuchad solamente. Aquí no está diciendo nada sustancial, sino, simplemente, atrayendo la atención de los alumnos, abriendo los canales de comunicación y preparándoles para que les lleguen los mensajes. También podría decir: Mirad, ahora estamos entrando en materia, no añadiendo nada tampoco al contenido de la discusión, sino comentando el estado de la cuestión en sí. O también podría controlar la cantidad de habla de los alumnos diciendo: Algunos de vosotros no os estáis uniendo al estudioso silencio que estamos tratando de establecer. Los profesores ejercen un control sobre diferentes aspectos del sistema comunicativo en clase. Controlan los canales de comunicación, abriéndolos y cerrándolos: Muy bien, escuchadme ahora todos. Controlan la cantidad de conversación pidiendo a los alumnos que hablen o se callen: Carlos. ¿qué ibas a decir? Controlan el contenido de la conversación y definen la relevancia de lo que se dice: No queremos comentarios tontos. Controlan las formas de lenguaje utilizadas: Eso no es buen inglés. Y tratan de controlar el nivel de comprensión: ¿Quién sabe lo que quiere decir esto?

Todos los ejemplos en cursiva están tomados de lecciones grabadas. Las observaciones metacomunicativas suelen poderse reconocer de manera formal por el uso de términos metalingüísticos que se refieren al propio discurso que se está desarrollando: por ejemplo, escuchad, tema, digamos, observaciones, etc.

Este tipo de habla es característico del lenguaje de los profesores. Expresiones como las que acabamos de ver permanecen fuera del discurso y hacen comentarios sobre el mismo. Dichas expresiones forman un alto porcentaje de lo que los profesores dicen a sus alumnos y constituyen uno de los principales sistemas para controlar el diálogo en clase. El uso de este lenguaje es, asimismo, altamente asimétrico; no esperaríamos que un alumno le dijera a un profesor: He aquí un punto interesante. Semejantes actos de habla, en los que el profesor vigila y controla el diálogo en clase son, a cierto nivel, la auténtica materia prima de la enseñanza. Son básicos para la actividad de enseñar, ya que son los actos por medio de los cuales el profesor controla el caudal de información en clase y define la relevancia de lo que se dice (ver Atkinson, 1975 y el capítulo 7 de este libro).

## La estructura del diálogo de aula

Está claro que el comentario detallado de pequeños fragmentos de un diálogo profesor-alumno será un paso necesario en cualquier trabajo sobre lenguaje de aula. Pero también queremos ir más allá del comentario de detalles y pequeños extractos sacados de su contexto conversacional, y hacer afirmaciones más amplias acerca de cómo el diálogo de clase funciona como un sistema de comunicación. Por lo tanto, está claro que es necesario prestar mucha atención a los sutiles detalles de lo que en realidad dicen profesores y alumnos. Por otra parte, no es suficiente hacer comentarios deductivos de extractos cortos, seleccionando por intuición aquellos extractos que parezcan interesantes e ignorando el resto. Es necesario trabajar para conseguir generalizaciones sobre el discurso en clase. Esto es lo que intentan hacer los dos estudios que veremos a continuación.

Más que centrar su atención en los sutiles detalles del diálogo profesor-alumno, Bellack y otros (1966) argumentan que gran parte de las conversaciones profesor-alumno tienen una estructura subyacente característica y un patrón que siguen profesores y alumnos con un grado de desviación notablemente

pequeño. Su análisis está basado en una codificación de las grabaciones transcritas de unas sesenta clases. Empiezan por la noción de Wittgenstein de un juego del lenguaje en el que los hablantes siguen unas reglas y unas convenciones dadas. Proponen cuatro movimientos pedagógicos como unidades básicas del diálogo de aula: los movimientos estructurales indican la dirección que el hablante piensa que debería tomar la discusión; los movimientos de demanda sirven para conseguir una respuesta de otro hablante; los movimientos de respuesta conllevan una relación recíproca con los movimientos de demanda (por ejemplo, la respuesta de un alumno a la pregunta de un profesor), mientras que los movimientos de reacción modifican o clarifican una expresión anterior. Estos movimientos constituyen una definición preliminar de cómo funciona el diálogo profesor-alumno; definen posibles secuencias de la conversación profesor-alumno.

Estos movimientos se analizan en el sentido de que se convierten en ciclos repetitivos de enseñanza; dichos ciclos se convierten, a su vez, en subjuegos, y los subjuegos en juegos.

Las reglas generales que proponen para el diálogo de aula son: que el profesor es el jugador más activo; que, por lo general, el juego se desarrolla dentro de la estructura del profesor; que el principal papel del profesor es el de preguntar, mientras que el de el alumno es el de responder. Descubrieron, por ejemplo, que quince profesores habían realizado un cincuenta por ciento más de movimientos que 345 alumnos, que la esencia del juego era el patrón demanda-respuesta (lo que constituía un poco más de las tres quintas partes de todos los movimientos realizados) y que los alumnos se veían limitados fundamentalmente a responder.

Por lo tanto, este estudio es un intento preliminar, no simplemente de descubrir lo que dicen profesores y alumnos y cómo lo dicen, en términos de expresiones individuales; es un intento de formular una estructura jerárquica para el discurso en clase, un modelo general y abstracto al que el auténtico diálogo de clase se adapta en diversos grados. El trabajo de Bellack y otros es, por lo tanto, un intento preliminar de estudiar la estructura general del diálogo profesor-alumno. Sinclair y Coulthard (1974) llevaron mucho más allá esta aproximación.

Sinclair y Coulthard son lingüistas y se hallan especialmente interesados en el estudio de los tipos de patrón lingüístico de textos largos recogidos en conversaciones espontáneas realizadas entre varios hablantes, que ellos grabaron. Su trabajo es el único intento llevado a cabo hasta ahora para conseguir un análisis de la estructura subyacente del diálogo de aula, y creemos que hay en él bastantes puntos de interés para los educadores.

El modo más fácil de explicar algunas de sus principales ideas es empezar con parte de sus datos.

PROFESOR: ¿Qué es lo que hace resbaladiza una carretera? (1)

ALUMNO: Puede que tenga lluvia o nieve (2)

PROFESOR: Sí, nieve, hielo. ¿Alguna otra cosa puede hacer resbaladiza una carretera? (3)

ALUMNO: Pues..., el aceite. (4)

PROFESOR: El aceite la pone resbaladiza cuando está mezclado con agua, ¿verdad? (5)

Hay cinco expresiones en este intercambio profesor-alumno, pero sentimos, intuitivamente, que existe una clara frontera en el centro de (3), correspondiente a la formulación de la pregunta después de hielo. Más tarde podríamos darnos cuenta de que solamente hay dos unidades conversacionales: el profesor hace una pregunta –el alumno responde –el profesor evalúa, y una repetición de esta unidad. Sinclair y Coulthard opinan que esta estructura de intercambio es típica de muchas aulas. Sugieren que es un tipo básico de intercambio educativo, y designan sus partes de este modo: iniciación (del profesor), respuesta (del alumno) y feed-back (del profesor) o, para abreviar, I. R. F. (iniciación, respuesta y feed-back). Ellos llaman movimientos a las partes constitutivas; esto es, los intercambios consisten en movimientos.

Otro tipo de intercambio educativo está ilustrado por datos como los siguientes:

PROFESOR: ¿Has acabado, Elena? I

ALUMNA:	(Gesto de asentimiento)	R
PROFESOR:	Buena chica.	F
	¿Y tú, María?	I
ALUMNA:	Sí.	R
PROFESOR:	Bien.	F
	¿Habéis terminado todas?	I
ALUMNAS:	Sí.	R

Aquí, la iniciación del profesor se sigue de la respuesta de un alumno y, a veces, por el feedback del profesor. De este modo, la estructura de intercambio es IRF, donde los paréntesis indican un punto opcional. Cuando un alumno formula una pregunta, se da una estructura de intercambio diferente. Aquí, la estructura es IR, sin F, ya que los alumnos no suelen evaluar abiertamente las respuestas de los profesores. En muchas aulas (aunque no en todas), las iniciativas de los alumnos se encuentran ampliamente limitadas en cuestiones de procedimiento, tales como «puedo salir de clase?» o «tenemos que usar lápices de colores?». Sinclair y Coulthard proponen algunos otros tipos de intercambio educativo, pero estos ejemplos bastarán para ilustrar el tipo de análisis.

De modo que los intercambios consisten en movimientos (1, R y F). Pero, a menudo, tales movimientos podrán ser analizables más tarde como actos. Así, parece inadecuado llamar iniciación a la intervención de este profesor y dejar así:

PROFESOR:	Un grupo de gente utilizó símbolos en su escritura, y emplearon dibujos en lugar de palabras.	(1)
	¿Sabéis quiénes fueron esas personas?	(2)
	Estoy seguro de que lo sabéis.	(3)
	Elena.	(4)

La estructura propuesta aquí es: (1) comienzo; (2) pregunta; (3) sugerencia (4) nominación, donde estas calificaciones nombran actos que comprenden el movimiento de apertura del profesor en un intercambio.

Además de intercambios educativos, también podemos encontrarnos con expresiones como ésta:

PROFESOR: Bien, hoy había pensado que podríamos hacer tres ejercicios.

Aquí, el profesor está dando un límite de comienzo a la charla; aún no está enseñando nada, sino anunciando que la lección va a empezar, e indicando qué dirección va a tomar. Así, Sinclair y Coulthard proponen un intercambio delimitador que tiene la estructura del movimiento: marco-enfoque. La función de los marcos es indicar los límites de las lecciones, y se realizan por medio de un pequeño número de palabras: bien, de acuerdo, bueno, vale, veréis. Un enfoque sirve para indicar a qué va a dedicarse la lección.

Los intercambios delimitadores indican, por lo tanto, que las lecciones estarán estructuradas más adelante en unidades mayores, a las que Sinclair y Coulthard llaman transacciones. Así pues, están proponiendo un análisis jerárquico y estructural de la conversación profesor-alumno. Las clases consisten en transacciones marcadas por intercambios delimitadores. Las transacciones consisten en intercambios: un intercambio delimitador inicial, y después intercambios docentes de distintos tipos. Los intercambios consisten en movimientos consistentes en actos.

Estas unidades de discurso son unidades funcionales que especifican para qué está utilizando el lenguaje un hablante, por ejemplo, para marcar un límite en el discurso o para evaluar la respuesta de un alumno. La relación entre tales funciones del lenguaje y las formas de lenguaje que las realizan es muy compleja. Sinclair y Coulthard nos dan un buen ejemplo de este tipo de complejidad. Los alumnos de una clase han estado escuchando una grabación de un hablante que tiene un acento «de primera». Uno de los alumnos se ríe, y el profesor lo pregunta: «¿De qué te ríes?». El alumno se toma esto como una crítica y como una orden para dejar de reírse, cuando el profesor lo decía como una auténtica pregunta, un

movimiento de apertura para explorar las actitudes de los niños. Esto es, el alumno ha interpretado mal una forma particular de lenguaje (interrogativa) como una orden, y no como una pregunta.

