



EMBAJADA  
DE ESPAÑA  
EN MÉXICO

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

# Cuadernos México

Enseñanza de las habilidades  
lingüísticas y de pensamiento

Núm. 4



febrero  
'26

[educacion.es](http://educacion.es)

4



CUADERNOS

México

4

ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES  
LINGÜÍSTICAS Y DE PENSAMIENTO

Cuadernos México núm. 4

Impreso en febrero de 2012

NIPO (Versión impresa): 030-12-441-7

NIPO (Versión electrónica): 030-12-442-2

Coordinación: Cristina Arasa G.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapas, puede ser reproducida, almacenada, transmitida, o utilizada de manera alguna ni por ningún medio, ya sea electrónico, químico, óptico de grabación o electrográfico sin el previo aviso de los autores.

Impreso en México / *Printed in Mexico*

# ÍNDICE

<b>Presentación</b>	7
<i>J. Alfonso Aísa Sola</i>	
<b>EL OFICIO DE EDUCAR EN LA PALABRA</b>	9
<i>Amparo Tusón Valls</i>	
Universidad Autónoma de Barcelona (España)	
<b>EL TEXTO LITERARIO COMO PRETEXTO PARA UN ANÁLISIS CRÍTICO DE ASPECTOS HISTÓRICOS Y SOCIOLÓGICOS.</b>	
<b>EXPERIENCIAS DEL AULA</b>	27
<i>María del Carmen Alonso</i>	
Universidad de Granada (España)	
<b>EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA, COMPETENCIA COMUNICATIVA Y APRENDIZAJE DE LA DEMOCRACIA</b>	49
<i>Carlos Lomas</i>	
Instituto de Educación Secundaria nº 1 de Gijón (España)	
<b>LA DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA COMO GÉNERO LITERARIO</b>	67
<i>Ana María Sánchez Mora</i>	
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	
<b>GRAMÁTICA Y ORTOGRAFÍA: LA LENGUA EN LA ESCUELA Y LAS REDES SOCIALES</b>	79
<i>Tatiana Sule Fernández</i>	
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	



## PRESENTACIÓN

**E**n este cuarto número de Cuadernos México, la más reciente publicación de la Consejería de Educación en México dedicada a la difusión de los contenidos de los seminarios hispano mexicanos de Educación, podemos encontrar, en forma de artículos, ponencias y talleres que se impartieron en el marco de las Jornadas binacionales México-España sobre la Enseñanza de la Matemáticas, organizadas con el Colegio Madrid, y celebradas en las instalaciones de este Centro los días 21 y 22 de octubre de 2011, en el Colegio Cristóbal Colón de Veracruz el día 24 de octubre y en el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación (IIIEPE) de Monterrey el 26 de octubre.

Las Jornadas tuvieron como centro el intercambio sobre la Enseñanza de las habilidades lingüísticas y de pensamiento, de la enseñanza de la lengua oral y escrita en la actualidad pedagógica de todos los maestros, independientemente de la asignatura que impartan; no son exclusivas del área de Español o de la Literatura. A partir de conferencias y talleres se analizó y discernió sobre la actualidad en la enseñanza de las habilidades lingüísticas, así como comunicativa de los alumnos. Se trataron temas de gran importancia: producción en lengua oral y escrita, lenguaje de texto audiovisual, argumentación, comprensión lectora, competencia comunicativa y de pensamiento, educación lectora y crítica de textos científicos y sociológicos, el uso de diccionarios y situación ideológica de los mismos, así como las novedades que presenta la RAE

en sus últimos cambios ortográficos. Son los propios profesores los que encuentran un potencial en los saberes lingüísticos de sus alumnos en el quehacer cotidiano. Por ello, el cometido de estas Jornadas fue: la reflexión e implementación de estrategias y alternativas en el permanente desarrollo de las habilidades lingüísticas y de pensamiento de sus alumnos. Dichas Jornadas supusieron el marco idóneo para construir, entre los maestros de los distintos niveles educativos y las diferentes asignaturas, un canal de diálogo permanente sobre el futuro de nuestra comunidad lingüística.

Como siempre, agradecemos a los ponentes y talleristas el esfuerzo realizado a la hora de poner en blanco sobre negro sus presentaciones, reflexiones, así como los contenidos de sus talleres. Cuadernos México es deudor de esta tarea desinteresada sin la cual la misma publicación no podría haber visto la luz. En este apartado no quiero dejar de mencionar la labor del equipo académico y directivo del Colegio Madrid que, como siempre, ha aportado su diligente colaboración para que este número sea una realidad, así como el apoyo y colaboración del Colegio Cristóbal Colón de Veracruz y del Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación (IIIEPE) de Monterrey.

Por último, esperamos que las contribuciones aquí recogidas sirvan a quienes tienen este ejemplar entre las manos para avanzar en la tarea de la enseñanza de la lengua como vehículo de comunicación.

J. ALFONSO AÍSA SOLA  
*Consejero de Educación*

# EL OFICIO DE EDUCAR EN LA PALABRA \*

AMPARO TUSÓN VALLS

Catedrática de Escuela Universitaria (EU) de Lengua española.  
Departamento de Filología Española.  
Universidad Autónoma de Barcelona (España)

## RESUMEN:

Este artículo propone una serie de reflexiones en torno a la relación que existe entre los procesos comunicativos y las relaciones que se establecen en el aula entendida como un microcosmos, como una comunidad en la que se producen y reproducen el mismo tipo de relaciones que se dan en la sociedad de la que forma parte. Considerar el aula como un escenario comunicativo nos permite entender que los procesos educativos son, en gran medida, procesos de comunicación (o de incomunicación) en los que docentes y estudiantes deben actuar de forma adecuada para que sus actuaciones sean exitosas. En la segunda parte del artículo, se proponen una serie de actividades que redunden en el desarrollo de la competencia comunicativa oral del alumnado, ya que dicha competencia es esencial para que adolescentes y jóvenes puedan desenvolverse con éxito tanto dentro como fuera del aula.

**Amparo Tusón Valls.** Doctora en Filología (Universidad de Barcelona) y en Antropología Lingüística y cultural (Universidad de California, Berkeley), catedrática de Escuela Universitaria (EU) de Lengua española (Departamento de Filología Española) en la Universitat Autònoma de Barcelona y codirectora de la revista *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Como formadora ha intervenido en diversos congresos, cursos y jornadas en España, México, Colombia, Alemania e Italia. Se ha dedicado a la formación inicial y permanente del profesorado y al estudio de los procesos de aprendizaje del español como lengua primera, segunda y extranjera, desde una perspectiva discursiva. De forma específica, ha analizado los fenómenos relacio-

\* Este texto es una revisión ampliada y actualizada del artículo "El desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de lengua", aparecido en la revista *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, nº 56: 69-74.

nados con el desarrollo de la competencia discursiva oral en las aulas, desde un enfoque etnográfico. Ha publicado diferentes artículos y entre sus libros podemos destacar *Análisis de la conversación* (Ariel, 1995), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, en colaboración con Carlos Lomas y Andrés Osoro (Paidós, 1993), *Las cosas del decir. Manual de Análisis del discurso*, en colaboración con Helena Calsamiglia (Ariel, 1999) y *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*, en colaboración con Carlos Lomas (Edere, 2009).

**H**ace ya décadas que los estudios sobre el lenguaje y las lenguas han ampliado considerablemente su centro de interés. Las ciencias del lenguaje han pasado de preocuparse únicamente por el estudio formal de las palabras y las oraciones que forman el código a desentrañar los complejos mecanismos que regulan los usos lingüísticos (Lomas, Osoro y Tusón, 1993; Tusón, 1996). Las lenguas son instrumentos potentes, delicados y flexibles que utilizamos para representarnos el mundo, para construir nuestras identidades, para relacionarnos con las gentes que nos rodean, para llevar a cabo nuestras actividades cotidianas y para dar sentido a todo ello.

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

De entre las disciplinas que se han ocupado del estudio del hecho lingüístico en relación con la cultura, la sociedad y la educación, destacaremos aquí la etnografía de la comunicación y la sociolingüística interaccional (Tusón, 1991; Calsamiglia y Tusón, 1999; Lomas, 1999). La etnografía de la comunicación aplicada al ámbito educativo nos propone entender el aula como un escenario comunicativo, y esto tiene unas consecuencias importantes para comprender una parte fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en general y los de la educación lingüística, en particular.

Y es que el aula es una pequeña comunidad, como un microcosmos, un concentrado de la sociedad en que se encuentra, de la que forma parte, y en el aula se producen relaciones de poder, de solidaridad, de amistad y enemistad, de amor y de desamor; hay conflictos, malentendidos, y también momentos dulces y brillantes. Como afirma Cazden, socióloga de la interacción que ha estudiado sobre el terreno el discurso en las aulas:

“En términos metafóricos, la «escuela» es siempre una representación que se constituye mediante la participación de un grupo de actores y actrices, pero solamente uno de ellos —el profesor o la profesora— sabe (o cree saber) cómo debe desarrollarse, por lo que asume el doble papel de directora de escena y de actriz principal. [La persona que

enseña] Es la única nativa en la cultura de la clase, y sin embargo depende de la ayuda que le presten sus alumnos «inmigrantes» para promover una actividad definida culturalmente” (Cazden, 1988: 55).

## El aula como escenario comunicativo

Miremos, pues, el aula siguiendo la metáfora teatral: como un escenario en el que lo que sucede exige casi siempre el uso de la palabra oral o escrita, como un espacio en el que actores y actrices van representando sus papeles, moviéndose entre el decorado, con unas finalidades más o menos precisas, desarrollando un argumento y creando un sentido de forma conjunta (Tusón y Nussbaum, 1996).

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

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

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

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

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

En lo que se refiere a las distintas disciplinas que conforman las áreas del currículo, hemos de convenir en que aprender es, en gran medida, aprehender —apropiarse de— las formas de decir de cada una de las disciplinas. Los discursos de las diferentes áreas tienen maneras peculiares de expresarse. Quizás el aspecto que primero llama la atención es el léxico, ese conjunto de palabras que se utiliza para denominar conceptos y procesos, esa “terminología” especializada que constituye el cuerpo conceptual de un área del saber. Se considera que los términos científicos son “unívocos”, frente a los términos del habla común, que se caracterizan por su ambigüedad. Pero eso, visto con una perspectiva lingüística, no es tan sencillo. Para un aprendiz, el significado científico de una palabra —por ejemplo, el significado

que en física se corresponde con el término “fuerza” — no es más que otro significado que se añade, a veces de una manera nada natural, a los que ha ido colocando, a través de los datos de su experiencia, bajo el rótulo de “fuerza”. Y no es nada sencillo pedirle que, cuando esté en la clase de física, se olvide de todo lo que ha ido aprendiendo hasta ese momento y sólo retenga el significado “científico” de esa palabra. Las terminologías científicas están llenas de metáforas, palabras tomadas del uso común pero con un significado metafórico (raíces, matrices, problemas, pirámides, masa, fuerza, velocidad...) que se convierte en “unívoco” para ese ámbito del saber.

Pero, con ser muy importante, el aspecto léxico no es el único que confiere su especificidad al discurso de cada área. No se comenta de la misma manera un texto histórico que un texto literario o que un texto filosófico. No se explica del mismo modo un experimento de química que un acontecimiento social. Además, en unas disciplinas se da más importancia a la argumentación y en otras a la descripción, por ejemplo. En unas se valora más la concisión y en otras el desarrollo más amplio de un tema. En según qué casos, hay que obviar lo secundario, mientras que en otros casos hay que entrar en el detalle de los matices o de las variables posibles. Todo ello caracteriza el estilo discursivo de cada disciplina, no sólo en el plano léxico, sino también en el plano sintáctico y textual. Claros ejemplos de lo que decimos serían el uso de los tiempos verbales (Widdowson, 1979) y el uso de los conectores (Caballero y Larrauri, 1996; Calsamiglia y Tusón, 1999). La atención a las características estructurales de los tipos de texto más utilizados en cada materia (argumentación, clasificación, definición, generalización, relato, etc.) resulta del todo necesario para guiar a los estudiantes no sólo en los contenidos que tienen que aprender sino en cómo se espera que hablen —y escriban— sobre ellos, y para facilitarles el camino en la comprensión de los textos orales y escritos a los que tienen que recurrir (VV.AA, 1979).

## De normas y transgresiones

Así pues, en el aula conviven, por lo menos, dos formas de uso lingüístico. Por una parte, un registro más formal, representado por los usos del profesorado y por el que aparece en los materiales escolares (libros de texto o similares) y, por otra parte, los registros más coloquiales y familiares del alumnado. Para que la

interacción entre docentes y aprendices funcione, tiene que haber una negociación constante de formas y significados, de manera que los nuevos objetos de enseñanza puedan engarzar en lo ya conocido por quienes aprenden, exista intercomprensión y se produzca, como resultado, el aprendizaje.

Si, por el contrario, se ignoran los usos del alumnado y simplemente se imponen los usos lingüísticos más formales, fácilmente se puede llegar a la incomprensión o al malentendido; la interacción desaparece para dejar paso al monólogo que da como resultado el conflicto, la inhibición, el error y la sanción. Porque nos encontramos con mundos de referencia más o menos diferentes –pero siempre diferentes–.

Como en cualquier comunidad, en el microcosmos del aula existen unas normas de comportamiento, que se negocian o se imponen, y que se pueden aceptar, pero también se pueden transgredir. Por una parte, tenemos las normas de interacción que nos orientan respecto a cómo y cuándo intervenir, con qué finalidad, cuándo se puede interrumpir o no, y quién, cuándo y para qué puede hacerlo.

Por otra parte, tenemos las normas de interpretación, esos marcos de referencia que nos permiten distinguir el sentido literal del sentido figurado, que nos ayudan a entender lo que se dice de forma indirecta, las presuposiciones que nos hacen posible interpretar tanto lo que se dice como lo que no se dice pero se quiere comunicar.

Una norma bien curiosa que funciona en el aula es la siguiente:

“Yo, profesora, te pregunto una cosa, alumna. Sé que tú sabes que yo sé la respuesta mejor que tú, pero quiero que me contestes como si yo no supiera nada, y entonces, yo te evaluaré”.

Para entender cómo funcionan estas normas en la vida cotidiana de las aulas es preciso que nos hagamos algunas preguntas del tipo:

- ¿Quién es quien en el aula?
- ¿Quiénes somos? ¿Cómo nos presentamos? ¿Cómo nos ven?
- ¿De qué hablamos, cómo, para qué, quién habla?

Como dice Graciela Reyes, hemos de tener en cuenta: *La imagen que quiero dar, la que realmente doy y la que la audiencia (el alumnado) está dispuesta a*

*aceptar de mí.* Si todo concuerda, no hay problema, pero si no... puede ocurrir, por ejemplo, que yo quiera dar la imagen de una profesora simpática, próxima, divertida, pero con mi acción doy la imagen de una “loca”, y, lógicamente, mis estudiantes no quieren tener una profesora loca...

Muchas veces se dice que los estudiantes son maleducados, pero ¿cómo nos comportamos nosotros? Continuamente damos órdenes, lanzamos críticas, corregimos con mal gesto, sin atenuaciones, sin explicaciones argumentadas...

En los últimos años aparecen publicaciones en las que se abordan, casi siempre de manera apocalíptica, las dificultades actuales para ejercer la docencia. En ellas se habla del desinterés del alumnado, de sus actitudes violentas, de su escasa curiosidad, de su incapacidad para el esfuerzo diario, de su indiferencia hacia lo que les propone el profesorado... Algunas de esas publicaciones, en forma de libros o de artículos de opinión, obtienen un eco considerable en los medios de comunicación, de tal manera que en entrevistas, debates o tertulias esas visiones se amplifican y, como resultado, va calando la idea de que la (pre)adolescencia actual es la peor de la historia de la humanidad: mala educación, falta de respeto, indiferencia, violencia, incultura, gamberrismo... Normalmente, las causas que se aducen de ese “desastre” son variadas: familias poco implicadas, medios de comunicación que adocenan y promueven la violencia, un sistema educativo que no proporciona suficientes herramientas de disciplina al profesorado...

Sin embargo, pocas veces se habla de esa parte del profesorado –que incluye a algunos autores de las publicaciones a que nos referimos— que entra en clase con mala cara, que ve en su alumnado al enemigo, que incluso llega a insultar a esos adolescentes seguramente poco motivados, es cierto.

Tampoco se habla del profesorado que cree en la importancia de su profesión, que se esfuerza cada día y se implica en la educación de su alumnado, que busca, investiga, estudia, actualiza sus conocimientos, inventa modos y métodos para conseguir traspasar a su alumnado el placer de aprender. Ese profesorado casi nunca es noticia cuando debería serlo y servir de modelo de que es posible educar (y no solo instruir o enseñar) con profesionalidad y alegría.

Pienso que en el aula deberíamos combinar las estrategias, pasar de sancionar negativamente tan a menudo a actuar como guías, a abrir espacios de autorregulación entre el alumnado, espacios a la crítica y a la valoración tanto de las normas que pretendemos que se cumplan, como de aquello que consideramos transgresiones.

Deberíamos, también, observar nuestro propio comportamiento comunicativo, descubrir nuestras pautas de conducta verbal y no verbal, grabarnos para analizar qué modelos estamos proponiendo con nuestras propias acciones.

Proponer otros modelos (de la radio, de la tv, del cine...) donde se observen tanto conductas “normativas” como transgresoras, y analizarlas. Se habla de que la competencia comunicativa implica actuar comunicativamente de manera apropiada a cada contexto, a cada situación de comunicación. Pero ese mismo concepto de “adecuación” varía de un grupo social a otro, de una cultura a otra, y cambia con el tiempo. No puede darse como algo universal e inamovible; se ha de poner “bajo sospecha”, sometido a la crítica. Porque lo que para unos es un signo de respeto, para otros puede parecer un acto de servilismo y lo que para nosotros puede ser una muestra de simpatía, para otros puede parecer mala educación.