## El aula como marco sociolingüístico

El diálogo en clase requiere un estudio como sistema lingüístico. Es probable que sea el área en la cual los lingüistas aporten más contribuciones. Pero también debemos recordar que el diálogo en clase no es simplemente un sistema lingüístico, sino un sistema sociolingüístico.

Walkery Adelman (1912. 1975, 1976) consideran las aulas como marcos sociales internos y complejos. Se han interesado particularmente en distintos tipos de organización social en las aulas y en los diferentes tipos de control social y de relaciones personales que puede sostener el lenguaje entre profesores y alumnos. Apuntan que gran parte de las investigaciones realizadas (por ejemplo, los estudios que acabamos de discutir en este mismo capítulo) se han concentrado en aulas «formales», en las cuales el profesor se coloca frente a los alumnos y mantiene la atención de la clase entera. Pero hay pocos trabajos sobre aulas «informales» o «abiertas», donde los alumnos trabajan en pequeños grupos y el profesor pasa de un grupo a otro o habla con los niños de uno en uno. Dichos autores consideran estas situaciones como crucialmente diferentes.

La investigación de Walker y Adelman sobre tales aulas nos ha dotado de importantes principios para la teoría y metodología de la observación de la vida en las aulas. Ponen particular énfasis en los peligros de tener una noción demasiado estrecha de lo que es el lenguaje del aula. Si transcribimos el diálogo profesor-alumno de una clase expositiva formal, la transcripción se caracteriza por parecer un guion convencional de teatro: los hablantes situados a la izquierda, y el lenguaje relativamente bien formado a la derecha. Dichas transcripciones suelen ser fáciles de entender, incluso para el lector que no tiene información alguna sobre el contexto de la grabación (ver, por ejemplo, la mayor parte de los extractos de diálogos que figuran en el presente libro). Sin embargo, los registros sonoros de contextos informales presentan la característica de no ser comprensibles del todo sin una grabación visual del aula. En transcripción, la charla aparece fragmentada, incompleta, llena de dudas, interrupciones y ambigüedades. Es difícil saber quién habla a quién y qué se habla. Pero esta descripción es meramente superficial. Dichas características no les parecen defectos a los participantes, que pueden completar su comprensión con gestos, expresiones faciales, posturas y con la situación circundante.

Una forma de aclarar esto sería decir que, en las aulas informales, la charla está fuertemente limitada por el contexto. Es decir, que su comprensión depende de un conocimiento del contexto en que se grabó y, por último, de la cultura de la clase. Aclaremos esto mediante un ejemplo. Un profesor ha estado escuchando a un alumno leer un trabajo bastante chapucero:

PROFESOR: ¿Es eso todo lo que has hecho?

ALUMNOS: ¡Fresas! ¡Fresas!

(Walker y Adelman, 1976). Este intercambio sólo tiene sentido si sabemos que el profesor les había dicho previamente a los alumnos que su trabajo era «como las fresas; está bien hasta donde llega, pero no dura lo bastante». Sencillamente, no es posible recomponer tales significados usando únicamente la pura transcripción.

Walker y Adelman señalan el punto crucial que constituye el hecho de que los significados del lenguaje de aula no sean frecuentemente tan sencillos como parecen. A menudo, la charla no puede entender en su valor nominal ni en su significado de sentido común. De esta forma están criticando el concepto ingenuo y empobrecido de lenguaje de aula implícito en algunos estudios, poniendo especial énfasis en la complejidad inherente de significados que puede desarrollarse entre unos hablantes a través de largos períodos de tiempo. Tales significados forman parte de la cultura compartida por una clase, y pueden estar escondidos para un observador ocasional. Y, lo que es más importante, señalan que la charla puede tener funciones

muy diferentes en las aulas formales e informales. En las aulas formales, la conversación puede tener la finalidad principal de transmitir información. Pero, en las aulas informales, la conversación tendrá que sustentar también complejas relaciones sociales durante íntimas discusiones entre pequeños grupos, o durante charlas individuales profesor-alumno.

Metodológica y teóricamente, Walker y Adelman se preocupan por desarrollar nuevas formas de pensar acerca de profesores y alumnos en las aulas. Su más importante innovación, en este caso, es un sistema de cinematografía de foto fija, desarrollado para filmar en las escuelas. Utilizando este sistema, las fotografías pueden tomarse a intervalos o, digamos, cada dos o tres segundos, y sincronizarse con un registro sonoro. El intervalo de tiempo entre fotografías, sin embargo, no es arbitrario. En las escuelas primarias es típico que resulte necesario tomar las fotografías más a menudo, aproximadamente una por segundo, de modo que se consiga la información visual suficiente para que un espectador capte el sentido del registro sonoro. Esto es, la técnica de grabación en sí misma ya nos dice acerca de las actividades en diferentes aulas. Desde la perspectiva de los otros estudios discutidos en este capítulo, Walker y Adelman dejan sus datos lingüísticos poco analizados. Pero advierten a cuantos trabajan en esta área de la existencia de varios peligros. Muestran el modo en que la conversación puede sostener conceptos radicalmente distintos de relación social. Ponen en tela de juicio el punto de vista según el cual todas las aulas presentan una peculiar estructura común y se preguntan si este punto de vista no significará simplemente que la investigación sólo se ha basado en una escasa serie de aulas. Y acentúan la complejidad de significados que subyacen en el diálogo de aula, muchos de los cuales pueden quedar escondidos sin un entendimiento del aula en la cual se ha grabado dicho diálogo.

## El estudio de los procesos sociales en las aulas

Podríamos revisar otros estudios acerca del lenguaje en las aulas, pero el lector tendrá ya una idea suficiente del tipo de trabajo que se ha hecho. Los estudios del lenguaje de aula son, hasta ahora, una colección variada de trabajos exploratorios sobre una gama relativamente pequeña de aulas, y en el capítulo 8 discutiremos algunas de las limitaciones generales de estos trabajos. Sin embargo, seguimos encontrando ciertos descubrimientos importantes en diversos estudios. Muchos trabajos, por ejemplo, han señalado el control altamente asimétrico que frecuentemente mantienen los profesores sobre el diálogo de aula, dominando la conversación, tanto por la cantidad de discurso que emiten, como por el uso de ciertas secuencias de discurso (por ejemplo, el IRF). Muchos estudios comentan también el característico uso que hacen los profesores de «preguntas» que no son auténticas peticiones de información. A estas preguntas se las denomina de diversas formas: preguntas de prueba (Labov), pseudopreguntas y preguntas cerradas (Barnes), y preguntas convergentes o de «adivina lo que pienso» (Postman y Weingartner). Vale la pena considerar el efecto que, sobre el diálogo de aula, hace el que algunos profesores, en muy raras ocasiones, formulen preguntas porque de verdad quieren saber algo. Estos dos descubrimientos señalan la naturaleza fuertemente artificial de gran parte de los diálogos profesor-alumno, comparada, por ejemplo, con la conversación despreocupada que se registra entre individuos socialmente iguales.

Lo que resulta claro al estudiar la interacción profesor-alumno es lo limitada que se encuentra por las reglas culturales. Por ejemplo, se ha descubierto que el patrón pregunta-respuesta se ha mantenido estable durante los últimos cincuenta años (Haetker y Ahlbrandt, 1969) y a través de diferentes países (Bellack, 1973), aunque ha sido criticado regularmente por los teóricos de la educación. Por lo tanto, los trabajos sobre el lenguaje de aula empiezan a hacer explícitas algunas de las demandas sociolingüísticas que se les formulan a los alumnos, y a sustanciar más profundamente el descubrimiento general antes mencionado (capítulo 4) de que la situación social es el determinante más fuerte del comportamiento verbal.

El aspecto fundamental de los trabajos sobre el lenguaje en las aulas es, pues, el siguiente: de todo el amplio cuerpo de la investigación educativa, únicamente un pequeño fragmento se ocupa de los procesos

sociales que se verifican en escuelas y aulas. Con frecuencia, la investigación ha reflejado las definiciones de educación hechas por los educadores. Por ello se ha tomado como problema propio el descubrir cómo enseñar a los alumnos mejor o más de prisa, dando por sentadas ciertas suposiciones subyacentes sobre los fines de la educación. Pero la cuestión de qué se aprende ha sido pasada por alto con frecuencia por la investigación, que ha sido proyectada, de este modo, para medir a los alumnos antes y después de algún proceso educativo definido de antemano. Sin embargo, un análisis directo del proceso educativo en sí mismo puede hacer posible el estudio de la naturaleza de dicho proceso. Podemos estudiar, por ejemplo, cómo se mantienen el control social y la disciplina en las aulas; no dando por sentado que deberían mantenerse, sino estudiando cómo se consigue mantenerlos (Todore, 1976). O podemos estudiar cómo las diferentes formas de diálogo profesor alumno implican inevitablemente unas relaciones socioculturales entre el profesor y el alumno, aparte de que transmitan mensajes intelectuales. En una palabra, podemos empezar a estudiar la manera en que los niños se transforman en alumnos.

Debemos prestar atención a un punto que suele entenderse mal. Nos estamos ocupando aquí de analizar lo que ocurre en las aulas y de descubrir algunas de las presiones sociolingüísticas que se ejercen sobre el trabajo allí realizado. No nos estamos ocupando de prejuzgar lo que ocurre como bueno o malo. Separadamente podríamos desear argumentar a favor o en contra del valor de las técnicas de pregunta-respuesta en calidad de estrategia docente.

## ) **La situación sociolingüística en aulas y pruebas**

Podemos, sin embargo, señalar el efecto de ciertas situaciones de diálogo en el comportamiento verbal susceptible de observación. De este modo, el trabajo sobre el lenguaje de aula resulta inmediatamente relevante para la discusión anterior (ver capítulo 4) sobre cómo se juzga la competencia verbal de un niño. Ahora tenemos razones sociolingüísticas más precisas por las cuales tal diálogo profesor-alumno (y, más en general, adulto-alumno) es, de forma típica, un contexto bastante engañoso para medir la capacidad lingüística de un niño. Las reglas del diálogo de aula suelen ser bastante diferentes de la conversación entre los socialmente iguales, y el alumno suele aprender, por ejemplo, a dar respuestas cortas a preguntas no concretas y a no iniciar la discusión; en otras palabras, suele aprender un papel predominantemente pasivo. En muchas aulas (pero no en todas), esto es lo que significa adquirir el papel de «alumno». En tales situaciones, por tanto, los alumnos no se verán fácilmente animados a dejar unos papeles conversacionales tan bien aprendidos ni a mostrar los tipos de competencia lingüística que muy bien podrán mostrar, típicamente, en situaciones sociolingüísticas muy diferentes, con sus iguales sociales. La evidencia extraída de varios estudios independientes (por ejemplo, Labov, 1969; Wight, 1975; Barnes y Todd, 1971) ha indicado que la ausencia del profesor puede llevar con frecuencia a discusiones productivas y complejas entre los niños.

La naturaleza artificial de muchos diálogos profesor-alumno (en los cuales los alumnos le dicen al profesor lo que éste ya sabe) es análoga a la falta de cualquier propósito comunicativo real en muchas situaciones de prueba en las que un niño tendrá, por ejemplo, que contar una historia sobre una serie de dibujos (ver capítulo 3). No obstante, diferentes tipos de trabajo han mostrado que el lenguaje de los niños suele volverse más complejo y efectivo cuando tienen que enfrentarse con auténticas tareas comunicativas: ya sea como parte de unos juegos de comunicación (Wight, 1975; ver capítulo 4) o hablando de situaciones que son importantes para ellos (Labov, 1969).

Está claro también que un niño será incapaz de mostrar toda su competencia verbal si se ve limitado a un papel pasivo de respuesta, metido entre la iniciación y el feedback del profesor. El niño deberá tener, igualmente, la oportunidad de iniciar la discusión. Está claro, por ello, que si las relaciones de status entre el adulto y el niño son altamente asimétricas, el lenguaje del niño se caracterizará por ser mucho menos compleja que en una conversación con sus iguales sociales.

Debemos ser conscientes, por lo tanto, de las presiones sociolingüistas que operan en las situaciones tradicionales profesor-alumno o examinador-alumno y, en consecuencia, de las limitaciones precisas de determinar la competencia lingüística de los niños en situaciones tales; limitaciones que pueden resultar de normas de comportamiento en el habla ampliamente compartidas en nuestra cultura. En resumen: si queremos empezar a escuchar algo que se aproxime a un rango representativo de la capacidad verbal de un niño, debemos idear situaciones de prueba que comprendan, al menos, los factores siguientes: Las tareas de lenguaje deberán tener un propósito auténticamente comunicativo (Lo ideal sería que observásemos al niño en situaciones sociales reales, es decir, situaciones que se produjesen, naturalmente, fuera del aula). Las reglas que gobiernan la conversación adulto-niño colocarán al niño, con frecuencia, en un papel de respuesta. Por lo tanto, el niño sólo será capaz de mostrar ciertas destrezas verbales en una situación dada con sus iguales sociales, en la que podrá iniciar una discusión, además de responder. Si no tenemos estos factores en cuenta, los «tests» verbales sólo generarán incompetencia verbal en los niños, reprimiendo precisamente aquellos aspectos de destreza lingüística que pretenden medir.

## 7. ENSEÑANZA Y HABLA: EL PLAN DE ESTUDIOS «CURRICULUM OCULTO» DEL DIÁLOGO EN CLASE

No hay razón alguna por la que los educadores deban interesarse en el lenguaje del aula por sí mismo. Pero los análisis del discurso de aula se vuelven interesantes cuando se puede mostrar que son susceptibles de finalidades educativamente relevantes. Es importante, no obstante, no esperar que tal relevancia educativa se encuentre cerca de la superficie. Resultaría ingenuo, por ejemplo, esperar que los estudios comparativos de los diferentes tipos de diálogo profesor-alumno revelasen que un determinado tipo de interacción en el aula produce un aprendizaje mejor, más rápido o más eficiente. La investigación nunca ha revelado una correlación clara entre los estilos de diálogo en clase y la «efectividad docente». Y esto tampoco es sorprendente, pues cualquier profesor sabe que debe esperar tener que cambiar su estilo de enseñanza según factores imponderables, tales como el tema de la lección y el talante de la clase.

Es posible, sin embargo, estudiar el discurso de aula en términos de los significados que dirige a sus alumnos, e investigar así cuestiones mucho más fundamentales: ¿qué conocimiento se transmite de profesores a alumnos? y ¿qué se considera como conocimiento educativo?

### El plan de estudios «currículum oculto»

El trabajo reciente de sociología del conocimiento (por ejemplo, Young, 1971) ha hecho hincapié sobre la necesidad de estudiar el modo en que se selecciona el conocimiento y en que se organiza y transmite en las escuelas, ya que está claro que lo que se considera como conocimiento no puede decidirse a priori. Los exámenes y horarios de las escuelas le definen al alumno aquello que constituye conocimiento legítimo, examinable y educacional; esto podría incluir, por ejemplo, la literatura, pero no el cine; los mitos griegos, pero no la cultura popular inglesa. Pero se sabe poco acerca de cómo se define en las escuelas y se pone a disposición de los alumnos aquello que se considera conocimiento.

Un modo de estudiar la manera en que se organiza el conocimiento en el aula es estudiar el discurso propio de ésta en algunas de las formas que he ilustrado en el capítulo anterior. Estudiando la secuencia y la estructura del diálogo profesor- alumno, podemos investigar, detallada y empíricamente, cómo dividen los profesores el conocimiento en distintos temas, cómo relacionan un tema con otro, cómo presentan el conocimiento en calidad de «hechos» diversos o de sugerencias e hipótesis de más amplios límites, cómo califican las contribuciones de los alumnos de correctas o apropiadas, cómo controlan aquello de lo que es relevante hablar en las aulas, etc. De hecho, sólo estudiando directamente el diálogo profesor-alumno podremos estudiar por completo las técnicas por las cuales el conocimiento llega a ser definido y transmitido a los alumnos. Existen, por supuesto, otros aspectos de cómo llega a definirse el conocimiento. Desde este punto de vista podríamos investigar el cumplimiento de nuevos programas de estudio (Hamilton, 1976).

Al término «currículum oculto» lo emplean varios autores (Jackson, 1968; Snyder, 1971) para indicar los valores y actitudes tácitos, en lo concerniente al comportamiento adecuado de un alumno, que todos ellos

deberán aprender si quieren tener éxito en la escuela; valores respecto a lo que es conocimiento educativo adecuado, a lo que son respuestas apropiadas a las preguntas de los profesores, etc. Muchos de estos mensajes les son transmitidos a los alumnos, pero rara vez se transmite explícitamente en el contenido de lo que dicen los profesores. Sin embargo, tampoco se transmiten misticamente ni por ósmosis. Cuando se le pregunta a la gente cómo adquieren los niños conocimientos y actitudes, suelen decir que tales valores son «absorbidos» de padres y amigos; yo suelo llamarle a esto la teoría de la cultura de papel secante. Sin embargo, no es una auténtica teoría, ya que deja totalmente sin explicar cómo o de dónde se absorben los valores. Por el capítulo anterior ha debido quedar claro ya que muchos mensajes tácitos son transmitidos por la forma y la estructura del diálogo profesor-alumno.

Pocos de los que han escrito sobre el aula han puesto énfasis en lo regularmente que el profesor define y redefine la situación del aula. Jackson (1968) señala que los niños pasan más de mil horas al año en la escuela, lo que sumará, por lo menos, unas diez mil horas de estancia cuando dejen la escuela, y que, durante la mayor parte de este tiempo, el profesor puede estar hablando. Además, las aulas de la escuela suelen ser lugares bastante normalizados y rutinarios: un entorno constante, ritualizado y estilizado. Desde luego, sería extraño que la propia organización de toda esta charla, profesoral no siguiese machacando en casa una y otra vez las suposiciones y expectativas que se dan por sentadas acerca del comportamiento adecuado de profesores y alumnos. El medio dispone de diez mil horas para transmitir su mensaje.

Por ejemplo, Barnes (1969) descubrió que tres profesores de lengua, historia y religión, respectivamente, utilizaban muchas más preguntas pidiendo hechos que haciendo razonar. Es decir, había muchas preguntas del tipo de «¿qué libros escribió Homero?», y pocas preguntas que requirieran de los alumnos pensar las cosas por sí mismos. Barnes señala que a los alumnos se les está transmitiendo el mensaje encubierto de que la información es más importante que el pensamiento original. Los profesores nunca dicen esto explícitamente; el mensaje no se transmite en el contenido de lo que dicen, sino que está implícito en la forma del diálogo completo profesor-alumno. En la proporción relativa de los diferentes tipos de preguntas formuladas, se da un mensaje oculto acerca de la naturaleza de la asignatura que se enseña. Por supuesto; puede ocurrir que el profesor no sea consciente de este mensaje, pero eso no impide que los alumnos lo reciban.

Podemos expresar este punto de una manera algo más general. Estudiando los detalles del diálogo profesor-alumno, es posible obtener alguna información de las ideas de los participantes en cuanto a cómo debe transmitirse el conocimiento educativo y, por lo tanto, de sus concepciones de en qué consiste la «enseñanza». El uso del lenguaje de un profesor en el aula servirá para mantener su definición de la situación, no sólo manteniendo el control social y apuntalando las relaciones sociales, sino también manteniendo un concepto específico de lo que constituye un conocimiento válido y de cómo se les debería hacer aceptar este conocimiento a los alumnos. De hecho, no hay manera de separar estrictamente el mantenimiento del control social de la transmisión de conocimientos (Young, 1971). En el aula, tenemos un caso muy específico en que «el conocimiento es poder» (consideremos, con respecto a esto, lo reveladora que resulta la ambigüedad de la expresión «disciplina académica»).

En otras palabras, podemos considerar la enseñanza, primeramente, como un acto de habla, con reglas y expectativas concernientes al adecuado comportamiento de profesores y alumnos. En segundo lugar, podemos estudiar estas reglas por lo que revelan sobre algunas suposiciones subyacentes acerca de cómo debe seleccionarse y organizarse el conocimiento, y de cómo debe transmitirse a los alumnos. Por lo tanto, éste es un modo de dar una convincente definición de lo que significa el conocimiento para profesores y alumnos. La definición es convincente porque está basada en la observación detallada del habla auténtica de profesores y alumnos en las aulas. No se trata de una noción que haya sido pensada en abstracto, con independencia de la enseñanza real. Tampoco se trata de una noción extraída, digamos, de entrevistas realizadas a profesores y/o alumnos; es decir, de informes de segunda mano. Por el contrario, es posible

observar los detalles de la auténtica enseñanza y recobrar, a partir de tales datos, ciertas suposiciones sobre educación.

## El armazón del conocimiento educativo

En el capítulo 3 criticaba yo a Bernstein por no haber relacionado su teoría con observaciones del lenguaje en uso, particularmente en el aula. ¿Sería posible relacionar algunos de los conceptos de Bernstein con el tipo de análisis del lenguaje de aula que yo he propuesto? Parece importante intentarlo, ya que su más reciente colección de notas (Clases. Códigos y Control –CCC3–) empieza a proporcionar el armazón para una «teoría de la transmisión educativa). Esta teoría se considera parte de una más general «teoría de la transmisión cultural»; una teoría de cómo las normas y valores culturales se pasan de una generación a la siguiente, de padres y profesores a niños. Una de las críticas de Bernstein a los trabajos sociolingüísticos sobre educación americanos es que no han conseguido establecer ninguna teoría sistemática de la transmisión del conocimiento educativo (CCC3, p. 29, y ver también el capítulo 4 del presente libro).