### Algunas preguntas

Como especialistas en el área de Lengua y responsables de la educación lingüística de nuestro alumnado, deberíamos empezar por intentar dar respuestas a una serie de preguntas que nos hagan conscientes de nuestro entorno sociolingüístico y de nuestro papel en lo que se refiere a la enseñanza de los usos orales de las lenguas. A continuación presentamos un listado de preguntas a modo de ejemplo:

1. ¿Qué papel desempeñan los usos lingüísticos en la construcción de las identidades socioculturales?
2. ¿En qué manera los usos lingüísticos influyen en la valoración/evaluación de las personas?
3. ¿Qué relación existe entre las lenguas, las variedades lingüísticas y la estructura escolar?
4. ¿Cuál es la composición sociolingüística de la escuela? ¿y del aula?
5. ¿Qué lenguas/variedades utilizan los profesores y las profesoras? ¿y los alumnos y las alumnas?
6. ¿Qué variedades/lenguas se prestigian y cuáles se marginan?
7. ¿Qué papel se otorga a la modalidad oral de la lengua? ¿y a la modalidad escrita?

8. ¿Cuáles son los criterios de evaluación para ambas modalidades?
9. ¿Se tiene en cuenta sólo la “corrección” o también la adecuación de los usos lingüísticos al contexto?
10. ¿Qué papel ocupa la norma en relación a usos no normativos?  
¿Se trabajan las variedades sociales y funcionales? ¿De qué manera?
11. ¿Qué relación existe entre la variación lingüística presente en la escuela y en el aula y las características socioculturales del profesorado y del alumnado?
12. ¿En qué manera los usos lingüísticos influyen en la valoración/evaluación del alumnado?
13. ¿Se promueven los prejuicios sociolingüísticos o son objeto de crítica en las aulas?
14. ¿Se trabaja la valoración positiva de la diversidad lingüística?

Como se puede apreciar se trataría de adoptar una actitud crítica que valore positivamente la diversidad lingüística, como parte esencial de la diversidad sociocultural, para promover en el alumnado el conocimiento y el respeto hacia esa diversidad, situando en su lugar justo los usos orales más formales, cuyo aprendizaje es uno de los objetivos de la educación lingüística. Como la lingüística y la sociolingüística han demostrado ampliamente, todas las lenguas y todas las variedades son iguales desde el punto de vista lingüístico. Sin embargo, como también está claro, socialmente hay variedades o lenguas que tienen más prestigio frente a otras. De tal manera que, como señalara Bourdieu (1982), nos encontramos en una especie de “mercado lingüístico” en el que el uso de determinada lengua o variedad otorga unos “beneficios”, mientras que el uso de otras variedades o lenguas puede marginar a quienes las utilizan, algo que produce una “desigualdad comunicativa” que limita el acceso a muchas personas a determinados puestos de la sociedad, simple y llanamente, por la manera en que hablan. Así pues, si bien todos somos iguales frente a las lenguas, somos desiguales en el uso (Tusón, 1991), según el “capital lingüístico” que poseamos y usemos. Esta desigualdad social frente a los usos lingüísticos es algo que genera estereotipos y prejuicios, no sólo respecto a las variedades o las lenguas, sino también frente a las personas que las usan. Es un papel fundamental de la escuela poner en evidencia estos hechos.

## El diagnóstico

Así como para establecer un diagnóstico sobre la escritura los procedimientos son relativamente fáciles y no se nos ocurriría evaluar el nivel de escritura del alumnado mirando los *sms* que escribe o los mensajes de chat, tampoco podemos establecer su grado de competencia oral oyendo cómo hablan los chicos y las chicas por los pasillos o en el patio. Es necesario encontrar la manera de proponerles alguna actividad en la que tengan que utilizar un registro adecuado al ámbito académico, grabar esas producciones orales y escucharlas antes de diagnosticar. Pero, al mismo tiempo, es necesario reconocer —y valorar— todo lo que ya conocen y dominan, que son los usos más espontáneos propios de los ámbitos familiares e informales. Porque se trata de ampliar sus posibilidades a partir de sus habilidades, no de condenar ni de obviar lo que ya saben hacer. Antes bien se trata de valorarlo y, a partir de ahí ampliar horizontes y proponerles nuevas posibilidades comunicativas.

Es necesario buscar instrumentos que permitan establecer un diagnóstico fiable sobre los usos orales del alumnado. Muy a menudo se dice que los adolescentes y los jóvenes “hablan mal”, que “les falta léxico”, que “todo lo arreglan con cuatro palabras”, que “sólo contestan con monosílabos”, que “no saben hilar un discurso” o, incluso que “no saben hablar”. Lo primero que nos tendríamos que plantear es que entendemos por “hablar bien” en el ámbito escolar.

Se puede empezar realizando las siguientes actividades que nos permitirán conocer los usos habituales de nuestro alumnado:

1. Inventarios de situaciones en las que participan habitualmente los alumnos y las alumnas.
2. Estudio de situaciones de comunicación oral fuera del aula a partir de grabaciones o de notas de observación, prestando especial atención a:
  - a) las restricciones que impone el contexto,
  - b) las características de quienes hablan,
  - c) las finalidades,
  - d) las formas de participación, la distribución de los turnos de palabra,
  - e) los aspectos verbales y no verbales: códigos y registros utilizados,

- f) la negociación de los temas, la cooperación en la construcción del sentido, los aspectos implícitos...
  - g) los malentendidos y las reparaciones.
3. Estudio de las características de diferentes tipos de interacciones fuera del aula: formas de participación, cooperación, finalidades, etc.

A continuación, podemos preparar alguna actividad específica en el aula que nos permita conocer el grado de dominio de los usos más formales, propios del ámbito académico. Por ejemplo, se puede realizar una puesta en común a partir de un trabajo por grupos y grabar las intervenciones de quienes hagan de portavoces. De esta manera, en quince o veinte minutos podemos tener muestras del habla “formal” de un grupo de estudiantes, que más tarde se puede escuchar, e incluso transcribir, para analizar. También se puede iniciar las clases cada día con una breve exposición oral por parte de una o dos personas y, del mismo modo, grabarla para su posterior análisis. En todos estos casos, algún alumno puede actuar de observador, a partir de alguna ficha sencilla –como la que proponemos a continuación, que, por supuesto, debe adaptarse a las características y al nivel del grupo– que tenga en cuenta los aspectos verbales y no verbales de la comunicación oral.

#### FICHA PARA LA OBSERVACIÓN DE EXPOSICIONES ORALES

##### 1. *Actitud general:*

- a. Gesto y postura del cuerpo: natural / rígida /...
- b. Articulación: clara / poco clara /...
- c. Ritmo: adecuado / demasiado lento / demasiado rápido /...
- d. Volumen de la voz: adecuado / ligeramente alto / bajo /...
- e. Entonación: se ajusta a las pausas lógicas / marca énfasis / desigual /...
- f. Expresión: ágil y fluida / poco fluida / tropiezos (titubeos, cortes...)/...
- g. Relación con el auditorio: busca el contacto constante (mirada, gestos, preguntas...)/ desigual / habla solo para sí...

##### 2. *Contenido:*

- a. Tema elegido: sugerente / poco sugerente /...
- b. Presentación: atractiva / poco atractiva /...
- c. Exposición de las ideas: ordenada / desordenada /...
- d. Precisión: lenguaje preciso / mezcla de niveles / lenguaje impreciso /...

##### 3. *Auditorio:*

Atento / distraído

##### 4. *Conclusiones*

También es importante proporcionar fichas de autoevaluación, de manera que el chico o la chica que habla en clase, ante el grupo, pueda oír su grabación posteriormente y sea consciente de sus capacidades y de lo que necesita mejorar. Un ejemplo de ficha podría ser el siguiente:

#### FICHA DE AUTOEVALUACIÓN PARA LAS EXPOSICIONES ORALES

1. En general, me he sentido nerviosa / tranquila / un poco tensa.
2. ¿Mi estado de ánimo ha variado a lo largo de la intervención?
3. Mi exposición ha sido fluida/he necesitado consultar mis notas / he leído todo el rato/...
4. He hablado sentada / de pie / apoyada en la mesa /...
5. Los oyentes estaban atentos / distraídos.
6. ¿Ha influido la actitud de los oyentes en mi exposición?
7. ¿El esquema que había preparado me ha sido útil?
8. He dicho todo lo que había previsto / he olvidado fragmentos / he olvidado aspectos importantes /...
9. ¿He tenido momentos de lapsus?
10. ¿He improvisado?
11. ¿He gesticulado de forma apropiada?
12. Otras observaciones:

### De la conversación espontánea a los usos más formales

Una vez establecido el diagnóstico, que debería llevarse a cabo en las primeras semanas de clase, se trataría de no perder nunca la posibilidad de hablar y escuchar en el aula. Convendría pensar en actividades diversas que exijan que, ya sea por parejas o en pequeños grupos, alumnos y alumnas tengan que hablar y escuchar para aprender y para dar cuenta de sus aprendizajes. Además se puede pensar en actividades específicas donde se vayan poniendo a prueba los avances que se van produciendo respecto a los usos orales. Veamos algunas posibilidades:

1. Actividades de transcodificación:
  - a) de una conversación telefónica a una carta,
  - b) de un artículo periodístico o de divulgación a una exposición oral,
  - c) de una entrevista a una descripción de un personaje o viceversa,

- d) de un catálogo o prospecto de un producto a un anuncio de radio o TV o viceversa,
- e) de una conversación a un relato,
- 2. Transcripción de una secuencia de algún intercambio grabado.
- 3. Análisis de textos orales dialectales.
- 4. Inventarios de situaciones de comunicación en clase.
- 5. Construcción de fichas de observación y (auto)evaluación de la expresión oral.
- 6. (Auto)observación del comportamiento verbal de alumnos y profesores en clase en situaciones diferentes:
  - a) intercambios con el profesor o profesora,
  - b) trabajo en grupos,
  - c) trabajo por parejas...
- 7. Inventarios de dificultades expresivas a partir de la observación de grabaciones (fluidez, léxico, construcciones morfosintácticas, aspectos fonéticos y prosódicos, etc.).
- 8. Realización y observación de simulaciones (*rol play*).
- 9. Realización, grabación, observación, transcripción y análisis de exposiciones orales.

Es muy conveniente contar con un conjunto de materiales orales y audiovisuales que puedan servir para analizar usos diversos de diferentes procedencia: cine, radio, televisión, Youtube... Podemos así construir una “sonoteca” o “videoteca” que nos permita observar y analizar diferentes producciones orales, tanto las consideradas más formales como otras que se pueden alejar de la norma estándar o culta, pero que son adecuadas para la situación en que se dan.

En todas las tareas que tengan que ver con el desarrollo de la competencia comunicativa oral es fundamental promover la autorregulación a través de la propia evaluación de las producciones orales que van realizando; para ello pueden ser de utilidad algún tipo de ficha como las que hemos presentado más arriba.

Como decíamos al principio de este artículo, la mayoría de los libros de texto ofrecen pocos recursos para el trabajo de lengua oral, por lo que es necesario recurrir a otros materiales que nos ayuden a plantear de forma coherente y con sentido algo tan fundamental para el desarrollo de las personas como es la com-

petencia comunicativa oral. Afortunadamente, existen algunos trabajos que pueden cumplir este objetivo (Abascal, Beneito y Valero, 1997; Jover, 2011; Jover y García, 2009; Lomas, 1999; Martínez, 2004; Sánchez-Cano, 2009; Tusón, 2011; Unamuno, 2003; Vila et al., 2005).

## Para terminar

Durante muchos años, la atención sistemática al desarrollo de las capacidades expresivas y comprensivas orales de adolescentes y jóvenes se podría calificar como “la historia de un olvido”. La enseñanza de la lengua se ha visto restringida casi completamente al trabajo sobre la escritura y sobre la reflexión gramatical. Hora es ya de que en los centros educativos se dé paso al trabajo sobre la oralidad y a la reflexión metacomunicativa –y no sólo metalingüística- que sitúe en un lugar importante de la educación lingüística las prácticas discursivas orales y la reflexión sobre la manera en que esos discursos conforman una buena parte de nuestras identidades y de la vida social y cultural de los pueblos.

Creo sinceramente que mirar de esta manera las producciones discursivas en el aula es altamente útil y provechoso, porque nos permite entender de qué manera, a través del discurso —entendido como actividad social y como vehículo para llevar a cabo la mayor parte de las actividades sociales—, nos vamos construyendo como seres sociales, con identidades complejas y variadas. Mirar así la vida social —y la vida en las aulas en particular— nos ofrece un panorama complejo, sutil y variado. Tan variado y tan rico como la vida social misma.

## Referencias Bibliográficas

- Abascal, M.D., Beneito, J.M., Valero, F. (1997). *Una propuesta para la expresión oral en la Enseñanza Secundaria*. Octaedro. Barcelona.
- Bourdieu, P. (1982). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios verbales*. Akal, 1985. Madrid.
- Caballero, F. y Larrauri, M. (1996). “El análisis de textos filosóficos”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 8, pp. 17-26.

- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel, 2007 (2ª edición actualizada). Barcelona.
- Cazden, Courtney B. (1988). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós-MEC, 1991. Barcelona.
- Hymes, Dell H. (1972). “Acerca de la competencia comunicativa”, en VV.AA: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa, 1995, pp. 27-46. Madrid.
- Jover, G. (2011). “Competencia oral y educación democrática”, en *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, n.º 57, pp. 69-82.
- Jover, G y García, José M. (2009). *Hablar, escuchar, conversar. Teoría y práctica de la conversación en las aulas*. Octaedro. Barcelona.
- Lomas, C., coord., (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE de la UB / Horsori. Barcelona.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras (2 vols.)*. Paidós. Barcelona.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (2009). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*. Edere. México.
- Martínez Mongay, A. (2004). *Cómo preparar una exposición oral en todas las áreas de secundaria*. Gobierno de Navarra: Blitz, Colección Bibliotecas Escolares.
- Sánchez-Cano, M., coord. (2009). *La conversación en pequeños grupos en el aula*. Graó. Barcelona.
- Tusón, A. (1991). “Iguales ante la lengua - Desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo”, a *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n.º2, pp. 50-59.
- Tusón, A. (1995). *Análisis de la conversación*. Ariel, 1997. Barcelona.
- Tusón, A. (1996). *El estudio del uso lingüístico*, en C. Lomas, coord., 1996, pp. 67-108. Reeditado en Lomas y Tusón, 2009.
- Tusón, A. (2011). “El desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de lengua”, aparecido en la revista *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, n.º 56, pp. 69-74.
- Tusón, A. y Nussbaum, L. (1996). “El aula como espacio cultural y discursivo”, en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n.º 12, pp. 40-47.

- Unamuno, V. (2003). *Lenguas, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Graó. Barcelona.
- Vila, M. et al. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Graó. Barcelona.
- VVAA (1979). *Reading and Thinking in English. Discovering Discourse*. Oxford University Press.
- Widdowson, Henry G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press.



# EL TEXTO LITERARIO COMO PRETEXTO PARA UN ANÁLISIS CRÍTICO DE ASPECTOS HISTÓRICOS Y SOCIOLÓGICOS. EXPERIENCIAS DEL AULA

MARÍA DEL CARMEN ALONSO

Profesora del Centro de Lengua Modernas (CLM).  
Universidad de Granada (España)

## RESUMEN:

Los textos literarios son un hermoso y sólido soporte de una realidad social e histórica a la que hay que llegar en clase, se trate o no de la clase de Lengua y Literatura, porque la Literatura está hecha con palabras y si no está situada sobre esa base aludida, como escribe García Lorca “se quedan mis palabras en el aire como corchos sobre el agua”. Ir más allá es la función del docente, nunca hay límites ni territorios estancos a la hora del aprendizaje, vivimos en el mundo de la comunicación donde para que verdaderamente sea satisfactoria hay que enseñar a desentrañar y establecer lazos y relaciones entre las informaciones, los sentimientos y las cosas.

**María del Carmen Alonso.** Licenciada en Filosofía y Letras por la Universidad de Granada. Tiene un Experto en Medios de comunicación social cursado en la Universidad de Granada. Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Granada. Posee 26 años de experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera. Es profesora del CLM de la Universidad de Granada desde el curso 1989-1990. Las asignaturas que imparte habitualmente son Literatura Española, Cultura y Civilización Españolas, Lengua Española, Producción Oral y Escrita. Ha participado y participa en los cursos de formación de profesorado extranjeros de español que se organizan mediante un acuerdo con la Subdirección General de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación. Forma parte de la plantilla que imparte el Máster universitario para la enseñanza/aprendizaje del idioma español y su cultura organizado por el CLM en colaboración con la Consejería de Educación de la Embajada de España en Estados Unidos.



L iteratura es una palabra con múltiples definiciones según escuelas y tendencias como consecuencia de la aplicación de los principios ideológicos regidores de cada una de las mismas; pero la mayoría de estas definiciones, por no decir la práctica totalidad, hacen hincapié en unir el término “literatura” con el término “arte”; así sucede si, dejadas de lado las explicaciones filológicas, recurrimos a un diccionario de uso y nos encontramos la literatura como “arte que emplea como medio de expresión la palabra hablada o escrita”, tal y como lo hace el María Moliner; o como define el diccionario de la RAE, “arte que emplea como medio de expresión una lengua”.

En efecto, la literatura es un arte, pero la literatura, como todas las manifestaciones artísticas de los seres humanos, se desarrolla, ante todo, en un tiempo, en un período histórico, y en un sociedad con unas características muy diversas que, de alguna manera, tanto para resaltar la pertenencia a esa época y a un grupo social determinado, como para rechazar o negar su relación con ellos, deja con mayor o menor evidencia huellas, rasgos, muestras de esos aspectos que, para muchos, están fuera de lo que se considera el estudio de lo literario.