En un trabajo sobre este tema, Bernstein (1971) discute sobre cómo se selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento. La forma en que el horario de una escuela está dividido en diferentes materias académicas y en que se hallan presentadas y distribuidas dichas materias, es cosa que suele darse por sentada; pero, por supuesto, hay muchas maneras distintas de seleccionar lo que debe enseñarse y cuándo y cómo debe enseñarse. Ciertas innovaciones recientes, como la «ciencia Nuffield» y los estudios integrados o «interdisciplinarios», a menudo han puesto en tela de juicio el modo en que se define el conocimiento educativo en sí mismo. Bernstein propone tres «sistemas de mensajes» a través de los cuales se transmite el conocimiento educativo: el plan de estudios define aquello que se considera como conocimiento válido; la pedagogía define aquello que se considera transmisión válida del conocimiento, y la evaluación define aquello que se considera como realizaciones válidas de este conocimiento por parte del alumno. En el último capítulo discutí la pedagogía desde mi propio punto de vista.

Hay varios conceptos en el trabajo de Bernstein que exceden las miras del presente debate, si bien son muy importantes por derecho propio. El concepto de Bernstein que resulta más relevante para el presente trabajo es el de marco. Esto se refiere a la auténtica relación entre profesores y alumnos, a la «fuerza del límite entre lo que puede y no puede ser transmitido» y, por lo tanto, a la gama de posibilidades que tienen profesores y alumnos sobre lo que ha de ser enseñado. La discusión de Bernstein es enteramente abstracta, pero un aspecto de este control sobre el conocimiento podría estudiarse en las transcripciones del diálogo profesor-alumno. Según Bernstein, «los marcos fuertes reducen el poder del alumno sobre qué, cuándo y cómo recibe sus conocimientos». Bernstein no da ningún tipo de ejemplo en absoluto para relacionar sus conceptos con interacciones observadas en el aula, aunque propone CCC3, p. 8 que los conceptos pueden utilizarse a nivel de encuentros en el aula. Pero ya he ilustrado en detalle cómo un estudio de diálogo de aula puede investigar los mecanismos específicos mediante los cuales se transmite y parcela el conocimiento. Por ejemplo, un profesor cuya estrategia didáctica predominante incluyese los recursos de los intercambios IRF sería un «constructor de marcos» muy notorio (ver el capítulo 6).

Bernstein se ha referido a su trabajo como a una «teoría de la estructura de la transmisión cultural». Una de sus formas de explicar el éxito escolar de muchos niños de CM es referirse a la «continuidad de cultura» entre el hogar y la escuela. Pero nunca se aclara de forma total qué es precisamente lo que se transmite y cómo, ni qué es lo que esta «continuidad» comprende exactamente. Hay muchos niveles en los cuales tal «continuidad» podría existir y podría investigarse. La continuidad de cultura (limitándonos a la cultura cognitiva/verbal solamente) se podría referir a muchas cosas: a la presencia de libros en casa; al uso del mismo dialecto normativo en casa y en la escuela; al uso del mismo código elaborado o a emplear los mismos juegos de discurso. Consideramos este extracto de un diálogo madre-hijo. El niño tiene cuatro años y están cocinando juntos:

MADRE: Bueno, vamos a ver, ¿cuáles crees que serán las próximas instrucciones que tengo que seguir?

NIÑO: Ponerlo en el molde.

MADRE: Si, bueno; pero primero lo tenemos que engrasar por todas partes. ¿Por qué crees tú que es eso? ¿Por qué lo engrasamos, Tommy?

NIÑO: Para que la pasta no se pegue.

MADRE: Exacto.

La estructura del discurso que tenemos aquí es idéntica a la de alguno de los diálogos profesor-alumno que hemos discutido antes. La madre está haciendo «preguntas de prueba» para comprobar si el niño sabe ciertas cosas, y la conversación es bastante externa al hecho de cocinar. (Imaginemos lo absurdo de esta conversación si se llevara a cabo entre marido y mujer en vez de entre madre e hijo). Es un juego puramente verbal, un juego de conocimiento que sigue el patrón IRF. Está claro que este niño no tendrá dificultad alguna en reconocer el mismo juego si lo desarrolla en la escuela. Así pues, esto podrá identificar un nivel específico de comportamiento comunicativo en el que se transmite la cultura. Cuando los adultos hablan con los niños, frecuentemente les formulan preguntas de prueba cuya respuesta ya conocen. Veamos, por ejemplo, el siguiente intercambio que oímos por casualidad en un café, entre un adulto y una niña de unos cuatro años:

ADULTO: ¿Cómo me llamo?

NIÑA, (Sonrisas)

ADULTO: ¿Me llamo Antonio?

NIÑA: No.

ADULTO: ¿Cómo me llamo?

NIÑA: David.

ADULTO: ¡Sí!

La niña bien puede haber estado sonriendo educadamente ante lo disparatado de semejante pregunta. Imaginemos de nuevo lo absurdo de este mismo intercambio entre dos adultos. Nuestra sociedad tiene formas características de hablarles a los niños. No deseo hacer aquí generalizaciones prematuras; por el contrario, estoy diciendo que semejantes temas no han sido investigados todavía. Hay una carencia casi absoluta de estudios de campo sobre el modo en que se transmite el conocimiento educativo (aunque Barnes, 1969; Keddie, 1971; Furlong, 1976; Gannaway, 1976 y Delamont, 1983, constituyen ya un punto de partida); pero es posible estudiar, por ejemplo, algunas formas específicas en que la cultura de casa y la de la escuela pueden ser continuas o no, y relacionar conceptos de tan alto nivel como el de «fuerza del marco» con interacciones reales observadas y grabadas.

Wells y otros (1981) publicaron el primer volumen de una importante serie que estudia el lenguaje de los niños en la casa y en la escuela, basándose en una enorme cantidad de datos grabados, recopilados durante unos diez años.

## Estructura del discurso y suposiciones acerca de la enseñanza

Lo que nos interesa, pues, son los mensajes que pueden transmitirse mediante la estructura y secuencia del discurso profesor-alumno y las formas como se definen los roles de enseñanza y aprendizaje.

Como ejemplo específico, consideremos algunas posibles implicaciones de la estructura de discurso IRF: El profesor inicia; el alumno responde; el profesor da el «feedback» o retroalimentación (Sinclair y Coulthard, 1974 y capítulo 6 del presente libro). En los diálogos con esta estructura IRF, el papel del alumno es pasivo: debe responder. Es el profesor quien inicia y evalúa después la respuesta, antes de hacer otra pregunta cerrada. Esta estructura conversacional confiere al profesor un control casi completo sobre la

iniciación del tema y capacidad para evaluar, aceptar o rechazar la contribución del alumno y, por lo tanto, para cerrar el intercambio. Cualquier cosa que diga el alumno se encuentra encerrada dentro de cualquier cosa que diga el profesor. Notemos cuán básicas son las suposiciones subyacentes en dicha estructura de discurso: la suposición de que es el profesor quien tiene el control sobre quién habla y cuándo, y la de que la educación consiste en escuchar hablar a un adulto y en contestar a sus preguntas. Si el diálogo en clase fue construido, en principio, a partir de tales intercambios, un mensaje general tácito que podría transmitirse por medio de la estructura tripartita IRF, sería algo así como:

Los conocimientos del aula consisten en puntos de respuestas cortas que pueden ser evaluadas individualmente. El conocimiento del aula está, por lo tanto, esencialmente cerrado, y no abierto. Todas las preguntas tienen respuestas correctas. El diálogo profesor-alumno es, en la práctica, un monólogo en el que el alumno da respuestas cortas cuando se le piden para contribuir al hilo del pensamiento.

Estos son los mensajes que los alumnos podrían extraer de la forma o estructura del diálogo, con total independencia del contenido mismo del diálogo. Notemos que la otra única estructura conversacional común del modelo pregunta-respuesta-evaluación es el acertijo. Algunos diálogos profesor-alumno están literalmente compuestos de pequeños acertijos, donde los alumnos tienen que adivinar en qué palabra o expresión concreta está pensando el profesor. Así tenemos a un profesor de lengua discutiendo un poema: sus alumnos no han conseguido usar una palabra concreta que él desea que utilicen:

PROFESOR: Bueno, te voy a ayudar; es una palabra que empieza por A.

ALUMNO: Actitudes.

PROFESOR: Sí. Ahora, contesta otra vez, utilizando la palabra «actitudes».

O este otro ejemplo en que el profesor ha estado debatiendo cómo hablamos con personas distintas; en este caso, los alumnos no han conseguido adivinar otra palabra concreta que el profesor «tenía en mente», como decimos a menudo:

PROFESOR: «Respeto», ésta es la palabra que quería que saliera antes, pero no salió: tenéis que hablar «respetuosamente» a un director.

O consideremos, más en general, el mensaje que los alumnos pueden recibir de los profesores que nunca hacen preguntas porque quieran saber algo, sino porque quieren que los alumnos muestren sus conocimientos. Aquí, el mensaje podría ser: los profesores lo saben todo o, por lo menos, todo lo que los alumnos saben y, por consiguiente, el alumno no tiene nada nuevo que decirle al profesor. Por supuesto, puede ocurrir que el profesor no crea esto, pero éste puede ser el mensaje que el alumno reciba, transmitido por la estructura del diálogo en clase. Todos los profesores saben que lo que ellos enseñan no es siempre lo que los alumnos aprenden.

Atkinson (1975) discute el fingimiento mutuo que se produce cuando los profesores formulan a sus alumnos preguntas cuyas respuestas ya conocen. Sugiere que consideremos tales situaciones como juegos de información; son simulacros o «ficciones» en las que el profesor está preguntando acerca de lo que ya sabe, manipulando o suprimiendo, deliberadamente, sus propios conocimientos, organizando el diálogo en clase de modo que puedan emerger pequeñas partes de conocimiento cuando el profesor lo estime adecuado. Concluye que «el mantenimiento de la realidad basado en el principio de poner en duda, suprimir o encubrir unos conocimientos previamente adquiridos, puede resultar ser un rasgo fundamental de las situaciones docentes».

Supongamos, por otra parte, que el diálogo profesor-alumno adopta, característicamente, esta forma:

(Desde hace unos diez minutos viene desarrollándose un debate sobre el castigo corporal)

PROFESOR: Tú no crees que el castigo corporal sea, eeh... en una escuela; tú piensas que el castigo corporal está muy bien en casa, pero, eeh..., no en una escuela.

ALUMNO 1: No, no digo eso. Dije que, hasta cierto punto, estoy en contra de los palos.  
 PROFESOR: ¿«Hasta cierto punto»?; no te entiendo.  
 ALUMNO 1: ¡Oh, sí!, lo expliqué hace diez minutos.  
 PROFESOR: Bueno, todavía no; ¿«hasta cierto punto»? No... no entiendo del todo lo que quieres decir.  
 ALUMNO 1: Estoy en contra de los palos, pero a favor de las bofetadas.  
 PROFESOR: ¡Ah, sí!, ya entiendo.  
 ALUMNO 2: No puedo estar de acuerdo. Sin una, eeeh..., sin un tortazo no puede hacer nada.  
 PROFESOR: ¿Una bofetada?  
 ALUMNO 2: Una bofetada no puede hacer nada si, eeeh... ¡No sé! Un texto que se tiene uno que aprender de memoria no puede hacer nada tampoco.  
 PROFESOR: ¿Tú crees que un texto es lo mismo que dar, eeeh..., algo como líneas que copiar o que aprender de memoria? ¿Tú crees que es lo mismo?  
 ALUMNO 2: No es lo mismo, no digo eso. Digo que no hace más efecto.  
 PROFESOR: No hace más efecto.  
 (La discusión continuó con la narración, por parte del alumno 2, de una historia de un amigo que se había suicidado tras ser castigado corporalmente en la escuela. El profesor cerró la discusión como sigue.)  
 PROFESOR: ¿Querías decir, eeeh..., resumir lo que piensas sobre el castigo corporal en general?  
 ALUMNO 1: ¿En general?  
 PROFESOR: Sí, resumir lo que piensas ahora, después de una discusión. Di en unas pocas palabras lo que piensas.  
 ALUMNO 1: Aún soy de la misma opinión. Estoy en contra.  
 PROFESOR: ¿Estás en contra del castigo corporal?  
 ALUMNO 1: Sí  
 PROFESOR: Y..., eeeh...  
 ALUMNO 1: Hay demasiadas malas consecuencias en el futuro para...  
 ALUMNO 2: Pero yo sigo teniendo la misma opinión que... eeeh...  
 PROFESOR: ¿Tú eres de la misma opinión?  
 ALUMNO 2: Sí, porque lo que Ud. dijo... lo que Ud. dijo, lo que Ud. nos dijo... no es nada. Yo he destruido para mí... yo creo que... me parece a mí que... a mí me parece que... con el último ejemplo que... que le di, todas sus opiniones están con... todos sus... eeeh...  
 PROFESOR: Argumentos.  
 ALUMNO 2: Argumentos estén completamente destruidos.  
 PROFESOR: Para ti.  
 ALUMNO 2: Sí, creo que sí.  
 PROFESOR: Bueno, creo que lo dejaremos así.

En este diálogo, no hay estructura IRF. Los alumnos no sólo inician los intercambios, sino que dudan de la interpretación propuesta por el profesor de lo que han dicho ellos. Esto se acerca más a lo que nosotros consideramos una discusión genuina, e implica conceptos de conocimiento bastante diferentes y un concepto distinto de los roles de profesor-alumno. Notemos de nuevo cómo esta aproximación al conocimiento del aula muestra la imposibilidad de separar los aspectos cognitivos y sociales del aprendizaje.

## La construcción social de las actitudes del niño

No es solamente el conocimiento lo que se define (en parte) por medio de la interacción profesor-alumno. La capacidad del alumno deberá construirse y definirse a través del diálogo en clase.

Hammersley (1974) discute cómo algunos alumnos son juzgados «inteligentes» por los profesores. Señala que tales juicios se emiten basándose en el comportamiento de los alumnos, particularmente en su capacidad de responder correctamente a las preguntas de los profesores. Es decir, tales clasificaciones de los alumnos se hacen, en parte, basándose en su competencia comunicativa para participar en el discurso del aula. En el tipo de clases expositivas formales que estudiaba Hammersley, los alumnos tienen que demostrar su inteligencia consiguiendo que el profesor oiga sus respuestas y las acepte como «correctas». Para hacer esto, deben reconocer el derecho exclusivo del profesor a organizar la interacción en el aula, a elegir los temas de debate y a pedir y evaluar las respuestas. Cualquier alumno que desafíe estos derechos se verá expuesto a que se ignoren sus respuestas. El profesor podría decir, por ejemplo: ¡No grites! Las respuestas deberán estar adecuadamente presentadas para ser aceptables.

Mehan (1973) lleva esta idea más lejos mostrando cómo la «capacidad» de un niño no es una cualidad absoluta, sino el resultado de un desafío social: en «test». Los resultados de los «tests» suelen considerarse como el producto de un informe rutinario, pasivo y normalizado, llevado a cabo de manera objetiva (¿mecánica?) por el examinador. Pero dichos resultados y, por lo tanto, el C. I. del niño, son, más bien, el resultado de cómo interpreta el niño las preguntas y cómo interpreta el examinador las respuestas. Así, en una pregunta de un «test» sobre desarrollo del lenguaje, se le pide al niño que elija el «animal que puede volar» entre un pájaro, un elefante y un perro. Muchos niños pequeños eligen el elefante junto con el pájaro. Si se les pregunta por qué, explican «es Dumbo», es decir el elefante volador de Walt Disney. En este caso, una respuesta «incorrecta» no indica, pues, una falta de capacidad, sino un esquema de interpretación alternativo; aquí no separan lo que los adultos considerarían realidad y fantasía.

Ya hemos visto (capítulo 6) que las relaciones sociales en el aula o en el «test» pueden afectar, de modo crucial, a las estimaciones sobre la capacidad lingüística de los niños. Ahora vemos también que el «test» es, por sí mismo, una confrontación comunicativa, un diálogo social de preguntas y respuestas que puede ser estudiado en sí mismo como discurso. El niño no «posee» un C. I.: su capacidad es creada por la propia situación social en que aquélla se mide. De este modo, la capacidad del niño puede llegar a ser creada por profesores y examinadores a través del diálogo profesor-alumno o examinador-alumno. Se califica a los alumnos de brillantes o de tontos según interaccionen apropiadamente y del modo en que los adultos lo esperan en situaciones sociolingüísticas determinadas. Gran cantidad de estudios han mostrado últimamente cómo la actuación de los niños puede diferir de forma radical en diferentes situaciones sociales (ver Labov, 1969, discutido en el capítulo 4, y Philips, 1972, Y Dumont, 1972. que debatiremos más adelante).

## La enseñanza como charla: algunos datos contraculturales

Consideramos, finalmente, algunas formas más amplias de pensamiento sobre qué presupuestos educativos y qué concepciones de conocimiento sostienen el lenguaje del aula. Muchos educadores han propuesto sus versiones desde el punto de vista de que los alumnos aprenden por medio de la conversación. A menudo nos encontramos con afirmaciones como ésta:

«No sólo aprendemos haciendo cosas, sino también hablando de una experiencia (...). Nuestros alumnos aprenderán la mayor parte de las cosas leyendo, escribiendo y hablando de las experiencias con que se encuentran y, por este medio, llegarán en su día a familiarizarse con las asignaturas en cuestión» (Barnes y otros, 1969, p. 126).

Desde luego que muchos profesores mantienen la opinión de que los alumnos aprenden expresando las cosas con sus propias palabras. Por esa razón desconfiamos del trabajo de un alumno si se ha limitado a copiar de un libro. Flanders (1970) da por sentado que ya es una buena cosa el que, sencillamente, se pueda animar a los alumnos a que hablen más durante las clases. Está claro que le interesan tanto la calidad como la cantidad, pero supone que ya sólo el que el alumno hable más constituye una buena cosa. Gran

parte de mi debate sobre el diálogo profesor-alumno se ha centrado en el hecho de que los profesores suelen preocuparse por conseguir que los alumnos hablen y contesten preguntas en momentos adecuados.

Consideremos el ejemplo de este profesor con una clase de chicos de doce años:

PROFESOR: David, ya es hora de que oiga tu voz esta mañana; así que, venga, despiértate, que no es tan difícil ni siquiera para ti: Vamos, David, muestra algunos destellos de vida.

ALUMNO: (contesta la pregunta.)

PROFESOR: ¿Qué...? ¿Cómo? Vamos, habla más alto, no le hables al cuello de tu camisa, que al cuello de tu camisa no le interesa esto. Estamos...

Este profesor está haciendo bastante explícitos algunos de sus supuestos sobre el lugar que el lenguaje debe ocupar en el aula: que es una buena cosa simplemente el «oír la voz de un alumno», y que el hablar en público debería tomarse como norma. Está claro que este profesor suponía que la muestra pública y verbal de conocimientos constituye una parte importante del aprendizaje. Es frecuente que tendamos a valorar a un profesor según lo libremente que pueda «conseguir que hablen sus alumnos».

Podríamos cuestionar la opinión de que es bueno que un alumno esté simplemente desarrollando sobre la marcha un tema ante una audiencia. En cierto modo, es necesario un poco de control sobre el estilo y el contenido. Pero hay un caso a primera vista, si se trata sólo de experiencia común, en el que podemos clarificar las ideas «hablándolas» y defendiéndolas en diálogo con otras personas. Por supuesto que hay cosas que tienen que ser demostradas o practicadas para poder aprenderlas. Un alumno no puede demostrar conocimiento de dibujo técnico únicamente hablando de la asignatura. Pero, por lo general, las escuelas se preocupan de manera especial por los tipos de conocimiento públicamente comunicables y, al menos en el pasado, la «educación» se ha equiparado frecuentemente con la capacidad de leer y escribir.

Notemos, sin embargo, que este modo de ver la educación es específico de una cultura. Esto es, esta equiparación de aprendizaje con habla se halla ampliamente difundida en nuestra sociedad, pero no es en modo alguno universal. Philips (1972) y Dumont (1972) debaten el problema de los «silenciosos niños indios de Norteamérica». Ambos autores parten de la frecuente queja que formulan los profesores blancos que dan clases a niños indios de que sus alumnos «no quieren hablar» en clase (aunque se observa que son altamente verbales en otras situaciones sociales). Ambos explican esto mostrando cómo las tribus indias en cuestión (Cherikees y Sioux) tienen normas y valores sociolingüísticos muy diferentes en cuanto al uso del habla. En particular, Philips muestra que las tribus indias creen que el aprendizaje se lleva a cabo mediante la observación, la participación supervisada y el autoexamen. El habla es mínima en este proceso.