Pero la literatura, ya oral, ya escrita, tiene su base en la palabra, que, a su vez es el material genuino de un discurso, o de un texto, y la interpretación que se puede hacer de cada una de estas manifestaciones no tiene porque ser la estrictamente filológica, o la lingüística, sino que se puede utilizar textos literarios con el fin de rastrear aspectos, expresados de forma nítida en el escrito, o simplemente deducidos por el lector.

“La heroica ciudad dormía la siesta”.

Es la frase usada por Leopoldo Alas al inicio de *La Regenta*, un comienzo pleno, mediante el cual el lector establece asociaciones varias que tienen que ver, sobre todo, con ese tiempo y esa sociedad que Clarín analiza y describe magistralmente en su única novela larga.

Una frase sola, de estas características, puede ser el punto de partida de un estudio de la historia de la sociedad del XIX y sus valores morales oficiales caducos. Pero a lo largo de este artículo vamos a ceñirnos a unos límites estrictos y concretos, por tanto, los textos utilizados van a estar referidos a dos temas recurrentes en la civilización y cultura española y a su plasmación en la obra literaria;

se trata del tan repetido tema de “el hidalgo”, por un lado, y, por otro, de la coexistencia de las tres culturas que fraguaron la identidad española a lo largo de la Edad Media y su posible repercusión tras los acontecimientos de 1492.

Con respecto al tema del hidalgo no tenemos más que abrir *El Quijote* para encontrarnos con la descripción cervantina de este arquetipo social.

### Don Quijote de la Mancha. Capítulo I.

“En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebrantos los sábados, lantejas los viernes, algún palomino de añadidura los domingos, consumían las tres partes de su hacienda. El resto della concluían sayo de velarte, calzas de velludo para las fiestas, con sus pantuflos de lo mismo, y los días de entre semana se honraba con su vellorí de lo más fino. Tenía en su casa una ama que pasaba de los cuarenta, y una sobrina que no llegaba a los veinte, y un mozo de campo y plaza, que así ensillaba el rocín como tomaba la podadera. Frisaba la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años; era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza” .

En la pirámide de la sociedad del Antiguo Régimen, basada en el linaje, los hidalgos son el último escalafón de la nobleza frente al abismo que la separa de la plebe, al que se pertenece exclusivamente por la sangre, sin que la situación económica sea determinante a la hora de establecer esta pertenencia. Ahora bien, el hidalgo tiene muy limitada su capacidad para obtener riqueza u otros bienes materiales pues, al formar parte del grupo privilegiado de los *bellatores*, de los guerreros, no puede dedicarse ni al trabajo directo de la tierra, ni a ningún tipo de actividad artesanal o mercantil, pues estas actividades son las propias de la plebe, los *laboratores*, y, si este caballero ejerce estos menesteres, se produce un serio daño en la reputación del hidalgo pues, como consecuencia, pierde de manera inmediata su adscripción a este último peldaño en el reducido sector de la cúspide.

Igual ocurre en el sector plebeyo, aunque es totalmente lícito enriquecerse en la realización de los trabajos vetados a la nobleza pero, en una primera etapa del Antiguo Régimen, no puede subir a la citada cima, el abismo lo detiene. Es

cierto que, a medida que el tiempo avanza y la nobleza se va haciendo cortesana y la economía monetaria se impone a la de intercambio o trueque, los miembros más poderosos de la burguesía, ya consolidada como grupo aparte dentro del pueblo, podrán incluso pertenecer a la nobleza mediante la compra de títulos, como veremos más adelante.

Pero el hidalgo no cuenta con otros medios que el ejercicio de las armas o el servicio a otro caballero de rango igual o superior en la escala, y, cuando no hay ni guerras ni conquistas, el hidalgo puede llegar a morir de hambre. El mejor ejemplo de esto, no solo por ser tan conocido, es el personaje del escudero de *El Lazarillo de Tormes*, sobre quien el propio Lázaro hace una interesantísima reflexión,

“Bendito seáis Vos, Señor”, quedé yo diciendo, “que dais la enfermedad, y ponéis el remedio. ¿Quién encontrará a aquel mi señor que no piense, según el contento de sí lleva, haber anoche bien cenado y dormido en buena cama, y aunque agora es de mañana, no le cuenten por muy bien almorzado? ¡Grandes secretos son, Señor, los que Vos hacéis y las gentes ignoran! ¿A quién no engañará aquella buena disposición y razonable capa y sayo? ¿Y quién pensara que aquel gentil hombre pasó ayer todo el día sin comer con aquel mendrugo de pan, que su criado Lázaro trujo un día y una noche en el arca de su seno, do no se le podía pegar mucha limpieza, y hoy, lavándose las manos y cara, a falta de paño de manos se hacía servir de la halda del sayo? Nadie por cierto lo sospechara. ¡Oh, Señor, y cuántos de aquéstos debéis Vos tener por el mundo derramados, que padecen por la negra que llaman honra, lo que por Vos no sufrirán!”

En la misma línea está el pensamiento cervantino:

“Es, pues, de saber que este sobredicho hidalgo, los ratos que estaba ocioso, que eran los más del año, se daba a leer libros de caballerías, con tanta afición y gusto, que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza, y aun la administración de la hacienda. Y llegó a tanto su curiosidad y desatino en esto, que vendió muchas hanegas de tierra de sembradura para comprar libros de caballerías en que leer”.

La situación económica de don Alonso Quijano era bastante desahogada, como hemos visto en el párrafo anterior. Nuestro más famoso hidalgo podía

permitirse un buen pasar la vida con sus buenas comidas, sin hacer derroche, y su arreglo personal cuidado, esa apariencia tan importante en nuestra cultura que ha producido el dicho “una buena capa todo lo tapa”; además, tiene también un criado, con toda seguridad sin las fatigas de Lázaro por la subsistencia, que ha de servir para todo, “mozo de campo y plaza”.

Cierto es que Don Quijote estaba lejos de la situación rayana en el lujo del Caballero del verde gabán, Don Diego de Miranda, cuya casa, comida y comodidades tanto entusiasman a Sancho durante la breve estancia en casa de dicho señor; pero, en comparación con el hidalgo de Lazarillo, el manchego está a años luz y, sin embargo, eran los caballeros pobres los que más abundaban en la sociedad española del Siglo de Oro.

¿A qué se debe esto? Aunque se peque de simplicidad, la base de esta actitud viene dada por la particular interpretación del trabajo en algunas sociedades que hacen una especial consideración del castigo divino a Adán en el Paraíso: “ganarás el pan con el sudor de tu frente”. Para estas sociedades en general, o grupos más particulares, al tratarse el trabajo como un castigo, la persona que no trabaja, que no tiene que “sudar”, está más cerca del estado del ideal de vida del paraíso, regalo de Dios a las primeras criaturas humanas. Por el mismo razonamiento, el trabajador casi es un maldito, en el sentido de que tiene que cumplir el decreto sagrado sin aspirar al don inicial. Por eso en la pirámide social, los *laboratores*, o sea, los trabajadores, tienen que mantener a los integrantes de la cima del triángulo, los *oratores*, es decir, los que rezan a Dios por todos, y los *bellatores*, los guerreros, anteriormente citados, los cuales, al defender al conjunto, lo que hacen en realidad es mantener y fortalecer las estructuras de la sociedad feudal basada en el sistema del vasallaje.

El mundo iba así bien para el sistema social férreamente establecido. El problema surge cuando los individuos integradores de dichos estamentos, en concreto el de la nobleza, empiezan a funcionar como elementos autónomos pues los condicionamientos de cohesión van diluyéndose y la sociedad se mercantiliza a la vez que la paz y la mejora en las condiciones de vida, así como las nuevas relaciones sociales, hacen que las guerras y los guerreros ya no sirvan para proteger unos valores basados en el ideal del mundo perfecto de la Edad de Oro que añora Don Quijote y, probablemente, también Cervantes. Los hidalgos, último peldaño del estamento noble, casi en su mayoría, acaban empobrecidos, y una

vez que lo han perdido todo, por lo menos queda el honor, el honor defendido si es preciso hasta morir de hambre, pues es una lucha a muerte para mantenerse entre la nobleza, cuyos miembros más poderosos que, por diversas circunstancias, han continuado o aumentado sus posesiones, llegan al desprecio y aun la mofa de los desclasados.

Es muy interesante, sin embargo, hacer notar que, tanto Cervantes como Lázaro, presentan a sus hidalgos con simpatía y ternura pues representan unos valores ideales de humanidad cada vez más escasos, y aunque consideran que sus héroes están equivocados –“los ratos que pasaba ocioso, que eran los más del año”, escribe el primero, “cuantos de aquéstos debéis Vos (Dios) tener por el mundo derramados, que padecen por la negra que llaman honra, lo que por Vos no sufrirán”, nos explica el segundo- los presentan con una especial comprensión porque, en el fondo, el mundo de estos hidalgos es el puro ideal al que, tal vez, todos quieren aspirar si tuvieran la misma locura u orgullo.

A medida que los siglos avanzan y que se impone una economía de mercado basada en la ganancia y la producción ilimitada, estos personajes quedan cada vez más desmarcados.

Por un lado recordemos las abundantes y magníficas referencias literarias al dinero y su valor determinante hechas por dos barrocos enemigos enfrentados, se trata del caso de Góngora y, sobre todo, Quevedo, quienes nos presentan a ese poderoso caballero “Don Dinero” y hacen hincapié en una nueva sociedad en la que no es posible el “don sin din”.

Todo esto va a dar lugar a una evolución en la que el hidalgo va a perder el ideal como valor y honor y, poco a poco, se degrada y se deja manipular por las personas más rastreras, olvidando en los excesos y el alcohol su propia identidad ya que ni siquiera se atreve a relacionarse con los otros individuos de su clase, que es lo que le sucede a don Pedro Moscoso de Cabreira y Pardo de la Lage, el hidalgo descrito por Emilia Pardo Bazán en *Los Pazos de Ulloa*.

La otra salida del hidalgo, ya en el mismísimo siglo XX, es el cinismo y la hipocresía. Pero el escritor ha dejado de tener simpatía o ternura por estos personajes, presentados en toda su crueldad, indolencia y, como no, como parásitos a costa de los demás alardeando de una supuesta superioridad social basada en principios morales totalmente caducos. Este es el caso del señorito andaluz del *Llanto y coplas a la muerte de don Guido* de Antonio Machado que a continuación reproducimos.

Llanto y coplas a la muerte de Don Guido

Al fin, una pulmonía,  
mató a don Guido, y están  
las campanas todo el día  
doblando por él: ¡din don!

Murió don Guido, un señor  
de mozo muy jaranero,  
muy galán y algo torero;  
de viejo gran rezador.

Dicen que tuvo un serrallo  
este señor de Sevilla;  
que era diestro  
en manejar el caballo  
y un maestro  
en refrescar manzanilla.

Cuando mermó su riqueza  
era su monomanía  
pensar que pensar debía  
en asentar la cabeza.

Y asentola  
de una manera española,  
que fue a casarse con una  
doncella de gran fortuna;  
y repintar sus blasones,  
hablar de las tradiciones  
de su casa,  
a escándalos y amoríos  
poner tasa,  
sordina a su desvaríos.

Gran pagano  
se hizo hermano  
de una santa cofradía,  
el Jueves Santo salía,  
llevando un cirio en la mano  
-aquel trueno-  
vestido de nazareno.

Hoy nos dice la campana  
que han de llevarse mañana  
al buen don Guido, muy serio  
camino del cementerio.

Buen don Guido, ya eres ido  
y para siempre jamás...  
Alguien dirá: ¿qué dejaste?  
Yo pregunto: ¿qué llevaste  
al mundo donde hoy estás?  
¿tu amor a los alamares  
y a las sedas y a los oros  
y a la sangre de los toros  
y al humo de los altares?

Buen don Guido y equipaje  
¡buen viaje!...  
El acá  
y el allá,  
caballero,  
se ve en tu rostro marchito  
lo infinito:  
cero, cero.

¡Oh las enjutas mejillas,  
amarillas,

y los párpados de cera  
y la fina calavera  
en la almohada del lecho.

¡Oh fin de una aristocracia!  
La barba canosa y lacia  
sobre el pecho;  
metido en tosco sayal  
las yertas manos en cruz,  
¡tan formal!  
el caballero andaluz.

Machado, para que quede bien clara la inaptitud y pasividad de tales sujetos, no duda en repetir en la primera estrofa las actividades a las que se dedica el caballero sevillano y las relaciona entre sí, de manera que don Guido fue un mozo jaranero, maestro en refrescar manzanilla; un galán con su propio serrallo, algo torero y diestro en manejar el caballo. Evidentemente el resultado para el escritor noventayochista de la media España que muere y la otra media que bosteza no puede ser otro que lo reflejado en el rostro de don Guido: cero, cero.

Y es que el personaje ha dejado de caer simpático y lo único que despierta es una cierta aversión, ni siquiera piedad.

Pero este arquetipo sigue reproduciéndose en la literatura y ahora lo rastreamos en los niños de papá que encontramos tanto en la “Yes” de *Los mares del Sur*, de Manuel Vázquez Montalbán, como en la *Señorita*, de la canción de Christina Rosenvinge.

Queda bastante claro que a lo largo de los siglos este tema no ha dejado de repetirse en la literatura española, en cualquier género, se trata de una cuestión que ha pervivido y pervive en la sociedad y por ende necesita su plasmación en el libro.

El otro asunto que podemos rastrear y estudiar en escritos a lo largo de los siglos es el de las tres culturas que coexistieron en la Península durante la Edad Media y que, a partir de los Reyes Católicos quedaron reducidas a la cristiana, aunque con una división interna clarísima.

El 31 de marzo de 1492 los Reyes Católicos firman el decreto por el cual los judíos tienen tres meses para convertirse en cristianos o dejar España. Con res-

pecto a los musulmanes, a pesar de que los mismos monarcas habían firmado junto con el rey Boabdil, en las capitulaciones de Granada, que los musulmanes de dicho reino podrían continuar con su religión, su lengua y sus costumbres, a partir del mismo inicio del XVI, no se tuvo en cuenta lo rubricado, y también tuvieron como alternativa la conversión o la salida.

Los judíos y los musulmanes que permanecen en España a partir de los edictos de Isabel y Fernando se quedaron por haber renunciado oficialmente a su religión y convertirse en cristianos.

Dejando a un lado si unos se bautizaron convencidos y otros se convirtieron única y exclusivamente para sobrevivir o seguir residiendo en la tierra en la que habían vivido sus antepasados desde tiempos muy lejanos, el caso es que en la uniforme sociedad católica española del Renacimiento se produce la otra división tan bien conocida como profunda entre los cristianos viejos y los cristianos nuevos.

En el centro de esta situación, la figura del moro y del judío aparece con frecuencia en los textos literarios con unas características bien definidas y bastante diferentes en la consideración que se hace de uno y otro grupo cultural.

El moro es el enemigo territorial y político, no tanto por su religión (que en muchas circunstancias es el pretexto pues se trata de infieles para la óptica cristiana) sino en cuanto que domina un territorio fronterizo o por conquistar. Por eso, en el mismísimo *Poema del Cid*, no olvidemos que se trata del primer libro, aunque incompleto, encontrado en castellano, la figura magnificada del héroe burgalés no pierde un ápice de su integridad cuando el juglar nos cuenta que Rodrigo Díaz, tras ser desterrado por el rey Alfonso, no duda en entrar al servicio de otro rey, el de Zaragoza, aunque sea musulmán, y la única condición que pone es no atacar a su legítimo señor natural el rey de León y Castilla; es decir, la relación de vasallaje (aunque el Cid y su mesnada lo que son en realidad es mercenarios) se establece sin tener en cuenta la cuestión religiosa: por otro lado no hay de qué extrañarse cuando el Cid cargue y derrote al conde de Barcelona, Ramón Berenguer, que es cristiano, e incluso encontremos alguna mofa al referirse a los caballeros catalanes, muy bien compuestos con sus armaduras decoradas mientras los guerreros cidianos no dan importancia a estos aspectos de elegancia centrados en el deseo de combatir y vencer, como podemos ver en el siguiente fragmento.

Pues adelante irán tras nos, aquí sea la batalla  
apretad los cavallos, e bistedes las armas.  
Ellos vienen cuesta Yuso, e todos trahen calças;  
elas siellas coçeras e las cinchas amojadas;  
nos cavalgaremos siellas galegas, e huesas sobre calças;  
ciento cavalleros devemos vençer aquellas mesnadas.

Esta relación de vasallaje o, mejor, de servicio entre cristiano y musulmán aparece en la ficción literaria en este caso, pero también ocurrió en la historia, como también es histórica la relación de vasallaje establecida entre Fernando III de Castilla y Alahmar de Granada, el cual, para evitar la conquista –segura– del reino nazarí por el rey santo, decide convertirse en su vasallo y como tal, no duda en unirse a las tropas castellanas y participar en la conquista de la musulmana Sevilla.

No, en la historia y en la literatura no aparece una constante división y enfrentamiento religioso entre cristianos y moros, algunas veces sí, pero en muchos casos la religión es un mero pretexto.

Tras la conquista de Granada, el último reino musulmán de la Península Ibérica, tras el aplastamiento definitivo de los moriscos después de la Rebelión de la Alpujarra, en 1571, la figura del moro aparece tratada de manera caballeresca: el musulmán ya no es el personaje malísimo que hay que vencer y que se rebaja y pinta con tonos desagradables, por el contrario, la figura del moro se engrandece, se le considera caballero tan cortés y tan valiente como cualquier cristiano, pues ya no se trata de denostar al enemigo por vencer sino de engrandecer al caído: cuanto mayor es el prestigio del vencido mayor es la gloria y el mérito del vencedor.