Tales datos etnográficos de diferentes culturas muestran la consideración del lenguaje hablado a escrito, que nuestra sociedad da por sentada, como el canal primario a través del cual se transmite el conocimiento educativo. No es éste un aspecto del aprendizaje necesario ni natural. Nuestra sociedad valora en alto grado el papel del lenguaje en la educación y, en consecuencia, tiende a suponer que los niños con un lenguaje diferente al de sus profesores son cognitivamente diferentes o, incluso, cognitivamente deficientes (ver capítulo 4). En resumen, pueden pasarse normas lingüísticas muy generales por el fino tamiz y la completa estructura del diálogo del aula. Un profesor que propone secuencias de preguntas cerradas, o un profesor de universidad que habla durante cincuenta minutos sin parar, o un profesor que intenta que sus alumnos hablen más, todos ellos están mostrando, en la forma y estructura de su discurso, teorías implícitas sobre la relación existente entre la enseñanza y el aprendizaje, por un lado, y el lenguaje por otro, y sobre lo que significa para los estudiantes ser «inteligente».

Así pues, el estudio del lenguaje en el aula muestra muy claramente que el acto de enseñar está culturalmente determinado. La enseñanza es comportamiento sociolingüístico y, estudiándola desde este punto de vista, podremos recobrar algunos de los presupuestos de los educadores en los que se apoya. Los distintos niveles de significado del título del presente capítulo, «enseñanza y habla» deberán resultar evidentes a estas alturas. Por otra parte, la charla profesor-alumno es charla y está abierta a la descripción

sociolingüística como lo está cualquier otro tipo de discurso. Pero también nuestra cultura presupone que la enseñanza y el aprendizaje son, en cierto modo, necesariamente dependientes del lenguaje.

Este presupuesto limitado por una cultura acerca del papel del lenguaje en la educación, se encuentra a su vez revelado en la estructura discursiva subyacente de la propia charla del aula.

## 8. HACIA UN ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN

A lo largo de este trabajo hemos estudiado las complejidades de las relaciones entre el lenguaje y los contextos sociales en que se usa, y hemos visto, por tanto, que cualquier simple modelo causal que intente relacionar los aspectos superficiales del lenguaje directamente con los procesos educativos, resultará excesivamente simple. Los aspectos «superficiales» del lenguaje incluirían el acento, las diferencias gramaticales entre los dialectos normativos y anormativos, la proporción de frases gramaticalmente complejas que utiliza un hablante, etc.

No existe evidencia alguna, sin embargo, de que tales rasgos del lenguaje estén relacionados con los procesos del pensamiento. Hemos visto también que ciertos conceptos (como son «código restringido» y «deficiencia verbal») que muchos educadores y psicólogos están dando por sentados, están siendo seriamente puestos en tela de juicio por los lingüistas, que consideran que dichos conceptos tienen poca o ninguna base en hechos lingüísticos. Por consiguiente, debemos tratar de llegar ahora a algunas conclusiones sobre el estado de la investigación en esta área, y sobre lo que constituiría una definición, sociolingüísticamente adecuada, del papel que desempeña el lenguaje en la educación. Estas conclusiones serán provisionales, ya que hasta hace muy pocos años no se han realizado cierta cantidad de trabajos consistentes centrados en el papel del lenguaje en la educación. Los psicólogos y sociólogos han realizado gran parte del trabajo, y, sólo recientemente, los lingüistas han empezado a mostrar interés. Hymes (por ejemplo en 1972) y Labov han sido los primeros en este terreno.

No obstante, ciertos principios parecen claros. He expuesto que un análisis adecuado del lenguaje en la educación debe basarse, al menos en parte, en:

a) Un detallado análisis del lenguaje real observado y grabado, hasta donde sea posible, en situaciones sociales naturales, especialmente en la propia aula.

b) Conceptos sociolingüísticos adecuados para manejar las complejas relaciones entre el lenguaje, las actitudes hacia el lenguaje y los contextos sociales de uso del lenguaje.

c) Necesitamos también de un marco sistemático que describa las lenguas en uso en la comunidad más amplia que existe después de la escuela y en el país en conjunto. En Gran Bretaña, esto significa los diferentes dialectos y acentos del inglés, ya sean nativos de Gran Bretaña (por ejemplo, el cockney) o hablados aquí debido a la reciente inmigración (por ejemplo, los criollos caribeños); y también las lenguas distintas del inglés, ya sean las nativas de Gran Bretaña (por ejemplo, el galés), o las habladas aquí debido a la inmigración reciente (por ejemplo, el punjabi).

### El lenguaje como evidencia para afirmaciones educativas

El trabajo discutido en este libro comprende ciertos intentos, de una u otra manera, de utilizar los aspectos del lenguaje como evidencia para afirmaciones educativas. Esto es, ciertos aspectos del lenguaje

de los niños o de los profesores son grabados y observados, y estos datos lingüísticos se utilizan como «indicadores», «marcadores» o «indicios» de los procesos de aprendizaje y enseñanza. A veces, llegando más lejos, se dice que los aspectos del lenguaje son las causas de los fenómenos educativos y los determinantes de la eficacia de los profesores o de la educabilidad de los alumnos. Ya resulta revelador considerar; simplemente, qué está relacionado con qué en tales afirmaciones.

En primer lugar, está claro que los diferentes estudios toman el lenguaje como evidencia de una colección muy variada de procesos educativos, incluyendo la orientación cognitiva de los alumnos, las posibles barreras para el aprendizaje y la comprensión por parte de los alumnos, las estrategias docentes (por ejemplo, «abierto» contra «cerrado»), los métodos de control social en el aula, los diferentes tipos de organización en el aula (por ejemplo «formal» contra «informal») y los conceptos de conocimiento en el aula que se dan por sentado. Esta lista podría ser aún más larga.

En segundo lugar, los diferentes estudios sacan a relucir una colección muy variada de puntos lingüísticos como «indicadores» de tales conceptos educativos, incluyendo el diferente uso que hacen los profesores de los pronombres (por ejemplo, Mishler, 1972 y Torode, 1976). la complejidad de grupos de nombres (ver capítulo 3), la entonación y los rasgos paralingüísticos (ver capítulo 6) y la estructura general de los ciclos educativos (ver capítulo 6). Esta lista también podría ser más exhaustiva. Distintos investigadores parecen sentirse justificados al seleccionar como evidencia cualquier rasgo del lenguaje que les parezca interesante por pura intuición. Más concretamente, los puntos lingüísticos se seleccionan, aparentemente, a capricho del investigador, a partir de diferentes niveles del lenguaje, incluido el léxico (es decir, palabras individuales), la sintaxis (esto es, estructura gramatical), la semántica (o sea, el significado) y el discurso (ello es, las estructuras conversacionales generales).

Estos puntos lingüísticos, pues, suelen relacionarse directamente con las afirmaciones educativas. En conjunto, tales puntos significan que los estudios del lenguaje en la educación suelen intentar relacionar conceptos que están a niveles bastante incompatibles de abstracción y generalización. Aislados a menudo, los rasgos superficiales del lenguaje (por ejemplo, el uso de pronombres o la frecuencia de grupos complejos de nombre) se consideran como indicadores de conceptos educativos muy abstractos (por ejemplo, el estilo «abierto» de enseñanza o educabilidad). Es característico que muchos estudios de aulas, por ejemplo, seleccionen para las citas extractos cortos de conversación grabada en el aula y que seleccionen rasgos particulares del extracto como evidencia para algunas afirmaciones no lingüísticas. Es frecuente suponer que los detalles de lo que dicen profesores y alumnos pueden servir, sin problemas, como ilustraciones del proceso educativo. De este modo, se puede esperar que los lectores sean capaces de reconocer un intercambio concreto profesor-alumno en calidad de ejemplo de, digamos, profesor «democrático» o de alumno que está «pensando por sí mismo». Pero dichas relaciones supuestas, entre rasgos superficiales del lenguaje y conceptos educativos, pueden carecer de cualquier base firme.

## El lenguaje está organizado

Según se ve, no hay razón alguna por la que ciertos términos lingüísticos superficiales o aislados deban ser interpretados como evidencia directa de procesos educativos. Por ejemplo, la complejidad cognitiva de un debate nunca puede ser computada directamente calculando la longitud media de sus frases o contando el número de oraciones subordinadas, adjetivos extraños o grupos complejos de nombres que contiene. Tan toscas medidas lingüísticas se han utilizado en algunos estudios como índices de variables cognitivas, estudios que ya han sido citados antes. Pero debe quedar claro que no hay conexión necesaria alguna entre las estructuras lingüísticas complejas o inusuales y los procesos cognitivos complejos. Los argumentos profundos se pueden expresar con lenguaje sencillo y los pensamientos triviales pueden adornarse con lenguaje superficialmente complejo.

La relación entre el lenguaje y los procesos sociales o cognitivos es mucho menos directa que todo esto (y mucho más interesante).

Consideremos, por ejemplo, el tipo de relación que sociolingüistas han encontrado entre lenguaje y estructura social. El trabajo de Labov nos puede dar un ejemplo preciso. En un artículo reciente, Labov (1973) estudia el lenguaje de las bandas preadolescentes de negros en Harlem. Encontró que el lenguaje de los chicos era un sensible índice de cuán estrechamente implicados en la cultura callejera estaban estos chicos. Es decir, identificaba miembros fundamentales y miembros marginales («débiles») de las bandas por métodos no lingüísticos. Se encontró entonces con que el lenguaje de los miembros fundamentales difería sistemáticamente del lenguaje de los débiles. Pero lo importante es que el lenguaje de todos ellos no difería en el uso de palabras concretas o términos aislados. Lo que difería era el sistema completo. El descubrimiento de Labov fue que el lenguaje de los miembros fundamentales era más coherente en su uso de las reglas del inglés anormativo negro. Por lo tanto, el índice de cultura callejera viene dado por la coherencia general del sistema lingüístico completo.

Lo principal es que, si el lenguaje ha de usarse como evidencia de estructura y procesos sociales, deberá entonces ser examinado como sistema, no como términos aislados. Ya que se encuentran relaciones entre los sistemas lingüísticos y las estructuras sociales, los datos del lenguaje deben estudiarse por su propia organización lingüística sistemática.

Otra forma de expresar el criticismo de la última parte es, por lo tanto, decir que el lenguaje se usa a menudo como datos para afirmaciones educativas como si el lenguaje no tuviese organización propia. Sin embargo, uno de los principios fundamentales de este libro ha sido el de que nunca comprenderemos del todo el papel del lenguaje en la educación, a no ser que tengamos en cuenta de qué forma funciona el lenguaje propiamente dicho. La lingüística trata el lenguaje como un fenómeno muy organizado, estrechamente estructurado y tipificado a muchos niveles, incluidos los niveles de sonido, estructura léxica, significado, estructura de la frase, discurso y contexto social.

El postulado de tratar el lenguaje como sistema organizado ha sido ilustrado de varias maneras. Ya dimos antes ejemplos detallados de por qué los dialectos normativos y anormativos deben recibir el trato, tanto unos como otros, de conjuntos sistemáticos con su propia organización interna. Es bastante engañoso y contrario a toda evidencia lingüística el tratar los dialectos anormativos como si fueran desviaciones erráticas del lenguaje normativo (ver capítulo 4); son sistemas altamente organizados por derecho propio. Es igualmente erróneo considerar el lenguaje hablado como una serie de expresiones aisladas, en vez de como un discurso relacionado. Mi crítica al experimento de Hawkins (capítulo 3) era que no tomaba en cuenta la organización conversacional de los datos sino que, en lugar de eso, trataba de relacionar puntos lingüísticos aislados (frecuencia de grupos de nombres) directamente con la orientación cognitiva de los niños. Esto es, Hawkins proponía una explicación cognitiva de sus datos, mientras que yo propondría una explicación sociolingüística, como el propio Hawkins (1977) hace en su trabajo más reciente.

Como ejemplo de la necesidad de tratar el lenguaje en términos de su organización discursiva, y no como expresiones particulares y aisladas, podríamos volver a la cuestión de apreciar la capacidad verbal de los niños.

Un libro reciente sobre las teorías de Bernstein (Lee, 1973) ofrece en su portada el siguiente diálogo:

Pregunta: ¿Qué es un perro?

Respuesta: Un perro es peludo y ladra.

¿Código restringido? ¿Código elaborado?

Este intercambio se exhibe junto a una foto de una niña que está mirando estudiosamente un libro.

Pregunta; ¿Qué es un perro?

Respuesta: Tienes un perro en casa.

¿Código restringido? ¿Código elaborado?

Este intercambio se exhibe junto a una foto de un niño que, de algún modo, parece bastante más superficial y que no está contemplando nada en particular, vuelto en su silla.

Estos son datos hipotéticos del tipo tosco que ya he rechazado antes, incluyendo el diseño de portada de un libro; pero, por esa misma razón, capta la atención y vale la pena comentarlo. En esta área, lo que suele hacer daño es el tosco estereotipo del comportamiento lingüístico. Según yo lo entiendo, la implicación es que la respuesta número uno es código elaborado, porque es una definición explícita, y que la respuesta número dos es código restringido porque está implícita y no definiría un perro para alguien que no tuviera ni idea de lo que es un perro. Por otra parte, considerado como discurso, el intercambio número uno es bastante extraño y pomposo. Por el contrario, el intercambio número dos muestra el tipo de respuesta evasiva a las preguntas que aparecen en una conversación cotidiana. La respuesta dos sería, en muchas circunstancias, un tipo de respuesta más útil; es el tipo de respuesta que se niega prudentemente a suponer que el que pregunta de verdad no tiene ni idea de lo que es un perro y que, por ello, se niega a tratar el discurso como un juego artificial. La moraleja es que las expresiones han de ser vistas dentro de su sistema de discurso, y no como acontecimientos aislados. Y, en general, por lo tanto, los puntos lingüísticos han de relacionarse con sistemas lingüísticos antes de utilizarlos como evidencia para afirmaciones cognitivas o sociológicas.

Una analogía muy conocida en lingüística para este punto es como sigue. Supongamos que queremos analizar el significado de un movimiento en un juego de ajedrez. No tendría utilidad alguna intentar explicar un movimiento por referencia directa a la inteligencia de los jugadores, o a otros factores parecidos. El caso de un movimiento en particular sólo puede ser entendido si lo relacionamos tanto con el estado del juego sobre el tablero como, por supuesto, con las reglas del ajedrez. Para alguien que observe el juego del ajedrez sin tener ningún conocimiento de sus reglas, cualquier movimiento aislado carecería literalmente de todo significado. Un movimiento sólo tiene significado dentro del sistema de juego y no posee valor absoluto en sí mismo. Esta analogía vale para cualquier juego. En los juegos de cartas, en conjunto, el cinco de espadas, por ejemplo, no tiene significado alguno. Su valor depende del juego en concreto que se realice y del contexto en que aparezca dentro de un juego dado, por ejemplo si va junto a otros tres cincos o con una serie de espadas. Es igualmente erróneo que un crítico literario intente relacionar un incidente de una novela directamente con el contexto social en que fue escrito el libro, un acontecimiento de la infancia del autor o alguna característica subyacente de la personalidad de éste. Un incidente de una novela debe ser entendido, primeramente, en relación con la estructura de la novela considerada como un todo; al final, podría ocurrir que tal incidente sólo se necesitase para hacer avanzar la trama.

Estas analogías podrían multiplicarse. Aunque las analogías suelen ser engañosas si se llevan demasiado lejos, suelen ser útiles para captar un concepto. En un libro de este tipo, sólo es posible sugerirle al lector un par de analogías y referirnos de nuevo a nuestra discusión previa sobre las formas en que el lenguaje se organiza a los niveles de dialecto (capítulos 2 y 4), discurso (capítulos 6 y 7) y gramática (capítulo 2).

Entonces, lo único sensato es tratar de explicar trozos del lenguaje en términos de sistemas lingüísticos, siempre que sea posible, antes de proceder a explicaciones no lingüísticas. Nuevamente, éste ha sido un principio general, pero bastante implícito, hasta ahora, del presente libro. Uno de los argumentos generales, hasta este momento, ha sido que está más justificado el explicar el efecto del lenguaje sobre el éxito educativo en términos de actitudes de la gente hacia el lenguaje, que proponer que las diferentes variedades del lenguaje tienen diferentes efectos cognitivos. Es decir, he propuesto constantemente un informe sociolingüístico del lenguaje en la educación, en lugar de establecer lazos directos entre el lenguaje y la capacidad cognitiva. Lenguaje y pensamiento se relacionan en cierto modo, pero nadie ha mostrado, hasta la fecha, en qué consiste precisamente este lazo y, demostrablemente, no es un lazo sencillo y causal. De manera similar, podemos explicar la pobre actuación de muchos niños en las aulas o en las situaciones de «test» señalando las coacciones sociolingüísticas concretas que se verifican en tales ocasiones. De nuevo,

podemos proponer una explicación sociolingüística de las diferencias en el uso del lenguaje entre grupos sociales diferentes, sin acudir a la suposición de que un grupo es cognitivamente inferior a otro.

El punto teórico general que se discute aquí puede resumirse como sigue. Cuando estamos tratando datos lingüísticos (registros sonoros, notas de campo, lenguaje sacado de «tests», etc.), debemos estudiar el modo en que los puntos lingüísticos se encuentran relacionados en sistemas lingüísticos y sociolingüísticos (por ejemplo, dentro de dialecto, en discurso conexo y en normas de uso en diferentes contextos sociales). No es suficiente relacionar factores lingüísticos directamente con categorías no lingüísticas (por ejemplo, cognitivas, educativas o sociológicas). En primer lugar deben relacionarse con los sistemas lingüísticos y sociolingüísticos de los cuales son términos.

## Criterios para los estudios del lenguaje en la educación

Lo que uno tiene que exigirle al trabajo sobre el lenguaje en la educación es, por consecuencia, lo que sigue:

El trabajo debe basarse primariamente en la observación naturalista y en la grabación del lenguaje en situaciones sociales reales, principalmente en la propia aula, pero también en casa y en el grupo de amigos, que constituye la más poderosa influencia lingüística sobre los niños. El trabajo debe basarse en un análisis lingüísticamente adecuado de lo que se dice. Esto significa tanto ser explícito acerca de la relación entre formas y funciones del lenguaje, como analizar el lenguaje en calidad de sistemas lingüísticos. No es suficiente, sin embargo, que el análisis sea riguroso de una manera mecánica; lo que se quiere es un análisis de los significados sociales transmitidos por el lenguaje y de las actitudes de la gente hacia el lenguaje. Finalmente, si hemos de entender los principios generales subyacentes a las fuerzas sociolingüísticas del trabajo en las escuelas, entonces el análisis del lenguaje en marcos educacionales debe estar relacionado con lo que sabemos sobre comportamiento sociolingüístico en otros marcos.

Estas exigencias son estrictas, y ha de quedarle claro al lector que ningún trabajo, incluido el presente libro, las satisface aún en todos los aspectos. Sin embargo, muchos de los trabajos no consiguen cumplir ninguna de las exigencias, mientras que otros trabajos satisfacen algunos de los criterios. Y las exigencias deben cumplirse si queremos progresar más allá de la cultura popular lingüística de las opiniones personales, de la especulación sin base, de las pseudo-teorías y de una acumulación de anécdotas interesantes, ninguna de las cuales pueden, por sí mismas, llevarnos a una comprensión real.

## 9. ALGUNOS TEMAS DE INVESTIGACIÓN

Este libro ha tratado de darle al lector los conceptos básicos necesarios para entender el debate que se está llevando a cabo sobre el papel desempeñado por el lenguaje en la educación. Y, quizá lo más importante, ha tratado de ilustrar cómo varios investigadores han comenzado a estudiar la manera en que se utiliza la lengua en escuelas y aulas. Más que resumir el asunto, dedicaré este último capítulo a enumerar algunos temas que los lectores podrían seguir estudiando ahora por sí mismos. La sugerencia de temas de investigación apuntará también a muchos aspectos del lenguaje con los cuales no se ha enfrentado este libro, en gran parte debido a que sabemos muy poco de ellos.

No existe razón alguna por la que los estudiantes de pedagogía, por ejemplo, no puedan investigar, posiblemente de un modo bastante informal, alguno de los temas que vamos a sugerir. Los estudiantes que están realizando prácticas de enseñanza han de invertir, con bastante frecuencia, considerables períodos de tiempo limitándose a «observar». Lo que signifique esto, depende, en gran parte, de la escuela donde se encuentren. Pero, a menudo, los estudiantes se encuentran sentados en las aulas, inseguros en cuanto a qué o cómo «observar». Aunque estén armados de unas pocas ideas, un cuaderno de apuntes y, tal vez un magnetófono (si es que alumnos y profesores no tienen inconveniente en que se les grabe), el período de observación puede resultar emocionante e informativo. De modo que allá van varios temas sobre los cuales los lectores podrían recoger informaciones sumamente necesarias.

### ) **Diferentes tipos de lenguaje de aula**

Todavía sabemos muy poco sobre lo que ocurre realmente en las aulas entre profesores y alumnos, y tenemos muy poca información descriptiva básica acerca del diálogo profesor-alumno en distintas situaciones docentes. Los extractos de conversación profesor-alumno de este libro han sido seleccionados de una serie muy pequeña de aulas, en su mayor parte, clases expositivas bastante formales. Los lectores de este libro tendrán experiencia en muchos tipos de enseñanza que ni siquiera se han tocado aún. Nos falta información descriptiva básica sobre los tipos de interacción profesor-alumno en pequeñas escuelas rurales, en aulas bilingües, en clases de enseñanza especial, en sesiones de enseñanza en equipo, etc. De modo primordial, necesitamos poder relacionar las generalidades sobre el lenguaje en la educación con una amplia escala de datos procedentes de la observación en diferentes tipos de aulas. La investigación más importante se efectuará, desde luego, en el aula, y esta información sólo podrán facilitarla aquellos que observen directamente en el aula. Walker y Adelman (1975 d) nos dan excelentes consejos prácticos para realizar dicha observación.