En esta línea tenemos muy claro el caso de la novela morisca donde tanto el caballero cristiano Rodrigo de Narváez como el moro granadino Abindarráez son un ejemplo, a cual mejor, del ideal del caballero forjado por el Renacimiento, a la par gran guerrero valiente y educado caballero enamorado y de palabra, casi se sigue el modelo de Baltasar de Castiglione en *El Cortesano*.

Por eso tenemos gran número de romances fronterizos que, o bien hablan de la propia crisis entre los miembros de la nobleza granadina y se recuerda, por ejemplo, como Muley Hacem ha mandado asesinar a los Abencerrajes, el más preclaro linaje del reino granadino, como ocurre en el romance a la pérdida de Alhama:

Paseábase el rey moro  
por la ciudad de Granada,  
desde la puerta de Elvira  
hasta la de Vivarambla  
-¡Ay de mi Alhama!  
Cartas le fueron venidas  
que Alhama era ganada.  
Las cartas echó en el fuego,  
y al mensajero matara.  
-¡Ay de mi Alhama!  
Descabalga de una mula  
y en un caballo cabalga,  
por el Zacatín arriba  
subido se había al Alhambra.  
-¡Ay de mi Alhama!  
Como en el Alhambra estuvo,  
al mismo punto mandaba  
que se toquen sus trompetas,  
sus añafles de plata.  
-¡Ay de mi Alhama!  
Y que las cajas de guerra  
aprieta toquen el arma,  
porque lo oigan sus moros,  
los de la Vega y Granada.  
-¡Ay de mi Alhama!  
Los moros, que el son oyeron,  
que al sangriento Marte llama,  
uno a uno y dos a dos  
juntado se ha gran batalla.  
-¡Ay de mi Alhama!  
Allí habló un moro viejo,  
de esta manera hablara:  
-¿Para qué nos llamas, rey?  
¿Para qué es esta llamada?

-¡Ay de mi Alhama!  
-Habéis de saber, amigos,  
una nueva desdichada:  
que cristianos de braveza  
ya nos han ganado Alhama.  
-¡Ay de mi Alhama!  
Allí habló un alfaquí,  
de barba crecida y cana:  
-Bien se te emplea, buen rey,  
buen rey, bien se te empleara  
-¡Ay de mi Alhama!  
-Mataste los Bencerrajes,  
que eran la flor de Granada;  
cogiste los tornadizos  
de Córdoba la nombrada.  
-¡Ay de mi Alhama!  
Por eso mereces, rey,  
una pena muy doblada:  
que te pierdas tú y el reino,  
y aquí se pierda Granada.  
-¡Ay de mi Alhama!

O bien hablan de las maravillas de Granada, con sus edificios y vergeles así como de la destreza de los moros que los levantaron, como ocurre en el romance de Abenámar, así como del interés de poseer la ciudad hermosa por parte del rey Juan II de Castilla, el cual entabla una conversación con Abenámar, que en realidad se llamaba Abenalmao y llegó a ser Yusuf IV de Granada, pero durante poco tiempo:

Abenámar, Abenámar,  
moro de la morería,  
el día que tú naciste  
grandes señales había.  
Estaba la mar en calma,

la luna estaba crecida;  
moro que en tal signo nace,  
no debe decir mentira.  
Allí respondiera el moro,  
bien oiréis lo que decía:  
No te la diré, señor,  
aunque me cueste la vida,  
porque soy hijo de un moro  
y una cristiana cautiva;  
siendo yo niño y muchacho  
mi madre me lo decía:  
que mentira no dijese,  
que era grande villanía:  
por tanto pregunta, rey,  
que la verdad te diría.  
Yo te agradezco, Abenámar,  
aquesta tu cortesía.  
¿Qué castillos son aquéllos?  
¡Altos son y relucían!  
El Alhambra era, señor,  
y la otra la mezquita;  
los otros los Alijares,  
labrados a maravilla.  
El moro que los labraba  
cien doblas ganaba al día  
y el día que no los labra  
otras tantas se perdía.  
El otro es Generalife,  
huerta que par no tenía;  
el otro Torres Bermejas,  
castillo de gran valía.  
Allí habló el rey don Juan,  
bien oiréis lo que decía:  
Si tú quisieras, Granada,

contigo me casaría;  
daréte en arras y dote  
a Córdoba y a Sevilla.  
Casada soy, rey don Juan,  
casada soy, que no viuda;  
el moro que a mí me tiene  
muy grande bien me quería.  
Hablara allí el rey don Juan,  
estas palabras decía:  
-Échenme acá mis lombardas  
doña Sancha y doña Elvira;  
tiraremos a lo alto,  
lo bajo ello se daría.  
El combate era tan fuerte  
que grande temor ponía.

Esta referencia idealizada del moro, y no olvidemos nunca que después de la conquista de 1492 no significa un peligro, la podemos rastrear en el Barroco; menos, por razones obvias, durante el período de la Ilustración, para verla irrumpir con fuerza en el Romanticismo.

Hay que recordar que el *Aben Humeya* de Martínez de la Rosa, estrenado en París en 1830, se convierte en uno de los dramas por la libertad de un pueblo, frente a los tiranos, en este caso los castellanos, o mejor los cristianos, pero los cristianos viejos pues los moriscos eran simples cristianos nuevos, aunque reniegan de la nueva fe para volver al islam. El pueblo morisco se identifica con Fernando de Válor, coronado con el nombre de Aben Humeya, el cual morirá de manera romántica como héroe, muy alejado el personaje del hombre real de quien se trataba, de quien tenemos unas referencias extraordinarias en la narración bastante objetiva que de él hace en la *Guerra de Granada* el escritor Diego Hurtado de Mendoza.

El colmo de la idealización romántica lo encontramos en las leyendas sobre Granada y la Alhambra, donde, sin tener en cuenta para nada la verdad histórica (aunque es muy difícil saberla, la versión oficial es mucho más creíble que la legendaria) nos hablan diferentes autores no solo españoles sino también los

románticos extranjeros, desde Washington Irving hasta Chateaubriand, de los moros granadinos y de sus reyes con unos criterios bastante curiosos y de ese modo, a Moraima, la esposa jovencísima de Boabdil, se le inventan amores con un Abencerraje y tiene que ser un caballero cristiano quien venga a defender el honor de la reina. Más interesante aún es el famoso caso de Isabel de Solís, la esposa renegada de Muley Hacem (que lo mismo que se convirtió al Islam para convertirse en esposa legítima del monarca nazarí, años más tarde no dudó en volverse cristiana tras la llegada de los Reyes Católicos a Granada), cuyos primeros días de pasión con el rey anciano se sitúan en la torre de la Alhambra que, desde el Romanticismo ha sido llamada Torre de la Cautiva, mientras que el pueblo granadino siempre la llamó, durante todos los siglos anteriores, la Torre de la Ladrona, por la manera en que la leyenda, transmitida oralmente de generación en generación, consideraba las acciones de la bella y retorcida tornadiza.

En el Realismo, el moro aparece también pero ya no es el moro español, ya es el moro extranjero, y la actitud hacia él es diferente, ya no está idealizado. En unos casos, es otra vez el enemigo, pero ahora en suelo africano, tal es el caso del *Diario de un testigo de la guerra de África*, de Pedro Antonio de Alarcón; en otros, se trata de un precedente del inmigrante actual del siglo XXI, como lo encontramos en el personaje de Almudena, el novio de la generosa hasta el extremo Benigna, la verdadera protagonista de la galdosiana *Misericordia*.

La otra cuestión que hay que esbozar es la del judío. El tratamiento es muy diferente del que se hace con el moro.

El judío no representa ningún peligro territorial ni político, aunque muchos fueron consejeros o ministros de reyes cristianos y también de reyes musulmanes; hacia el judío hay muy poca simpatía, en general, en la literatura de la Edad Media y del Siglo de Oro.

La acusación de deicidas a los judíos, si no expresa directa y clara, de alguna forma está presente y se los convierte en persona “non grata” con la que es mejor no relacionarse y, si hay que hacerlo, que se sepa lo menos posible; porque eso sí, el judío, aunque despreciable, es quien saca de apuros económicos, a un alto interés, esto se señala siempre, pero es a quien se acude en extremo por las consabidas cuestiones, que no es ahora el momento ni hay espacio para tratar por extenso.

En el mismo *Poema del Cid* ya tenemos esta referencia. El héroe castellano dice justificándose:

“Los guadalmeçis vermejos e los clavos bien dorados  
por Raquel e Vidas vayádesme privado:  
quando en Burgos me vedaron compra y el rey me a ayrado  
non puedo traer el aver, ca mucho es pesado,  
empeñar gelo he por lo que fore guisado;  
de noche lo lieven que non lo vean cristianos.  
Véalo el Criador con todos los sos santos,  
yo más non puedo e amidos lo fago.”

Aquí empieza el conocido episodio del arca colmada hasta arriba de arena para hacer creer que estaba llena de riquezas y conseguir dinero en efectivo por ella. Extraña actitud es en un caballero tan cumplido como el juglar pretende hacer del Cid, pero el héroe castellano acude al engaño más vil ante los prestamistas Raquel y Vidas, los cuales, por su parte, no dudan en modo alguno de la palabra del héroe. Es cierto que, una vez conquistada Valencia y recobrado su estatus junto al rey Alfonso, el Cid hará sus cuentas con los judíos y restituirá todo cabalmente, como era de esperar, pero el juglar no considera para nada ni ofensa ni delito engañar a dos hebreos, lo lamentable es que el cristiano pueblo castellano viera al Cid en trato con tales gentes, por eso la insistencia en el secreto y en la soledad de la noche en la que se realiza el trato, para ocultarse de las posibles miradas indiscretas del resto de la población castellana cristiana.

De todas maneras las páginas más impresionantes que se han escrito contra los judíos son sin duda las de Quevedo y no hay que extrañarse dada la calidad de este escritor, su dominio magistral del lenguaje para conseguir los vocablos más acertados en la composición de figuras retóricas de efecto magnífico. De todos es conocido el soneto *A un hombre a una nariz pegado*:

Érase un hombre a una nariz pegado,  
Érase una nariz superlativa,  
Érase una alquitara medio viva,  
Érase un peje espada mal barbado;

Era un reloj de sol mal encarado.  
Érase un elefante boca arriba,  
Érase una nariz sayón y escriba,  
Un Ovidio Nasón mal narigado.

Érase el espolón de una galera,  
Érase una pirámide de Egipto,  
Los doce tribus de narices era;

Érase un naricísimo infinito,  
Frisón archinariz, caratulera,  
Sabañón garrafal morado y frito.

Como era de esperar, como ocurre con el moro, no hay referencias notables en la Ilustración y, sin embargo, vuelve con fuerza en el Romanticismo, en las *Leyendas* de Bécquer, en especial las tradiciones toledanas, como por ejemplo la titulada *La rosa de pasión*, en la que, a su vez, el escritor sevillano cita otras dos historias como es el caso de la leyenda del Cristo de la luz y la referencia al caso de El niño de la Guarda que dio lugar a uno de los procesos inquisitoriales más comentados en su época y en otros momentos.

¿Qué pasa en el otro lado, en la opinión de esos antiguos españoles? En el caso del moro, pocas opiniones, por no decir ninguna, tenemos acerca de los cristianos, o de los cristianos nuevos.

En este sentido, quizás algunas de las reflexiones más interesantes son las citadas por Diego Hurtado de Mendoza en su *Guerra de Granada*, donde pone en boca de los propios moriscos las razones de frustración, impotencia y miedo que los incitan a la rebelión. Son un testimonio interesante en español, porque muchos de estos moriscos ya no hablaban el árabe y, hasta cierto punto, estaban lingüísticamente asimilados, pero son muy escasas estas referencias.

Es cierto que primero los andalusíes como después los moriscos emigrados unos y otros al norte de África, hablaron y escribieron muchísimo sobre al Ándalus y las ciudades y tradiciones de la cultura árabe española, pero, allá, en los países norteafricanos, se expresaban en árabe y, por tanto, no tenemos ejemplos literarios en español que podamos comentar.

El caso de los judíos es diferente, los que emigraron al norte de África y que hablaban además del castellano y del hebreo, el árabe tienen menos referencias. En el caso de los que emigraron a ciudades europeas de Portugal, Italia o Países Bajos, o, sobre todo, al Imperio Otomano, entre estos hebreos, el castellano, como es bien sabido, se mantuvo como lengua común de unión y de identidad. El ladino o judeoespañol de los sefardíes es el principal vínculo con la tierra en la que vivieron, como mínimo, desde el siglo I, un vínculo aún más fuerte que las llaves de esas casas en las que habitaron en España —que obviamente ya no existen— y que se han ido heredando de generación en generación.

Y en esa lengua, conservada como recién salida de España, aunque enriquecida con vocablos de otras lenguas de los países donde vivieron y viven, especialmente del turco, se cantan, cuentan y escriben los mismos romances que en el reino de Castilla se compusieron antes de la salida. Se habla en ellos de España en español, como si estuvieran en casa, porque la casa está en la lengua. Veamos uno de los más conocidos romances castellanos del repertorio sefardí:

Una tarde de verano  
 pasi' por la morería  
 y vi una mora lavando  
 al pie de una fuente fría.  
 Yo la dije mora linda,  
 yo la dije mora bella,  
 deja beber mis caballos  
 de esas aguas cristalinas.  
 No soy mora, el caballero,  
 que soy de Espanya nacida,  
 que me cautivaron moros,  
 días de pascua florida.  
 Si quieres venir conmigo  
 a Espanya te llevaría  
 y la ropa, el caballero,  
 ¿dónde yo la dejaría?  
 lo que es de seda y grana  
 en mis caballos se iría,

y lo que no sirva nada  
por el río tornaría.  
Al llegar a ca sus padres,  
la ninya llora y suspira  
¿por qué lloras ninya linda?  
¿por qué lloras ninya bella?  
Lloro porque en estos campos  
mi padre a cazar venía,  
con mi hermanico Alejandro  
y toda su compañía.  
Abrid puertas y ventanas,  
balcones y galerías,  
que por traer una esposa,  
os traigo una hermana mía.

Hay que tener en cuenta las adaptaciones pues el romance original dice “no soy mora, el caballero, que soy cristiana nacida”, en el texto cantado y transmitido por los sefardíes, es curiosa la división “que soy de España nacida”. Así muchas más.

Y todas estas deducciones, explicaciones e interpretaciones, provienen directamente de los textos literarios, un hermoso y sólido soporte de una realidad social e histórica a la que hay que llegar en clase, se trate o no de la clase de Lengua y Literatura, porque la Literatura está hecha con palabras y si no está situada sobre esa base aludida, como escribe García Lorca “se quedan mis palabras en el aire como corchos sobre el agua”.

Ir más allá es la función del docente, nunca hay límites ni territorios estancos a la hora del aprendizaje, vivimos en el mundo de la comunicación donde para que verdaderamente sea satisfactoria hay que enseñar a desentrañar y establecer lazos y relaciones entre las informaciones, los sentimientos y las cosas.



# EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA, COMPETENCIA COMUNICATIVA Y APRENDIZAJE DE LA DEMOCRACIA\*

CARLOS LOMAS

Profesor de Secundaria.  
Instituto de Educación Secundaria nº 1 de Gijón (España)

## RESUMEN

El aprendizaje lingüístico ha de estar al servicio de la comunicación entre las personas y de la convivencia democrática. Por ello, la educación lingüística debería entenderse no sólo como una tarea orientada a enseñar una serie de técnicas y de estrategias que favorezcan el aprendizaje de competencias comunicativas, sino también como una oportunidad para identificar y evaluar en las aulas los efectos culturales del hacer lingüístico y comunicativo de los textos y para fomentar una conciencia crítica contra los usos y abusos de los que es objeto el lenguaje cuando se pone al servicio de la discriminación, del menosprecio, de la injusticia, de la ocultación y de la mentira. En otras palabras, la educación lingüística no debiera disociarse de la enseñanza y del aprendizaje de actitudes éticas y de conocimientos sociolingüísticos que fomenten en las aulas el aprendizaje de la democracia y el aprecio de la diversidad lingüística y cultural. De ahí la importancia de contribuir desde la educación tanto a la emancipación comunicativa del alumnado como a fomentar una actitud crítica ante el uso del lenguaje al servicio de ideologías y de acciones que en nada favorecen la equidad, la democracia y la convivencia armoniosa entre las personas y los pueblos.

**Carlos Lomas.** Doctor en Filología Hispánica y catedrático de Lengua castellana y Literatura en el Instituto nº 1 de Educación Secundaria de Gijón (España). Asesor de formación del profesorado en el CPR de Gijón desde 1989 a 2010, fue director de la revista *Signos* (1990-1997) y en la actualidad es codirector de *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Como formador ha intervenido en diversos congresos, cursos y jornadas en España, Portugal, Andorra, Brasil, México, Guatemala, Venezuela, Puerto Rico, Chile y Colombia. Sus ensayos e investigaciones se dirigen a indagar sobre las teorías y las prácticas de la educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria, sobre los lenguajes de los mensajes de la comunicación de masas (especialmente de la publicidad) y sus efectos en nuestras socieda-

\* Este texto constituye una revisión y ampliación de un texto anterior (Lomas, 2011).

des, y sobre los vínculos entre usos del lenguaje, diferencia sexual y transmisión escolar y cultural de los géneros. Ha publicado diversos ensayos de naturaleza lingüística y pedagógica y es autor, entre otros textos, de *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria* (Octaedro, 1996), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística* (Paidós, 1999, dos volúmenes), *Érase una vez la escuela -Los ecos de la escuela en las voces de la literatura-* (Graó, 2007), *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*, en colaboración con Amparo Tusón (Edere, México, 2009). Ha coordinado (colaborando también como autor) la edición de volúmenes colectivos como *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (Paidós, 1993), *¿Todos los hombres son iguales?* (Paidós, 2003), *Los chicos también lloran* (Paidós, 1999), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (Paidós, 2002), *Había una vez la escuela. Los años del colegio en la literatura* (Paidós México, 2005), en colaboración con Ysabel Gracida y *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria* (Octaedro, 2011).

“A mis doce años de edad estuve a punto de ser atropellado por una bicicleta. Un señor cura que pasaba me salvó con un grito: ¡Cuidado! El ciclista cayó a tierra. El señor cura, sin detenerse, me dijo: ¿Ya vio lo que es el poder de la palabra?”

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ (2004)

Con el ingenio y la sutileza que le caracterizan, el escritor colombiano Gabriel García Márquez contó de esta manera hace algunos años (véase la cita inicial) un episodio de su infancia en Barranquilla, a orillas del río Magdalena, gracias al cual descubrió, a los doce años de edad, el poder de las palabras. Un poder que emanaba de las cosas que hacen las palabras al ser dichas y de las cosas que dejan de hacerse a causa del silencio. Porque a menudo lo que no se dice también tiene efectos.

Nadie ignora que las palabras, al ser dichas, sirven para hacer algunas cosas: informar, seducir, narrar, describir, explicar, engañar, argumentar... y evitar que a uno le atropelle un ciclista. Y al hacer estas y otras cosas con las palabras quienes las utilizan tienen unas u otras intenciones y en consecuencia consiguen (o no) unos u otros efectos. Dicho de otra manera, utilizamos las palabras como herramientas al servicio de la comunicación interpersonal y de la convivencia social, pero también, y a menudo, las palabras se inscriben en el contexto de las estrategias de la manipulación, del engaño, de la discriminación y de la injusticia. De ahí que, como señalara Umberto Eco (1977: 28), convenga estudiar “todo lo que pueda usarse para mentir” y de ahí que la educación (o al menos una educación democrática) tenga como objetivo esencial ofrecer los saberes y las destrezas de análisis e interpretación que favorecen una lectura crítica de los usos y abusos de los que es objeto el lenguaje y que dificultan una comunicación equitativa y democrática entre las personas y entre las culturas.

Durante demasiado tiempo el lenguaje ha sido analizado como si fuera un cadáver. A lo largo de la mayor parte del siglo XX, y en nombre de un rigor científico que en ocasiones evocaba el *rigor mortis*, el mundo de la lingüística observó el mundo de las palabras con una mirada de forense y empleó un tremendo esfuerzo (absolutamente justificado, por otra parte, teniendo en cuenta cuál era entonces su objeto de estudio) en la disección del cadáver del lenguaje a la búsqueda de sus células fonológicas, de sus vísceras morfológicas y de sus entresijos sintácticos. De ahí

una obsesión por identificar las enfermedades y malformaciones del lenguaje que se tradujo en la enseñanza de la lengua en un énfasis a menudo desmesurado a favor de la (hiper) corrección lingüística y contra los usos geográficos y sociales ajenos a la norma culta. Sin embargo, hace tiempo que sabemos que un cuerpo es afortunadamente algo más que una anatomía, de la misma forma hace tiempo que sabemos que el lenguaje es algo más que una gramática y una sintaxis. En otras palabras, y como señalara irónicamente Halliday (1982: 248), «después de un período de intenso estudio del lenguaje como construcción filosófica idealizada, los lingüistas comienzan a tener en cuenta el hecho de que las personas hablan entre sí».

En las últimas décadas otras lingüísticas (véase Calsamiglia y Tusón, 1999) han investigado lo que las personas hacemos con las palabras y han mostrado con claridad que, al hacer una u otras cosas con las palabras, las personas albergamos unas u otras intenciones y conseguimos (o no) unos u otros efectos en otras personas. El uso de las palabras no es inocente ni neutral. Las lenguas, al ser usadas, tienen una gramática, sí, pero también clase social, origen geográfico, sexo, estatus, edad... Son afortunadamente vehículos de comunicación y de convivencia entre las personas, pero a menudo también unas herramientas eficacísimas de menosprecio, ocultación, segregación, engaño y dominio. De ahí el poder de las palabras en la vida personal y social de los seres humanos y la importancia de indagar no sólo sobre el poder de las palabras a la hora de construir los vínculos comunicativos y las formas de vida entre las personas, sino también sobre las palabras del poder, sobre ese despliegue lingüístico, audiovisual e hipertextual mediante el cual una inmensa minoría intenta perpetuar sus estrategias de dominio sobre la inmensa mayoría, y de ahí la urgencia ética de contribuir desde la educación a desvelar la orientación argumentativa y persuasiva de ese despliegue discursivo, la ideología subyacente de los textos, las estrategias de la selección léxica y visual en el contexto de las estrategias de manipulación de las audiencias...

### **Saber hacer cosas con las palabras ¿para qué?**

Los *enfoques comunicativos* de la educación lingüística han insistido en los últimos años en la conveniencia de orientar el trabajo en las aulas al aprendizaje de los conocimientos, de las habilidades, de las estrategias y de las actitudes que

contribuyen a la adquisición y al desarrollo de la *competencia comunicativa* de las alumnas y de los alumnos. De ahí que tanto los currículos lingüísticos de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1990) y de la LOE (Ley Orgánica de la Educación, 2006) en España como la inmensa mayoría de los currículos en Europa y Latinoamérica, hayan insistido en la idea de que el objetivo esencial de la enseñanza del lenguaje es el aprendizaje escolar de competencias comunicativas (el aprendizaje de un *saber hacer cosas con las palabras*) y no sólo la adquisición –casi siempre efímera– de un cierto conocimiento académico sobre la lengua (el aprendizaje de un *saber cosas sobre las palabras*) cuyo sentido comienza y concluye a menudo dentro de los muros escolares.

Por todo ello, en la educación lingüística y literaria asistimos al tránsito entre un *enfoque formal* de la enseñanza del lenguaje —orientado al estudio de la gramática normativa de la lengua y de la historia canónica de la literatura— y un *enfoque comunicativo* orientado no sólo a la mejora de las habilidades orales, lectoras y escritoras del alumnado sino también al análisis de la conducta comunicativa de los seres humanos y a la evaluación del hacer lingüístico y discursivo de los textos en su afán de hacer cosas con las palabras y en consecuencia, de conseguir unos u otros efectos en la vida de las personas y de las sociedades. Hoy ya no basta con el estudio de la gramática ni con el aprendizaje efímero de las habilidades escolares del análisis sintáctico y del comentario filológico de los textos. Hoy sabemos, de la mano de la investigación educativa y de la experiencia docente, propia y ajena, que el aprendizaje de un cierto *saber gramatical* sobre la lengua no garantiza por sí solo el aprendizaje de un *saber hacer cosas con las palabras* y por tanto el aprendizaje, de las destrezas comunicativas que favorecen un uso adecuado, correcto, coherente y eficaz del lenguaje en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación humana. Hoy de lo que se trata —y no es tarea fácil— es de contribuir a la mejora de la *competencia comunicativa* del alumnado (en la jerga actual, la *competencia en comunicación lingüística*). Por fortuna, cada vez son más las profesoras y los profesores que, al calor de las aportaciones de las lingüísticas del uso (pragmática, lingüística del texto, análisis del discurso, sociolingüística...) y de la investigación en didáctica de las lenguas, entienden que el objetivo esencial es contribuir, en la medida de lo posible, favorecer el aprendizaje gradual de las destrezas lingüísticas y comunicativas del alumnado (hablar, escuchar, leer, escribir y entender lo que se oye, lo que se lee y lo que se ve).

En consecuencia, no basta con aprender habilidades comunicativas en el uso de las palabras si el uso de las palabras no va acompañado de una ética democrática y multicultural que las ponga al servicio de la convivencia democrática entre las personas, entre las lenguas y entre las culturas. Porque las palabras sirven para fomentar el diálogo íntimo y familiar, la comunicación personal y social, el aprendizaje escolar, el conocimiento cultural y la convivencia democrática entre la gente pero también sirven para engañar, para manipular, para excluir, para menospreciar e incluso para silenciar. Por ello la educación lingüística debería fomentar no sólo las destrezas comunicativas de las alumnas y de los alumnos en el uso correcto, coherente, adecuado y eficaz del lenguaje sino también su conciencia crítica ante los usos de los que es objeto el lenguaje cuando se pone al servicio de la discriminación, del menosprecio, del engaño, de la ocultación y, en última instancia, de la mentira, como escribiera Umberto Eco (1977).

En esa voluntad de contribuir a la adquisición de competencias comunicativas entre el alumnado, convendría reflexionar sobre si estamos tan sólo ante un cambio didáctico, orientado a fomentar el uso correcto y eficaz de las palabras, independientemente de la intención con la que se utilicen esas palabras, o si, por el contrario, estamos también, y sobre todo, ante un cambio ético o, si se prefiere, ante una manera de entender la educación (y la educación lingüística) que no elude su carácter ideológico y político (Lomas y Tusón, 2009) y se orienta a la construcción escolar de formas de vida y de relación equitativas y democráticas. Porque en educación nada es inocente y no es igual que hagamos unas cosas u otras, que orientemos las tareas escolares hacia unos u otros objetivos, que seleccionemos los contenidos de una u otra manera y que establezcamos unos u otros vínculos afectivos y éticos con el alumnado. En el caso de la educación lingüística, hay quienes se limitan a transmitir el legado gramatical y literario heredado de la tradición académica sin interrogarse sobre el significado de ese aprendizaje en las vidas de sus alumnas y alumnos y sobre su valor de uso como herramientas de conocimiento, de comprensión y de mejora en las sociedades actuales. Pero afortunadamente están también quienes optan por implicarse como docentes en la ardua, lenta y difícil tarea de contribuir a la adquisición gradual de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, escribir, entender...) en la esperanza de ofrecer al alumnado unos contextos en los que el aprendizaje del uso de las palabras se ponga al servicio de la comu-

nicación, de la convivencia democrática y de una interpretación crítica del mundo que nos ha tocado vivir.

De ahí la importancia de contribuir desde las aulas a la *emancipación comunicativa* de las personas y de ir construyendo a través de las palabras una educación acogedora, igualitaria e igualadora, abierta a la diversidad de las culturas e impulsora de la emergencia de formas de vida democráticas en las que se respire una cierta ilusión utópica. En otras palabras, una educación lingüística en la que, como sugiriera Paulo Freire (1984), la lectura de la palabra favorezca una lectura del mundo que constituya la antesala de nuestro inalienable derecho a leerlo, a interpretarlo y a escribirlo de otras maneras.

### Somos lo que decimos, hacemos al decir y nos dicen

Como señalamos en párrafos anteriores, el énfasis escolar en la enseñanza y en el aprendizaje de competencias comunicativas ha soslayado en ocasiones algo tan obvio como que el valor de las palabras varía en función no sólo de la intención y de los contextos de comunicación, sino también de la lengua (o de la variedad de esa lengua) que se utiliza, de la distribución de poder entre quienes usan la palabra, del canal utilizado, del grupo social, de la edad o del sexo de las personas... Dicho de otra manera, si somos lo que decimos y hacemos al decir, y si somos lo que nos dicen y nos hacen al decirnos cosas, entonces las lenguas y los usos del lenguaje han de ser objeto en las aulas de un aprendizaje escolar orientado no sólo al dominio de algunas técnicas y estrategias lingüísticas sino también al fomento escolar de una indagación crítica orientada al estudio de los factores (personales, geográficos, socioculturales, políticos...) que condicionan el desigual valor de las palabras y de las lenguas (y por tanto de las personas que las hablan) en los diferentes contextos del intercambio comunicativo y en consecuencia dificultan un uso democrático del lenguaje.

Aunque, como señalara en su día Noam Chomsky, todas las personas somos *iguales ante la lengua*, es obvio que somos *desiguales en el uso* (Tusón, 1991). Por ello, en el mundo de la educación, donde nada humano nos es (o nos debiera ser) ajeno, conviene mostrar al alumnado cómo en nuestras sociedades los bienes de la lengua —el *capital lingüístico*— están injustamente distribuidos: no todas las

personas, a causa de su origen geográfico y sociocultural, de su sexo y de su diverso grado de instrucción, tienen igual acceso a las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana ni todos los usos de la lengua (ni todas las lenguas) gozan de idéntica evaluación escolar y social (y de ahí que se afirme sin ningún pudor ético y sociolingüístico que hay usos *legítimos* e *ilegítimos* del lenguaje, lenguas *de cultura* y lenguas *vulgares*, estilos de habla *correctos* e *inadecuados*, etc.).

Educar en otra mirada sobre las lenguas y sus usos nos obliga a contribuir a la adquisición escolar de los conocimientos sociolingüísticos y de las actitudes críticas que favorecen una mayor conciencia del alumnado sobre el papel que desempeña el uso lingüístico no sólo en la interacción comunicativa de los hablantes, sino también en la construcción de la identidad cultural de las personas y de los grupos sociales, lo que exige el análisis de los factores que condicionan el prestigio o el menosprecio de unas u otras lenguas y variedades y su desigual *valor de cambio* en el *mercado lingüístico* de los intercambios comunicativos (Bourdieu, 1982).

Señalaré a continuación algunos ámbitos de reflexión y de trabajo docente con el fin de orientar a quienes lean estas líneas en la tarea de ir construyendo una educación lingüística de orientación democrática. En primer lugar (“El aula como escenario democrático”), aludiré a la conveniencia de entender el aula como un escenario comunicativo donde es posible aprender maneras democráticas de convivir sustentadas en el aprecio de las diferencias y de la diversidad lingüística y cultural, en la asunción compartida de tareas y deberes, en el aprendizaje cooperativo y en la investigación en el aula. En segundo lugar (“El valor de las palabras”), insistiré en la importancia de impregnar el modo en que se abordan los contenidos lingüísticos y literarios con una mirada ética que evite la alargada sombra de los prejuicios sobre las lenguas, sobre sus variedades y sobre quienes las hablan, así como insistir en la idea de que la educación literaria no debería eludir el estudio de las ideologías subyacentes en las obras literarias y en sus mundos de ficción. En tercer y último lugar (“Las palabras del poder”), subrayaré la utilidad pedagógica de los discursos que ofrecen los canales de la comunicación de masas (desde los textos de la prensa diaria hasta el espectáculo televisivo o la seducción publicitaria) a la hora de indagar sobre el modo en que quienes ostentan el poder transmiten versiones del mundo nada inocentes con la coartada de la información objetiva y del entretenimiento de las audiencias.

## El aula como escenario democrático

Las aulas no son sólo el escenario físico del aprendizaje escolar sino también un escenario comunicativo donde se habla y se escucha, donde se lee y se escribe, donde se aprenden algunas destrezas, hábitos y conceptos a la vez que se olvidan otras muchas cosas, y donde los textos de la cultura son objeto de análisis e interpretación. Y en ese análisis y en esa interpretación dialogan el discurso del maestro y las maneras de entender el mundo de quienes acuden a las aulas en nuestras escuelas e institutos de lunes a viernes, les guste o no. Ese diálogo es en última instancia una forma de relación, un entrar en relación con otras personas, un vínculo de alteridad entre maestros y alumnos, y entre alumnos y alumnas. Aunque sea, eso sí, un vínculo un tanto anómalo porque, como señala Raffaella Simone (1988 [1992: 62]), “la relación entre el maestro y los alumnos contiene en sí misma un fuerte e ineliminable elemento de irrealidad y a veces hasta de declarada teatralidad. Las cosas que se hacen en la escuela no son las mismas cosas que se hacen fuera de la escuela, los estilos de conducta, las modalidades comunicativas que la escuela adopta e imparte, son profundamente ‘diferentes’ de las del mundo exterior”.

Es obvio que las cosas que se hacen en la escuela a menudo nada tienen que ver con las cosas que ocurren fuera de las aulas. Y también lo es que las modalidades comunicativas en el aula son a menudo diferentes y en ocasiones antagónicas: desde maneras autoritarias e intimidatorias de instruir, adoctrinar, intimidar y someter, hasta formas democráticas de relación y de alteridad sustentadas en el aprecio de las diferencias, en el ejercicio de la disidencia y de la divergencia, en el afecto y en la tolerancia, en la búsqueda de la equidad, en la asunción compartida de tareas y deberes, en el aprendizaje cooperativo y en la investigación en el aula. El escritor guatemalteco Augusto Monterroso (1998: 190) reflejó en su día con un saludable sentido de humor esos vínculos de inspiración democrática que algunos docentes, con dificultades y en ocasiones con algún que otro desaliento, intentan construir en sus aulas:

“Mis alumnos de la Universidad, *in illo tempore*:

–¿Podemos tratarlo de tú, maestro?

Yo:

–Sí, pero sólo durante la clase”.

La mirada ingenua de Monterroso no esconde sin embargo la obviedad de que en las aulas se manifiestan relaciones de poder y formas de relación orientadas a asegurar la autoridad del magisterio. Al fin y a la postre quienes enseñan tienen a menudo que sancionar o evaluar los aprendizajes a través de calificaciones académicas que contribuyen o no a la selección escolar y cultural de los estudiantes. No obstante, en las aulas es posible ir construyendo contextos comunicativos que favorezcan las formas democráticas de relación entre el profesorado y el alumnado, y entre las alumnas y los alumnos, la argumentación de las ideas y la libre expresión de las opiniones, el aprendizaje de las reglas del juego democrático y la crítica de las conductas y de los actos que denotan violencia, menosprecio, injusticia, discriminación o engaño.

## El valor de las palabras

### *Dime cómo hablas y te diré quién eres y cuánto vales*

¿Qué es hablar bien? ¿Quién habla bien? ¿Quiénes hablan mal y deben ser objeto de continua corrección y si es preciso, de sanción escolar y de exclusión social?