### ) **Aprendizaje de las reglas del discurso del aula**

En los capítulos 6 y 7, discutíamos las expectativas que tienen profesores y alumnos acerca del adecuado discurso en clase. Pero se sabe poco acerca de cómo aprenden los niños las reglas del juego

verbal; el discurso del aula es distinto, de forma característica, de otros tipos de discurso y, de alguna manera, los niños deben aprender el comportamiento sociolingüístico que se espera de ellos. Algunos niños pueden aprender de sus madres un tipo de juego de aula (ver capítulo 7). Otras reglas pueden haber sido enseñadas, explícitamente, por los profesores, que les dicen a los niños: No chilléis. No habléis todos a la vez. Levantad la mano antes de contestar. Se podría recoger gran cantidad de información sobre esto observando grupos de juego, o, en particular, los primeros días que un niño pasa en la escuela primaria o en una escuela nueva con un profesor nuevo. Willes (en prensa) nos facilita un modelo para dicho estudio.

## ) **El entorno del lenguaje de una clase**

El entorno total del lenguaje de una clase consiste, sólo en parte, en el diálogo profesor-alumno, aunque, en la mayoría de las clases, es probable que constituya la mayor parte. También consiste en libros de texto, hojas de trabajo y mapas o esquemas en la pared, cualquier cosa que el profesor escriba en la pizarra, las notas que toman los alumnos y, posiblemente, programas de radio o películas. Además de grabar las conversaciones públicas, podría ser factible recoger copias de hojas de trabajo o material similar, fotocopiar páginas relevantes de libros o las notas escritas por los propios alumnos, anotar lo que se escriba en la pizarra o fotografiarlo junto con los mapas y esquemas más destacados que haya en las paredes. También es posible recoger información sobre las conversaciones alumno-alumno en las clases. Frecuentemente, esto no es público y, por consiguiente, es difícil de observar, pero se pueden hacer muchas cosas por medio de la observación informal.

De este modo podríamos intentar componer, hasta donde sea posible en la práctica, el entorno total del lenguaje de una sola clase, cuando este material se halla recogido, puede compararse de varias maneras para estudiar, por ejemplo, en qué forma difieren, en cuanto al estilo y a las exigencias lingüísticas que se les hacen a los alumnos, los materiales escritos y hablados sobre los mismos temas.

## ) **La utilización de material escrito**

Parte del entorno del lenguaje de una clase es el material escrito. Sin embargo, es raro encontrar estudios basados en la observación de cómo utilizan los alumnos los libros, hojas de trabajo, fichas, mapas, notas en la pizarra, etc. ¿Cuánto tiempo pasan leyendo y escribiendo? ¿Leen en voz alta o para ellos? ¿Discuten el material escrito con el compañero o en grupos? ¿Lo memorizan o lo vuelven a escribir con sus propias palabras? Cuando leen un libro, ¿empiezan en la primera página y continúan, o utilizan el índice para buscar en el libro aquello que les interesa de forma más inmediata? ¿Cambian tales técnicas de lectura según los diferentes tipos de libros, por ejemplo de ficción y no ficción? ¿Utilizan libros de consulta tales como diccionarios y enciclopedias? Lunzer y Gardner (1978) discuten muchos de estos puntos.

## ) **El entorno del lenguaje de una escuela**

De forma alternativa, podríamos recoger ejemplos de la serie de diferentes tipos de lenguaje utilizados en una escuela. ¿Qué tipo de plan de estudios escondido se transmite, por ejemplo, por medio de lenguaje en diferentes libros de texto? ¿El lenguaje de las normas de la escuela? ¿El lenguaje de la asamblea matinal o del día del reparto de premios? ¿El lenguaje del lema de la escuela? ¿El lenguaje de la revista de la escuela o de la clase? ¿El lenguaje de los exámenes?...

El término «clima de lenguaje» se utiliza a veces para describir los muy diferentes tipos de demandas lingüísticas que se les hacen a los alumnos por medio de tales usos del lenguaje. A menudo, este término implica una vaga y desdibujada teoría horticultural de la educación: que el aprendizaje «crece mejor» en un

«clima favorable». Pero es posible especificar precisamente lo que constituye tal clima, recogiendo muestras del lenguaje y considerando, sencillamente, qué mensajes implícitos transmiten.

## ) **La conversación niño-niño**

Aunque la investigación más importante se llevará a cabo en las aulas, también necesitaremos descripciones de la forma en que hablan los niños con otros niños cuando no hay adultos presentes. Porque es un hecho sociolingüístico bien documentado el que los amigos de un niño ejercen una influencia más poderosa sobre su lenguaje que la familia y la escuela juntas. Casi toda la investigación sobre el comportamiento sociolingüístico de los niños se ha centrado en la charla adulto-niño, por lo general, madre-hijo o profesor-alumno. Sabemos muy poco acerca de cómo hablan los niños en el recreo o fuera de la escuela cuando no hay adultos de por medio. Claramente es una paradoja tratar de observar de qué forma interaccionan los niños cuando no está presente el observador adulto. Pero se puede hacer mucho por medio de la observación informal de fragmentos de conversación recogidos al pasar, o grabando grupos de niños (con su permiso) cuando no hay ningún adulto en la habitación. La presión de sus contactos sociales con los amigos compensará frecuentemente, al menos en parte, la presencia del magnetófono. Labov (1973) nos proporciona un importante estudio técnico de la poderosa influencia que supone el ser miembro de una pandilla.

Una buena manera informal de recoger datos sobre el lenguaje de los niños es darse unas vueltas por las cercanías de una parada de autobús que se encuentre próxima a una escuela a la hora de salida. Podemos estar por allí, sin llamar la atención, y notar cómo los niños interaccionan entre ellos. Las reglas conversacionales son muy diferentes de las del diálogo adulto-niño o adulto-adulto.

## ) **Las lenguas usadas en una escuela**

En las aulas con pluralidad lingüística sería posible investigar qué lenguas conocen los niños. Esto habría que abordarlo con mucho cuidado y tacto, ya que tales cuestiones darán lugar, de manera casi inevitable, a diversas actitudes étnicas y sociales, y mientras que algunos niños quizás estén orgullosos de su conocimiento de lenguas diferentes, puede que otros se avergüencen de lo que consideran como «auténticas lenguas», o de lo que saben muy bien que son variedades de poco prestigio. Las preguntas se complican rápidamente. ¿Qué quiere decir conocer una lengua? ¿Se pueden contar las lenguas? ¿Tienen los niños una comprensión pasiva de un idioma diferente del inglés, o lo utilizan activamente en su casa? ¿Lo utilizan tan sólo con grupos restringidos de personas? ¿Lo leen, y lo escriben, además de hablarlo? ¿Tiene tal lengua alguna función especial de tipo cultural o religioso? Rosen y Burgess (1980) exponen tanto las dificultades para definir lo que queremos decir cuando hablamos de «una lengua distinta», como el tacto y la sensibilidad necesarias para cualquiera que desee investigar en este terreno.

## ) **Barreras sociolingüísticas entre escuelas y alumnos**

El tema de los capítulos 3 y 4 era que, más que hablar del «fallo lingüístico» de los alumnos, es preferible hablar de barreras sociolingüísticas entre escuelas y alumnos, y que un aspecto de tales barreras son las actitudes de los profesores hacia el lenguaje de los niños. Pero sabemos muy poco acerca de cuáles son, precisamente, las actitudes de los profesores hacia los dialectos anormativos o hacia lo que constituye «buen uso del idioma», o de qué manera se transmiten estas actitudes, a través de las Facultades de Pedagogía y Escuelas de Magisterio, a los profesores y, por medio de los profesores, a los alumnos.

Dichas actitudes pueden ser investigadas, de manera informal, de varios modos. En el aula podemos observar directamente qué tipos de lenguaje corrigen los profesores por considerarlos «incorrectos», y si dan

alguna razón a los alumnos para tales juicios. Alternativamente, podríamos hablar con los profesores sobre la importancia que le conceden al «buen uso del idioma» y las formas que tienen, si es que tienen alguna, de fomentarlo. De forma semejante, los alumnos suelen tener ideas mucho más desarrolladas, sobre tales temas, de lo que generalmente se cree, especialmente si la discusión puede basarse en grabaciones del habla de otras personas (ver capítulo 2). Recoger tales datos a partir de varias fuentes podría darnos un retrato bastante fiable de las actitudes hacia el lenguaje que se registran en una escuela.

Puede darse un tipo especial de crisis sociolingüística entre profesores y alumnos que tengan diferentes sistemas de lenguaje: por ejemplo, los que hablan distintos dialectos sociales. Labov (1969b) ha mostrado que profesores y alumnos suelen ignorar mutuamente los dialectos de los otros y también las actitudes y valores de los demás acerca del lenguaje. Sería posible entrevistar a profesores y alumnos por separado para preguntarles sobre sus actitudes hacia el dialecto local en oposición a la lengua normativa. ¿Comparten, por ejemplo, el mismo sistema de valores? ¿Reconocen los mismos rasgos como anormativos o marginados? De forma alternativa, podríamos hablar con los profesores para descubrir de qué modo creen ellos que hablan sus alumnos, qué formas anormativas utilizan, etc. Y luego podríamos comparar esto con grabaciones del habla auténtica de los alumnos. Lo que encontramos, de forma característica, es que la gente percibe el habla en términos categóricos de todo o nada, mientras que el habla auténtica de los hablantes es variable (Labov, 1970). Así, un profesor podría percibir que los alumnos están empleando dobles negativas todo el tiempo cuando, en realidad, usan la forma normativa en algunos contextos.

Teóricamente, es poco sólido hacer generalizaciones acerca del lenguaje en la educación que no puedan relacionarse con la manera en que se usa, en la realidad, en escuelas y aulas; pero resulta igualmente poco sólido hacer inferencias de tipo intuitivo basándose en observaciones y anécdotas aisladas sobre el uso del lenguaje, sin considerar las complejidades del contexto sociolingüístico de escuelas, y aulas. Espero que al menos algunos lectores de este libro utilizarán parte de los conceptos y sugerencias que contiene para observar y estudiar sus propias experiencias en el aula. Sólo de éste podremos, alguna vez, descubrir de verdad el papel que el lenguaje juega en la educación.

Cuando el lenguaje se estudia seriamente por derecho propio, resulta muy claro lo atterradoramente compleja que es la competencia sociolingüística de todos los hablantes. Y cuando tal posición se alcanza, resulta imposible mantener una postura de prejuicio o intolerancia lingüísticos.