Cuando una persona habla nos dice no sólo algunas cosas sobre el mundo y sobre cómo piensa, sino también *quién es* (hombre o mujer, niño o adulto), *de dónde es* (cuál es su origen geográfico), *a qué clase social pertenece* y *cuál es su nivel de instrucción* y por tanto su *capital cultural*. Dicho de otra manera, el uso lingüístico de las personas es un espejo diáfano de la diferencia sexual y de la diversidad sociocultural de las comunidades humanas. En nuestras sociedades el valor sociocultural de las personas está condicionado por factores como el sexo, la edad, la clase social, la raza o la etnia, el origen geográfico o el nivel académico. De igual manera, el valor de las palabras no sólo tiene que ver con su innegable *valor de uso* en cada una de las situaciones de la comunicación humana, sino también con el diferente *valor de cambio* de los usos lingüísticos y de quienes los utilizan en los diversos contextos sociales. De ahí que en la educación lingüística convenga evitar cualquier prejuicio sobre los usos geográficos y sociales de la lengua desde la consciencia de que el criterio de corrección lingüística y el valor social de las palabras es a menudo el efecto de una construcción escolar y social que establece corrección y legitimidad de la variedad lingüística

utilizada por los grupos sociales acomodados, en detrimento de los usos lingüísticos de los grupos sociales desfavorecidos, que son evaluados como incorrectos e *ilegítimos* por su escaso *valor de cambio* en el mercado de los intercambios comunicativos (Bourdieu, 1982). Por ello, la enseñanza del uso formal de la lengua oral (una tarea esencial en la educación por el indudable *valor de cambio* del registro formal del lenguaje) debe tener en cuenta este aspecto con el fin de evitar la falacia sociolingüística de creer que el registro formal de la lengua tiene un mayor valor lingüístico que los registros coloquiales, los argots juveniles o los dialectos geográficos y sociales que no se ajustan a la variedad estándar y al uso culto de la lengua.

### *El habla de adolescentes y jóvenes*

¿Qué significa hablar bien? ¿Cómo hablan nuestros alumnos y alumnas? ¿Es cierto que no saben hablar? ¿Cómo nos gustaría que hablaran? ¿Hablan en clase?

A menudo en las conversaciones entre el profesorado se oyen expresiones como “los alumnos no saben hablar” (cuando en realidad lo que se quiere decir es que “hablan mal”, que no hablan como deseamos o que nos les entendemos). Veamos cuánto hay de cierto en estas opiniones y qué conviene hacer en las aulas al respecto.

Cuando adolescentes y jóvenes hablan como hablan no hacen otra cosa que, por una parte, reflejar en el uso lingüístico su identidad sexual, generacional y sociocultural y, por otra, utilizar el argot juvenil para identificarse como miembros de una subcultura específica y distinguirse así de otras personas que pertenecen a otros grupos culturales y a otras edades. O sea, al hablar y al intercambiar significados a través de las palabras, adolescentes y jóvenes acotan lingüísticamente el territorio de su identidad generacional y cultural.

Si el habla de los alumnos y de las alumnas contribuye a la construcción de su identidad sociocultural como adolescentes y jóvenes, y si las variedades lingüísticas que enseña la escuela son las variedades asociadas al uso estándar y a la norma culta utilizadas habitualmente entre hablantes adultos de los grupos culturales acomodados, ¿cuál es el papel de la educación lingüística en este contexto?, ¿criticar y prohibir el uso del argot juvenil por no ajustarse a la norma lingüística y a la variedad estándar o culta de la lengua?, ¿considerar el uso del sociolecto juvenil como un derecho inalienable de la adolescencia y de la

juventud y evitar en las aulas el aprendizaje de la variedad estándar y del registro formal de la lengua? No es nada fácil la respuesta.

Por una parte, conviene evitar cualquier prejuicio peyorativo en torno a las formas de hablar de la juventud y de los grupos menos favorecidos de la sociedad. Por otra, si evitamos en las aulas la enseñanza de la variedad estándar y de los registros formales de la lengua estaremos contribuyendo a dificultar el acceso de adolescentes y jóvenes a los contextos culturales donde esos usos constituyen una práctica comunicativa obligada y habitual a la vez que a favorecer su exclusión social.

No se trata por tanto de erradicar en clase las formas de hablar de quienes por su condición social y por su edad utilizan una variedad lingüística socialmente desvalorizada, sino de partir de los usos habituales y cotidianos del lenguaje del alumnado para ir avanzando hacia el aprendizaje escolar de otros usos más complejos y adecuados a las diversas situaciones y contextos de la comunicación humana (Lomas, 1999). Porque, como señalaba Pedro Salinas, “el hombre que no conoce su lengua vive pobremente, vive a medias, aun menos. ¿No nos causa pena, a veces, oír hablar a alguien que pugna, en vano, por dar con las palabras, que al querer explicarse, es decir, expresarse, vivirse, ante nosotros avanza a trompicones? No nos hiere su deficiencia por vanas razones de bien hablar, de formas bellas, por torpeza técnica, no. Nos duele mucho más adentro porque ese hombre denota con sus tanteos, sus empujones a ciegas por las nieblas de su oscura conciencia de la lengua, que no llega a ser completamente” (Salinas, 1948).

### *La igualdad de las lenguas y el aprecio de la diversidad lingüística y cultural*

En el mundo de la lingüística hoy casi nadie niega ya (aunque algunos lingüistas sigan teniendo algún que otro prejuicio al respecto) que, sea cual sea el número de hablantes, el ámbito geográfico de influencia y el estatus sociopolítico de cada una de las lenguas del mundo, todas las lenguas son iguales ya que todas constituyen un valiosísimo instrumento de comunicación y de convivencia entre sus hablantes, a la vez que una herramienta efficacísima de representación del mundo. Todas las lenguas tienen idéntico valor en la medida en que todas ellas sin excepción contribuyen a la construcción de la identidad individual y sociocultural de las personas y de sus comunidades de habla y en esta tarea no hay una lengua mejor que otra. De ahí la conveniencia de contribuir desde una educación lingüística de orienta-

ción democrática a la eliminación de esa falacia ideológica desde la que se construye el mito de la jerarquía entre lenguas *cultas* y lenguas *incultas*, entre lenguas *modernas* y lenguas *arcaicas*, entre lenguas *suaves* y lenguas ásperas, entre lenguas útiles y lenguas *inútiles*, entre lenguas *claras* y lenguas *oscuras*...

Esta jerarquía entre las lenguas, construida a base de (pre)juicios de valor y de supersticiones lingüísticas que casi siempre utilizan como criterio de (s)elección la excelencia cultural de la lengua propia o el poder de las lenguas mayoritarias, carece de fundamento lingüístico (véase, por ejemplo, Crystal, 1974; Tusón, 1988; y Moreno Cabrera, 2000) y así conviene desvelarlo en unas aulas que no son ajenas a esos prejuicios, a esas supersticiones y a esas jerarquías, agitadas a menudo por una trifulca política donde algunos agitan con aires apocalípticos la falacia de la supremacía de unas lenguas y de la subordinación de otras. En este contexto, por ejemplo, no tiene ningún sentido (pese a que así aparece en los libros de texto) el estudio de la distribución geográfica de las lenguas en el mundo y en España sin aludir a los factores que influyen en el prestigio y en la extensión geográfica y social de unas lenguas y en el menosprecio cultural e incluso en la extinción definitiva de otras. Un atlas lingüístico no es sólo una geografía de las lenguas del mundo: es también un reflejo perfecto tanto de las desigualdades geográficas y sociales, como de la biodiversidad lingüística y cultural que constituye ese *patrimonio natural* (Tusón, 2004) por cuyo derecho a la vida debe velar la educación lingüística (aunque no sólo la educación).

### ***A la inmensa mayoría: educación literaria y educación ética***

La educación literaria debería contribuir a fomentar el diálogo entre el lector escolar y el texto literario desde la idea de que la literatura no es algo inasequible ni ajeno a la sensibilidad de quienes acuden a las aulas, sino una forma específica de comunicación con el mundo, con los demás y con uno mismo a la que tienen derecho todas las alumnas y todos los alumnos. Entre otras razones, porque los textos literarios constituyen una forma de expresión capaz de abrir el horizonte de experiencias y de expectativas de quienes leen a través de la indagación sobre otra gente, otros lugares, otros tiempos, otras sociedades, otras culturas...

En esa mirada a otras gentes, a otros tiempos, a otras culturas, los textos de la literatura nos hablan de amores, aventuras, utopías y placeres, pero también de desigualdades, violencias e injusticias. ¿Es posible estudiar la épica medieval sin

referirse, por ejemplo, a la barbarie de nobles y de caballeros en sus continuas escaramuzas y enfrentamientos en defensa de tierras y riquezas, como en el caso del *Poema del Mío Cid*? ¿Cómo dejar de aludir a la sátira anticlerical del Arcipreste de Hita o al desencanto de Quevedo y Góngora cuando desvelan las falsedades de la cultura del barroco y sus mil y una hipocresías? ¿No es la Comedia Nacional del siglo XVII un innegable espejo de la misoginia dominante? ¿Cabe estudiar *La Regenta*, de Leopoldo Alas “Clarín”, sin aludir a los conflictos ideológicos y a la tiranía moral de la Iglesia en la España de mediados del siglo XIX? ¿No constituye *Fortunata y Jacinta*, de Benito Pérez Galdós, un espejo diáfano de las desigualdades sociales en el Madrid decimonónico? ¿Cómo acercarse a la figura de Antonio Machado, a la evolución de Federico García Lorca, Rafael Alberti y Luis Cernuda o a la poesía última de Miguel Hernández sin vincularlas con las ilusiones republicanas y con la voluntad utópica de construir una sociedad ilustrada, justa y democrática? ¿Es posible estudiar el significado de obras como *El otoño del patriarca* (Gabriel García Márquez), *Tirano Banderas* (Ramón María del Valle-Inclán), *El señor presidente* (Miguel Ángel Asturias), *Yo, el Supremo* (Augusto Roa Bastos), *La fiesta del Chivo* (Mario Vargas Llosa), *El recurso del método* (Alejo Carpentier), *Oficio de tinieblas* (Uslar Pietri), *Casa de campo* (José Donoso), *La fiesta del rey Acab* (Enrique Lafourcade), *La sombra del caudillo* (Luis Martín Gúzmán), *Terra nostra* (Carlos Fuentes) o *Maten al león* (Jorge Ibargüengoitia), sin aludir a la enfermedad del caudillismo y a la barbarie de la tiranía y de las dictaduras militares con sus secuelas de opresión, violencia e injusticia?

Por ello, y en la medida en que en la literatura no sólo encontramos versos y prosas, argumentos y desenlaces, paisajes y personajes, agudezas del ingenio, artes del relato y purgas del corazón, sino también conflictos sociales y dilemas morales, la educación literaria no debería restringirse al análisis formal de la textura lingüística de los textos ni eludir la indagación crítica en torno a las ideologías subyacentes en las obras literarias y en los mundos de ficción que en ellas se crean y recrean. En otras palabras, la educación literaria debería contribuir no sólo a la *educación estética* de las personas a través del aprecio de los usos creativos del lenguaje, sino también a su *educación ética* en la medida en que en los textos literarios (al igual que en cualquier tipo de texto) encontramos no sólo artificios lingüísticos, sino también maneras de entender (y de hacer) el mundo que merecen el ojo crítico del lector escolar.

Mario Vargas Llosa, en su discurso de aceptación del premio Nobel de Literatura de 2010, escribió que “seríamos peores de lo que somos sin los buenos libros que leímos, más conformistas, menos inquietos e insumisos y el espíritu crítico, motor del progreso, ni siquiera existiría. (...) Sin las ficciones seríamos menos conscientes de la importancia de la libertad para que la vida sea vivible y del infierno en que se convierte cuando es conculcada por un tirano, una ideología o una religión” (Vargas Llosa, 2010). Ojalá las cosas fueran tan fáciles. Lamentablemente, la literatura no es un antídoto contra el fanatismo, ni la inyección de la imaginación literaria vacuna contra las mil y una formas de la opresión y de la tiranía. Como escribiera Amos Oz (2003: 30 y 31), “quisiera poder recetar sencillamente: leed literatura y os curaréis de vuestro fanatismo. Desgraciadamente, no es tan sencillo. Desgraciadamente, muchos poemas, muchas historias y dramas a lo largo de la historia se han utilizado para inflar el odio y la superioridad moral nacionalista”. De igual opinión es George Steiner: “Sabemos que un hombre puede leer a Goethe o a Rilke por la noche, que puede tocar a Bach o Schubert, e ir por la mañana a su trabajo en Auschwitz” (Steiner, 2003: 13).

Sin embargo, la educación literaria constituye una oportunidad inestimable a la hora de mostrar otros mundos, otras gentes, otras ideas, otros sentimientos, otras pasiones, otros anhelos y a la hora de fomentar tanto actitudes de *alteridad* con quienes en los textos literarios parecen haber nacido para perder como lecturas críticas de mundos manifiestamente mejorables. En esta voluntad la tarea del profesorado, como señala Cécile Ladjali, profesora de literatura en un liceo ubicado en los suburbios de París, “consiste en ir a la contra, en enfrentar al alumno con la alteridad, con aquello que no es él, para que llegue a comprenderse mejor a sí mismo” (Steiner y Ladjali, 2005: 31 y 72).

### Las palabras del poder

En cuanto a la conveniencia de estudiar los textos de la cultura de masas en las aulas de lenguaje, sobran los argumentos (aunque abunden también los prejuicios en contra). En primer lugar, hoy no es posible favorecer la adquisición y el desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos y de las alumnas (objetivo esencial de la educación lingüística) si no orientamos algunas de las tareas en las clases al estudio de las estrategias lingüísticas y comunicativas de

discursos como el periodístico, el televisivo y el publicitario. La adquisición de una *competencia mediática* en torno a tipo de textos, exige el análisis de las maneras en que cada uno de estos textos (una noticia en un diario, un debate en televisión, un anuncio publicitario...) utiliza los materiales lingüísticos (usos léxicos, sintácticos y retóricos, implicaturas, estrategias de cortesía, desplazamientos semánticos, citas, modalizaciones...), proxémicos (espacio y distancia), cinésicos (gestos, maneras, posturas...), paralingüísticos (calidad y timbre de la voz, vocalizaciones...) e iconográficos de la enunciación, la identificación de la intención comunicativa (informativa, narrativa, argumentativa, emotiva...) de quien construye el mensaje y una constante actitud crítica ante los usos y abusos de los textos de la comunicación de masas que denotan manipulación o discriminación por razón de sexo, clase social, etnia, raza, creencia, origen geográfico...

En segundo lugar, en la educación conviene insistir en que a través de este tipo de textos asistimos a ese *acto de poder* que consiste en contar las cosas desde la versión y desde los intereses de quienes controlan no sólo la situación de enunciación, sino también los canales de la difusión de mensajes a gran escala. En otras palabras, no sólo informan de lo que pasa sino que sobre todo seleccionan, exhiben e interpretan lo que pasa, y al hacerlo visibilizan unas realidades en detrimento de otras realidades invisibles a los ojos del lector o del espectador. Los textos de la prensa, el espectáculo televisivo y la seducción publicitaria invitan en consecuencia, a las audiencias a consumir unas u otras situaciones, a imitar estilos de vida, a adorar unas ideologías y a menospreciar otras. Por ello, es ineludible desde una ética democrática una intervención pedagógica orientada a construir contextos de aprendizaje donde las formas de decir (y las maneras de hacer mundos) de la prensa, de la televisión y de la publicidad merezcan el ojo crítico del profesorado y del alumnado.

Las tareas en el aula en sintonía con estas intenciones son múltiples: desde el análisis comparado de la portada de diferentes diarios editados en el mismo día, atendiendo a aspectos como la selección léxica, la modalización lingüística, las astucias retóricas, la intertextualidad, las inferencias, la intencionalidad, el diseño gráfico y la imagen fotográfica, hasta el análisis de los estereotipos enunciativos y de las falacias comunicativas del discurso político, desde el estudio de la interacción comunicativa y de la argumentación en un debate televisivo (identificación de las tesis y de los tipos de argumentos, uso del tiempo y del espacio,

conducta corporal y gestual, prosodia, uso de estrategias comunicativas para captar la benevolencia y el apoyo del público y de la audiencia, apelaciones e interrogaciones, refutaciones y concesiones al adversario, estrategias de cortesía, distinción entre hechos y opiniones...) hasta la lectura e interpretación crítica de anuncios publicitarios aparecidos en televisión e Internet (producto anunciado, identificación de la marca, duración del anuncio, cómputo de planos, ritmo y sintaxis del relato publicitario, locución verbal, música, la imagen publicitaria, angulaciones, objetos, escenarios, personajes –sexo, edad, raza, clase social, oficio, estilo de vida, ideología...–, estereotipos, vestuario, gestos, efectos especiales, tipografía y logotipo, mensaje lingüístico –eslogan, intención comunicativa, exposición/narración/descripción/diálogo/argumentación, las voces de la enunciación, efectos ideológicos: la estética de los objetos y la ética de los sujetos...).

## Referencias Bibliográficas

- Bourdieu, P. (1982). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal. Madrid, 1985.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel. Barcelona.
- Crystal, D. (1987). *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Taurus. Madrid, 1994.
- Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Lumen. Barcelona.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI. Madrid.
- García Márquez, G. (2004). “Botella al mar para el dios de las palabras”. En *El País*, 18 de octubre de 2004.
- Halliday, Michael Alexander Kirk (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Ladjali, C. y Steiner, G. (2005). *Elogio de la transmisión*. Siruela. Madrid.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. 2 volúmenes. Paidós. Barcelona.
- Lomas, C. (2011). “El poder de las palabras y las palabras del poder. Enseñanza del lenguaje y educación democrática”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 58. Graó, p.p. 9-21. Barcelona.

- Lomas, C. y Tusón, A. (2008). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*. Edere. México.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1991). *Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Boletín Oficial del Estado, 13 de septiembre de 1991. Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. Boletín Oficial del Estado, 5 de enero de 2007. Madrid.
- Monterroso, A. (1998). *La letra e*. Alfaguara. Madrid.
- Oz, A. (2033). *Contra el fanatismo*. Siruela. Madrid.
- Salinas, P. (1948). “Defensa del lenguaje”, en *El defensor*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá (edición posterior en Alianza editorial).
- Simone, R. (1988): *Diario lingüístico de una niña. ¿Qué quiere decir Maistock?* Gedisa. Barcelona, 1992.
- Steiner, G. (2003). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Gedisa. Barcelona.
- Moreno Cabrera, J.C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Alianza Editorial. Madrid.
- Tusón, A. (1991). “Iguales ante la lengua, desiguales en el uso”, en *Signos*, nº 2. Gijón (reedición en Lomas, C., *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós. Barcelona, 2002).
- Tusón, J. (1988). *Mal de llengües. A l’entorn dels prejudicis lingüístics*. Empuries. Barcelona (traducción al castellano en *Los prejuicios lingüísticos*. Octaedro. Barcelona, 1996).
- Tusón, J. (2004). *Patrimoni natural. Elogi i defensa de la diversitat lingüística*. Empuries. Barcelona.
- Vargas Llosa, M. (2010). “Elogio de la lectura y la ficción”, en *El País*, 8 de diciembre de 2010.

# LA DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA COMO GÉNERO LITERARIO

ANA MARÍA SÁNCHEZ MORA

Dirección General de Divulgación de la Ciencia.  
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

## RESUMEN

La buena divulgación escrita de la ciencia tiene notables características literarias. Pero debido al difícil equilibrio que busca entre el rigor al tratar los conceptos científicos y la amenidad para acercar a su público, no es fácil ubicarla dentro de la literatura. Propongo que mediante esta actividad *sui generis* es posible aprovechar la componente literaria del idioma en la construcción de una cultura científica.

**Ana María Sánchez Mora.** Maestría en Física y la maestría en Literatura Comparada, ambas de la UNAM. Desde 1981 se dedica a la comunicación de la ciencia, en especial la escrita. Ha publicado cuento, ensayo, novela, teatro, así como artículos y libros de comunicación científica. Ha participado en la formación de divulgadores e impulsado la profesionalización de la labor. Ha impartido numerosos cursos sobre divulgación de la ciencia y redacción científica. Trabaja en la Dirección General de Divulgación de la Ciencia de la UNAM, donde es encargada del área de comunicación de la ciencia en la maestría en Filosofía de la Ciencia, de la que es tutora. Recibió el Premio Nacional de Divulgación “Alejandra Jaidar” 2003. Su última publicación es el libro *Introducción a la comunicación escrita de la ciencia* (2010).



La divulgación de la ciencia es una actividad multidisciplinaria que cada día cobra más relevancia: no podemos quedarnos al margen de un conocimiento que ha cambiado al mundo y cuya influencia en todos los ámbitos es innegable.

El objetivo primario de la divulgación es comunicar la ciencia (tradicionalmente, ciencias naturales y matemáticas); sus fines pueden ser, a grandes rasgos, sociopolíticos (hacer a la sociedad partícipe de las decisiones tecnocientíficas que le atañen), culturales (propiciar una educación donde la ciencia es parte de la cultura humana) y artísticos (adquirir esa cultura puede/debe ser algo placentero).

La divulgación surge casi paralelamente al nacimiento de la ciencia moderna, cuando el conocimiento, a causa de la abstracción, la acumulación y la especialización del lenguaje en que se expresa, empieza a alejarse del lenguaje común y de los legos.

Tras el lanzamiento del Sputnik en los años cincuenta, queda claro para las naciones que el poder y la prosperidad económica se basan en gran medida en el avance científico y tecnológico. A partir de los sesenta, el autodenominado “mundo libre” da un gran impulso a la educación científica y a la divulgación. Las obras se multiplican e influyen en la sociedad y en la propia ciencia. La divulgación cierra el circuito del quehacer científico.

¿Y cómo pasar del lenguaje científico al lenguaje común, de manera que se cumpla la esencia comunicativa de la divulgación? Se ha dicho que la divulgación es una traducción o un discurso científico simplificado. Últimamente se reconoce que la divulgación va más allá de estas nociones: se trata de una transformación creativa, una recreación que convierte el contenido científico en un discurso con características propias.

Con el fin de hacerlo accesible, dicha transformación implica dar contexto al conocimiento que se divulga, atender los intereses del público, tomar en cuenta el grado de complejidad del concepto o tema, y adecuar el nivel de lengua a los receptores. Todo esto conlleva una serie de decisiones cruciales: cuánto detalle científico incluir y cuál dejar fuera, qué elementos de otros ámbitos tomar para ofrecerle un asidero al lector, y cómo combinarlos en un texto.

Lo que define la naturaleza de la divulgación y las dificultades para hacerla es el equilibrio entre rigor y amenidad. La divulgación tiene un objetivo muy claro: hacer accesible el conocimiento científico al público; la ciencia es su razón de ser y su fuente, pero tan importante es su fidelidad a ella como la forma en que la

recrea. Así, la actividad se encuentra constantemente entre la espada y la pared, pues debe tomar la dificultosa información científica y transformarla creativamente de modo que el público pueda acceder a ella, pero sin distorsionarla a un grado que ya no sea reconocible como ciencia.

Rigor y amenidad son dos ingredientes de combinación difícil, pero posible. Lo que en cambio parece imposible es definir lo que significa dejar irreconocible un concepto científico. ¿Cómo se puede decir cuánta es la distorsión y cuál es su límite aceptable? Esta es una pregunta para los científicos, específicamente aquellos que no creen que la divulgación sea una ciencia rebajada. En cuanto al público, y suponiendo que se ha cumplido con el rigor, ¿cuándo es efectiva la divulgación como vehículo de comunicación? ¿En qué consiste la buena divulgación, puesto que la amenidad es una cuestión bastante más subjetiva que la fidelidad?

Ya desde los años ochenta los divulgadores y los estudiosos de la divulgación empezaron a preguntarse a qué obedece, dejando aparte la obligada fidelidad y fuera de la mera intuición, que un texto de divulgación pueda calificarse de “bueno”.

Por su fin y por su exigencia, la divulgación de la ciencia es un discurso que está más cerca de los textos literarios que de los científicos (López Beltrán, 1983). Esta afirmación de Carlos López Beltrán, novedosa cuando fue publicada, no pasó desapercibida para algunos: esa mayor cercanía a la que se refiere, ¿estaría relacionada con lo que se considera “buena divulgación”? Una forma de responderlo fue tomar en cuenta las antologías que, para fines de esa década, empezaban a publicarse en lengua inglesa. En particular (1) la permanencia temporal de los textos/autores (1950-2000), en el gusto de los lectores/antologadores (manifestada en la inclusión de textos con más de 10 años, a sabiendas de que la información científica pudiera ya haber sido rebasada) y (2) la frecuencia de su selección.

Entre los autores que cumplen incluso ambos criterios se encuentran Isaac Asimov, Richard Dawkins, Stephen J. Gould, JBS Haldane, Primo Levi, Alan Lightman, Oliver Sacks, Carl Sagan y Lewis Thomas.

Veámos las cualidades que, según Dava Sobel, hicieron a los textos reunidos por ella dignos de figurar, y que resumen la visión del resto de los antologadores:

“Mis criterios para elegir los textos son esencialmente dos; primero y más importante, que estén extremadamente bien escritos, lo que significa que imparten genuino placer

vía la elección de las palabras y el ritmo de las frases. Algunos podrían incluso aparecer en una antología de la “buena escritura” sin importar la parte “ciencia”. Pero su tratamiento de la ciencia [...] es mi segundo criterio” (Sobel, 2004: p. viii).

Tal vez no haya una definición puntual de la “buena divulgación”, pero sí hay un consenso al reconocer sus cualidades, y un acuerdo: el común denominador de todas las obras de divulgación de las que se dice que evidencian una gran calidad es que en ellas hay a la vez un profundo conocimiento de la ciencia y la intención de comunicarlo, mediante la creatividad lingüística, al público general. Dicho de otra manera: son obras que tratan de ciencia y que por sus dotes comunicativas interesan a mucha gente.

Lo anterior es necesario recalcarlo. Si a la percepción pública de que la ciencia es incomprensible, ajena, materialista e inhumana, peligrosa y socialmente irresponsable, le sumamos el problema del lenguaje especializado y la falta de una cultura a todos los niveles, tendremos los ingredientes perfectos para ahuyentar a la generalidad de los lectores. ¿Qué tiene que ver ese conocimiento abstracto e impersonal con sus problemas cotidianos, con sus pasiones y sentimientos, con sus preocupaciones íntimas y compartidas? Evidentemente la buena divulgación logra vencer las diferencias que separan a la ciencia de otras manifestaciones intelectuales creativas, en particular el arte: apasionamiento contra frialdad, objetividad contra subjetividad, humanización de la ciencia contra despersonalización.

En efecto, la divulgación de la ciencia está más cerca de los textos literarios que de la ciencia. ¿Qué tan cerca?, podemos preguntar ahora.

### La divulgación como parte de la literatura

¿Cuándo calificamos de *literaria* una escritura? En uno de muchos intentos, se ha definido la literatura como obra de “imaginación” en el sentido de que se trata de una invención. Pero la distinción entre realidad y ficción es a menudo demasiado débil e imprecisa como para respaldar tal definición. Además, quedaría fuera mucho de lo que comúnmente consideramos literatura. Por otro lado, si solo podemos calificar de imaginativos a los textos literarios, estamos negando esa calidad a la historia, la filosofía, las ciencias...

Un enfoque totalmente diferente es el que se refiere a su empleo de la lengua. No se trata de definir la “literatura” sino lo “literario”, los usos especiales del lenguaje que pueden encontrarse en textos “literarios”. Para este enfoque, la literatura es una clase especial de lenguaje que contrasta con el lenguaje ordinario que generalmente empleamos. Sin embargo, resulta que no hay recurso “literario” que no se emplee continuamente en el lenguaje diario.

Otro intento de definición consiste en decir que la literatura es un discurso no pragmático. Para aprender álgebra utilizamos un texto didáctico, y para heredar nuestros bienes recurrimos a un texto legal. La literatura, en cambio, carece de un fin práctico inmediato y debe referirse a una situación de carácter general. Pero esta manera de definir la literatura también contiene problemas. Aunque es evidente que muchos tipos de textos no se concibieron con fines pragmáticos, esto no garantiza que vayan a leerse así. Cualquiera puede leer una novela o un poema y extraer de ellos una “enseñanza”, por ejemplo.

“[...] notamos con reticencia que no éramos el centro y el propósito del Universo, sino que vivíamos sobre un mundo diminuto y frágil perdido en la inmensidad y en la eternidad, navegando en un gran océano cósmico salpicado aquí y allá con millones de billones de galaxias y miles de millones de billones de estrellas. Con valentía hemos probado las aguas y hemos encontrado el océano a nuestro gusto, en resonancia con nuestra naturaleza. Algo en nosotros reconoce al Cosmos como el hogar. Estamos hechos de ceniza estelar” (Sagan, 1980: 318).

Podemos querer leer lo que Sagan dice sobre el cosmos no porque sepamos que es un especialista en cosmología y nos informará correctamente sobre el universo, sino porque nos agrada su prosa, o porque nos produce sentimientos místicos la imagen de la soledad del ser humano frente a lo infinito. ¿Estamos leyendo el texto de Sagan como literatura si generalizamos lo que dice sobre cosmología y lo elevamos a la categoría de declaraciones de valor cósmico sobre la vida humana? Entonces, ¿cómo puede reconocerse que una expresión, un recurso o un texto son literarios si el lenguaje en sí mismo carece de propiedades que permitan distinguirlo de cualquier otro tipo de discurso?

Según Terry Eagleton (Eagleton, 1988), lo que nos revela el carácter literario de un texto no es lo imaginativo, ni el uso del lenguaje, ni lo no pragmático, sino

el contexto: si la expresión proviene de una novela conocida, si el recurso forma parte de un texto que se ha leído como “literario”, si el texto figura en el programa de lecturas de un curso universitario de literatura, o incluso si lo he tomado del estante etiquetado como “novela” en la librería o biblioteca. Pero, como se ve, la dependencia del contexto no hace una buena definición de lo “literario”.

En resumen: no existen definiciones únicas de *literatura* ni de *lo literario*. La definición de literatura depende de la forma en que alguien decide leer, y no de la naturaleza de lo escrito. De lo anterior se desprende que la literatura no puede considerarse tanto como una cualidad o conjunto de cualidades inherentes que quedan de manifiesto en cierto tipo de obras, sino como las diferentes formas en que la gente se relaciona con lo escrito (Eagleton, 1988).

Si tomamos una serie de obras literarias consagradas, diremos en general que son ejemplos de lo que nos parece “bien escrito”. Parecería ser que los juicios de valor tienen mucho que ver con lo que se considera literatura y con lo que se considera que no lo es. Si asumimos que “literatura” es una forma de escribir altamente estimada, nos enfrentaremos a la imposibilidad de definirla “objetivamente”, pues en un momento dado cualquier cosa puede ser incontrovertiblemente literatura y luego puede dejar de serlo. La definición de literatura como forma de escribir altamente apreciada no es una entidad estable pues depende de juicios de valor, que son variables. La gente puede considerar histórica la obra que más tarde calificará de literaria, o viceversa, y también puede cambiar de opinión sobre lo que considera escritos valiosos. Más aún, puede cambiar de opinión sobre los fundamentos en que se basa para decidir entre lo que es valioso y lo que no lo es. El estudio de la literatura no es pues el estudio de una entidad estable y bien definida. No existe un conjunto de obras de valor asegurado e inalterable, llamado literatura, caracterizado por ciertas propiedades, intrínsecas y compartidas (Eagleton, 1988).

A pesar de lo anterior, ¿cómo explicar que ciertas obras literarias parecen conservar su valor a través de los siglos? ¿En qué sentido decía en sus clases el maestro Colin White que la literatura es *escritura memorable*? George Steiner nos da la respuesta:

“Un gran poema, una novela clásica, nos hacen sentir su presión; nos asaltan y ocupan los sitios más fuertes de nuestra conciencia. Ejercen acción sobre nuestra imaginación y

nuestros deseos, sobre nuestras ambiciones y nuestros sueños más ocultos con extraño e hiriente dominio” (Steiner, 1967).

Parece ser que asignamos valor a las obras literarias a través de lo que nos preocupa o interesa como seres humanos; a lo que nos conmueve, nos agita, nos hace mirarnos en un espejo. La literatura es un reflejo de la naturaleza humana. En el caso de la divulgación “literaria”, lo plasmado en el texto produce una respuesta emocional equivalente. Por lo visto, la lectura de un texto de Sagan, Gould, Dawkins o Lightman devela nuevas posibilidades de ser en el mundo, nos ayuda a saber quiénes somos y cuál es el sentido de nuestras experiencias privadas. En la divulgación “literaria”, la explicación de la realidad nos incluye e incluye el significado de nuestra existencia. Incluso, puede ser una experiencia que cambie nuestras vidas. Así, la buena divulgación logra interesar con la amplitud con que lo hace la literatura (Sánchez Mora, 1998).

### La divulgación como género literario

Si aceptamos que la buena divulgación cae dentro de lo literario, es decir, que en principio no hay nada que le impida ser considerada literatura, es natural pensar que conforma por tanto un género literario. Esto significa que los textos de divulgación obedecen a reglas específicas que permiten a los lectores reconocer no sólo su buena factura, sino también la clase de texto que están leyendo; por así decirlo: me solazo en *Cosmos*, pero sé que estoy leyendo divulgación. ¿Pueden formularse explícitamente esas reglas? Quiero hacer notar que no tomaré en cuenta aquí la divulgación hecha utilizando los géneros narrativos cuento y novela, pues en este caso la categoría está definida de antemano y tiene particularidades muy interesantes.

Salvo dos curiosos ejemplos que conozco de divulgación en verso, el resto está en prosa. Por otro lado, según la clasificación “por su contenido”, aparte de los géneros clásicos (lírico, épico y dramático) y de la narrativa, algunos tratados suelen añadir el género didáctico, definido como “aquel que tiene como finalidad la enseñanza o la divulgación de ideas expresadas de forma artística, con un lenguaje elaborado y recursos de la filosofía”. La ubicación que buscamos no pa-

rece difícil de encontrar. Dentro del género didáctico tenemos el ensayo, subgénero en el que se plantea una cuestión y se defiende desde el enfoque personal de su autor, quien argumenta con la voluntad de persuadir o convencer; es de estructura flexible y de extensión muy variada.

La respuesta parece muy sencilla y directa: la divulgación pertenece al género didáctico y en particular al ensayo, una de las formas más utilizadas por los divulgadores de la actualidad, y los autores que mencionamos se destacan particularmente en este campo. Pero, ¿cómo puede saber el lector que un ensayo pertenece a la divulgación? ¿Su única distinción es que trata de ciencia?

Baudouin Jurdant propone comparar la divulgación con otros tipos de obras literarias que tengan algún contenido científico (por ejemplo, la ciencia ficción y la ficción científica), y encuentra algo muy interesante: en contraposición a las demás obras, el texto de divulgación no tiene el placer literario como primer objetivo, sino la presentación de un conocimiento científico riguroso. Por lo tanto, su componente esencial no es la forma literaria, sino la referencia a la *realidad científica* (la descripción que la ciencia hace de los fenómenos). Lo que los divulgadores llamamos fidelidad a los conceptos científicos (y Jurdant designa pretensión de veracidad) parece ser esencial para describir apropiadamente la divulgación (Jurdant, 1993).

La forma escrita es una de las posibilidades que utiliza la divulgación para comunicar las nuevas definiciones científicas de la realidad, pero esta forma no es, y no debe parecer, esencial: debe darle al lector la impresión de que la realidad contenida en su presentación no depende de la forma literaria (pues algo “demasiado literario” haría inverosímil la autoridad científica). La única forma de transmitir esta idea al escribir requiere de una especie de negación implícita de la relevancia de lo que podría considerarse literario (Jurdant, 1993).

Y es justamente esta pretensión de veracidad lo que da a este género su lugar propio y su estatus dentro del conjunto de la literatura, y no la forma literaria por sí misma. La divulgación debe dejarle al lector la impresión de que hay contenida en esa presentación una realidad que es independiente de la forma literaria. Y la única forma de transmitir esta impresión es negar de algún modo la relevancia de lo que podría *considerarse literario*. La divulgación no sólo debe negar que pertenece a la literatura, sino que ha de certificar que proviene de la ciencia legítima, que ésta no ha quedado irreconocible a los ojos de la comunidad científica (Jurdant, 1993).

Pero esta negativa nos causa un grave problema. Si la forma se subordina al tema, ¿significa esto que la divulgación no es realmente literatura? La crónica y el reportaje, géneros periodísticos, la novela histórica y la autobiografía, ¿podrían alegar para sí la misma distinción, la misma pretensión de veracidad, y ser expulsadas de la literatura? Para cada uno de estos géneros, hay reglas que los hacen reconocibles; reglas que están diseñadas para llenar las expectativas del lector haciendo referencia al género, es decir, el texto le advierte al lector sobre lo que va a leer, al igual que sucede con la divulgación.

¿Y cuáles son las reglas que nos permitirían ubicarla en la literatura? Lo que hace difícil encontrar reglas para estos géneros es la ausencia de límites predeterminados, tanto de espacio como de forma, para administrar el interés o las expectativas del lector. Entonces hablamos no de reglas sino de estilo.

¿Cómo puede definirse dicho estilo para la divulgación? Propone Jurdant que el autor nos hace partícipes de su verdad al tiempo que combina el lenguaje ordinario con palabras técnicas. Los términos científicos dan a los textos su “sello de verdadero”; garantizan el origen del texto, su credibilidad como producto genuino de la actividad científica. Al multiplicar las presentaciones posibles para dar a conocer los resultados científicos, los divulgadores comunican el sentimiento de que hablan de algo que puede tratarse desde diferentes ángulos sin que se cambie su definición. Al entrar las palabras de la ciencia en el reino del lenguaje ordinario, es decir, al ser confrontadas con públicos legos, la nueva realidad se vuelve parte de la vida cotidiana (Jurdant, 1993).

Nos encontramos ante una paradoja: un texto de divulgación no puede ser considerado propiamente literario, aun cuando posea propiedades literarias: estar muy bien escrito y proveernos de nuevos significados (emocionales, sociales, humanos) sobre el mundo y sobre nosotros mismos, pues la realidad que se recrea no depende del texto que se lee, sino de la ciencia por ser ciencia.

La buena divulgación, sin embargo, no se acobarda ante la paradoja, y hace suya una libertad creativa que “dice lo que se le antoja”, en consonancia con lo que menciona T. Adorno:

“[...] el ensayo como forma debe pagar por sus afinidades a una experiencia intelectual abierta con la falta de seguridad que la norma del pensamiento establecido teme como a la muerte” (Adorno, 1991).

Pero sería un error asumir que cualquier lectura de un texto es posible, puesto que hay ciertos límites dentro de los cuales un texto se escribe y se lee. Un mismo trabajo puede ser leído de maneras muy distintas por diferentes individuos y grupos, quienes seleccionarán las resonancias, los significados y los conflictos que evocan asociaciones para ellos. Estas asociaciones cambiarán a través del tiempo, y cada nuevo contexto histórico producirá una lectura condicionada tanto por el presente, como por la conciencia de implicaciones pasadas.

Gadamer (en *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*) advierte que la dependencia del lector a un contexto condiciona y limita toda su interpretación o lectura. Consecuentemente, el propósito de recuperar un significado original y objetivo resulta una quimera, más allá de las posibilidades de comprensión de cualquier sujeto. No hay significados auténticos sino sólo interpretaciones subjetivas, que a la vez son un producto objetivo en tanto que son susceptibles de ser criticados y analizados por diferentes personas (Gadamer, 1977). Unas interpretaciones resultarán, por lo tanto, siempre mejores que otras. Y serán mejores aquellas que están abiertas a la voz propia del texto, aquellas que se dejan decir algo por él. Lo que importa es mantener la mirada atenta a lo que nos dice el texto, aun a través de todas las desviaciones a que se ve constantemente sometido el intérprete en virtud de sus propias ocurrencias. El texto se realiza en el diálogo entre lo escrito y el lector, y al oír la voz del texto dejamos que el texto nos imponga su propia realidad. Y esto se aplica, por supuesto, a la divulgación.

## Conclusión

La divulgación de la ciencia es un género muy particular. Dentro de la tradición pertenece al género didáctico y es muy cercano al ensayo, pero con una marca muy peculiar por sus fines de comunicar el conocimiento científico. Llamémosle *género divulgación*. Es parte de la literatura, pero está condicionado por su fidelidad a la ciencia, independientemente de cómo decida recibirlo el lector; pero se anticipa todo cuanto le es posible a que lo que allí se diga esté firmemente sustentado y validado por la ciencia y no sea deformado en extremo. De otro modo, se trata de literatura en su forma más tradicional.

Así, sugiero ampliar el corpus literario con obras que, aunque en el pasado no han sido consideradas literatura en el sentido tradicional, cumplen con creces los postulados de lo literario (interés humano general, escritura memorable); además, su lectura refuerza las habilidades lingüísticas (por su creatividad y su buena escritura) y de pensamiento (por el estilo argumentativo del ensayo), así como la inclusión de la ciencia en la cultura general (porque refuerzan los nexos entre las diferentes ramas del saber y del arte). Me atrevo a afirmar que el día en que las antologías literarias, y por tanto los libros escolares de literatura, incluyan el género divulgación de la ciencia, se habrá dado un gran paso en la cultura. Queremos que los jóvenes sean capaces de insertarse en un mundo competitivo y complejo, una sociedad donde ciencia y tecnología ocupan un lugar preeminente. Propongo recurrir a la divulgación escrita de la ciencia como una manera de mostrar la componente literaria del idioma en la construcción de una cultura integral.

### Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1991). *Notes to Literature*, vol. I. Columbia University Press, 1991. Nueva York.
- Eagleton, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*, Fondo de Cultura Económica. México.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Ediciones Sígueme. Barcelona, 1977.
- Jurdant, B. (1993). "Popularization of science as the autobiography of science", *Public Understanding of Science*, n.º 2. Londres, 1993.
- López Beltrán, C. (1983). "La creatividad en la divulgación de la ciencia". *Naturaleza*, volumen 14, n.º 5. México.
- Sagan, C. (1980). *Cosmos*. Random, 1980. Nueva York.
- Sánchez, A.M. (1998). *La divulgación de la ciencia como literatura*, col. Divulgación para Divulgadores, DGDC/UNAM. México, 1998.
- Sobel, Dava [Ed.] (2004). *The Best American Science Writing*. Harper Collins. Nueva York, 2004.
- Steiner, G. (1986). *Language and Silence*. Atheneum. Nueva York, 1986.

# GRAMÁTICA Y ORTOGRAFÍA: LA LENGUA EN LA ESCUELA Y LAS REDES SOCIALES

TATIANA SULE FERNÁNDEZ

Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras.  
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

## RESUMEN

Algunas reflexiones en torno al papel más o menos preponderante de la gramática y la ortografía en los procesos de aprendizaje de la lengua, a la luz de la aparición de una nueva gramática académica y una nueva ortografía en los últimos dos años, y en el contexto de enfoques modernos. La escuela y las redes sociales: dos ámbitos distintos de recepción que sin duda se reúnen dentro de lo que se denomina la ciudadanía y su participación en la construcción del conocimiento.

**Tatiana Sule Fernández.** Licenciada en Letras Francesas y Doctora en Lingüística Hispánica, es profesora de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y traductora del francés y el portugués. Ha sido profesora invitada en las universidades autónomas de Chihuahua, de Querétaro, y en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Su área de investigación principal se ha centrado en los procesos de comunicación, la comprensión de lectura, el análisis textual y discursivo y los estudios culturales aplicados a la enseñanza de la lengua y la traducción.



**E**n la madrugada del 27 de febrero de 2010, en el hotel Crowne Plaza de Santiago de Chile, los directores de varias academias de la lengua española, incluido el de la Real Academia, despertaron con uno de los terremotos de mayor magnitud en la historia. En los primeros días del mes de marzo iba a tener lugar el V Congreso Internacional de la Lengua Española, y los académicos habían llegado unos días antes para dos sesiones especiales; una, la reunión interacadémica a cargo de la nueva edición de la ortografía y, la otra, una plenaria de directores y presidentes de academia.

El lema del V Congreso era “América en la Lengua Española” y, entre las actividades estelares programadas para esos días, estaba la presentación de la versión manual de 750 páginas de la nueva gramática, además de dos ediciones conmemorativas de la obra de los poetas chilenos y premios Nobel Gabriela Mistral y Pablo Neruda. Así, para la noche-madrugada del terremoto ya se encontraba en Chile una parte importante de los interesados en estos temas y, también, de los invitados de cajón, aparte de los académicos, escritores y políticos, gobernantes y ex gobernantes.

Se preguntarán qué relación puede tener un desastre natural de magnitud inusual con los temas que estamos tratando en estas Jornadas binacionales México-España para la enseñanza de las habilidades lingüísticas y de pensamiento. Pues bien, la verdad es que, tengo que confesarlo, cuando recibí la invitación del Colegio Madrid y la propuesta de tema en torno a los *cambios* recientes en gramática y ortografía, recordé que, aunque en lo personal soy una verdadera apasionada por todo lo que le atañe a la lengua, en especial mi lengua y todos sus componentes, en aquel momento, en Chile, no pude evitar preguntarme si habría valido la pena morir por la ortografía. Afortunadamente para los académicos y demás asistentes que esperaban el inicio del congreso, no pasó nada; todo se redujo a un susto y a algunas molestias para volver a sus respectivos países, una vez cancelado el congreso.

La gramática, tan traída y tan llevada, tan maltratada y temida, siempre será un tema complejo para los no especialistas y un dolor de cabeza en la escuela y la vida cotidiana pues, a pesar de que llevamos años tratando de quitarle el estigma, los hablantes siguen pensando que es algo así como el cálculo diferencial, imposible de conocer o de aplicar, y que todos los problemas de comunicación están relacionados con ese desconocimiento. Comprendo, en consecuencia,

la preocupación de los profesores de todas las materias por conocer las *nuevas reglas*, ya que, sin duda, son parte de lo que todos debemos manejar, sobre todo los docentes. No obstante, también es cierto que, de algún modo, esa asociación de la gramática con el “coco”, como se dice en México, está directamente relacionada con la forma de enseñarla.

Valdría la pena empezar esta reflexión por decir que pocos son los *errores* propiamente gramaticales que puede cometer un hablante en el uso de la lengua oral (también de la lengua escrita) pues, cuando se adquiere la lengua materna, se adquieren también los conocimientos morfológicos y sintácticos necesarios para la comunicación. Otra cosa es saber gramática, ser un estudioso del lenguaje con sus teorías y sus prácticas, ser un especialista.

Ningún hablante del español, ni el menos instruido, diría, por ejemplo, “las piedras *cayó* por la montaña”, y para decirlo *bien* no necesita saber qué clases de palabras constituyen su oración, ni siquiera qué es una oración, ni en qué tiempo gramatical está expresada, ni mucho menos cuál es el sujeto o el predicado o cuáles los complementos, ni qué es un verbo intransitivo, ni qué es género o número. Es curioso, además, para los que no son especialistas, advertir que la suma de lo que acabo de enumerar es superior en cantidad de palabras y conceptos al total de los componentes de la propia oración del ejemplo, esto sin tomar en cuenta el contexto particular y general en que podría aparecer y a los respectivos interlocutores, emisor y receptor del mensaje, con sus respectivas características específicas.

Puede ser que se den diferencias en la pronunciación debidas a causas diversas, decir *celebro* en lugar de cerebro, *nadien* en lugar de nadie, *diferencia* en lugar de diferencia, *financia* o *negocia* por financia o negocia, (o las formas consideradas no cultas *financea* o *negocea*), o conjugaciones *incorrectas* sobre todo de verbos irregulares, como sucede en México con forzar, soldar, cocer e inclusive con venir y el célebre uso del *veniste(s)*, motivo de las discusiones más bizantinas que me haya tocado escuchar y que ni la más estricta normatividad ha logrado erradicar. Puede suceder también que haya falta de concordancia, sobre todo en el género, entre un pronombre y su referente (“¿Me comunicas con tu mamá? Sí, te *lo* paso”), así como usos inadecuados de tiempos y modos verbales, fundamentalmente en el modo subjuntivo y en el pospretérito o el antepospretérito. Pero, si tomamos en consideración todo el universo discursivo, esos errores no son en absoluto significativos y de ninguna manera impiden la comunicación.

Equivocarse en el trato, utilizar extranjerismos, redundancias, jergas, muletillas u otros de los llamados *vicios del lenguaje*, es algo que no pertenece al nivel gramatical. Gramática es morfología y sintaxis de una lengua, sus formas y sus combinaciones o relaciones. La ortografía, por su parte, tampoco le pertenece estrictamente, aun cuando se consigne en las Gramáticas y a pesar de que, a la larga, por ser el lingüístico un sistema, todo esté relacionado con todo.

Ortografía, según la RAE es:

**Ortografía.** (Del lat. *orthographia*, y este del gr. *ὀρθογραφία*).

1. f. Conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua.
2. f. Forma correcta de escribir respetando las normas de la ortografía.

(Todos los ejemplos están tomados de la versión electrónica del DRAE, 22ª ed., 2001 <http://buscon.rae.es/draeI/>)

En otras palabras, la ortografía es una manifestación relativa a la lengua en su expresión escrita, de manera que, en principio, no tiene ningún impacto importante en la lengua oral, salvo en algunos casos de transferencia de procedimientos, como por ejemplo, cuando decimos “entre paréntesis”, para acotar algo, o “entre comillas”, junto con el gesto de la mismas, para poner en duda una expresión, entre otros propósitos. Dicho de otro modo y valga la perogrullada, en la lengua oral no existen las faltas de ortografía; los errores ortográficos son de los escribientes: escritores o no.

Cabe plantear la conjetura de que cuando hablamos de gramática, escritura u ortografía no tenemos plena conciencia de estas diferencias. Es común escuchar expresiones como las que afirman que “desde que no se enseña gramática” los niños o muchachos no saben escribir o no saben acentuar, en alusión a los enfoques que se han utilizado en los últimos casi veinte años en la enseñanza de la lengua, como si *antes todos* hubieran escrito *correctamente*. No obstante, constructos del tipo de “todo tiempo pasado fue mejor” o la inefable nostalgia de los tiempos de los abuelos, no constituyen buenos pilares para sostener políticas lingüísticas, teorías del aprendizaje o métodos didácticos.

La reflexión debe darse, creo, en torno a las condiciones actuales de los usos de la lengua y su enseñanza, a la luz del contexto insoslayable de los avances en las tecnologías de la comunicación. Se trata de desarrollar una serie de capacidades que,

sin duda alguna, son habilidades del pensamiento que, a su vez, cabe insistir en ello, son verbalizables y deben asimilarse mediante una explicación que se dé en código lingüístico. De ahí el peso que lleva la reflexión lingüística en el proceso de enseñanza de la lengua, más que el aprendizaje memorístico de reglas de todo tipo, porque es el vehículo de transmisión del conocimiento por excelencia, tiene función ancilar, es decir, está al servicio de la adquisición de prácticamente todos los saberes.

Veamos ahora qué es gramática también según la RAE:

**gramática.** (Del lat. *grammatica*, y este del gr. *γραμματική*).

1. f. Ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones.
2. f. Tratado de esta ciencia. La biblioteca tiene una buena colección de gramáticas.
3. f. **gramática normativa.**
4. f. Arte de hablar y escribir correctamente una lengua.
5. f. Libro en que se enseña.
6. F. Antiguamente, estudio de la lengua latina.

Podemos decir, de acuerdo con la definición de la RAE, que la gramática es una ciencia y un arte, no obstante, cuando se afirma que la gramática es el “arte de escribir correctamente una lengua”, cabría analizar con cuidado el planteamiento mediante dos preguntas: ¿qué es escribir? y ¿qué se entiende por *correctamente*? Si escribir es, como lo señala la primera entrada de *escribir* en el DRAE, 1. “Representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie”, no es ni una ciencia ni un arte, sino una habilidad motriz. Y, si es lo que aparece en las entradas dos y tres del DRAE, 2. “Componer libros, discursos”, etc., o 3. “Comunicar a alguien por escrito algo”, nada asegura que se haga en términos *correctos*, es decir, “libre de errores o defectos conformes a las reglas” (DRAE), porque, como hemos señalado, más que lingüísticas (y en especial gramaticales), las reglas de la comunicación en lengua escrita (y también de la lengua oral) son de otra índole. Precisamente, cuando se representan las palabras con letras, las reglas que debemos cumplir son ortográficas, siempre y cuando no exista alguna intención o propósito determinado que intente romperlas *ex profeso*, ejemplos de esto hay varios en la literatura contemporánea, ámbito que, a su vez, tiene sus propias reglas.

No cabe duda de que la idea de *buena escritura* es algo que está instalado en la conciencia colectiva de la mayoría de los hablantes de una lengua que tiene expre-

sión escrita, no en vano somos parte de la denominada *cultura escrita*; al mismo tiempo, se asocia el hecho *escribir bien* con saber gramática y ortografía, aunque una buena escritura va mucho más allá de esos conocimientos.

A grandes rasgos, la *Nueva Gramática...*, según podemos ver en su página Web, es una gramática como todas las demás y sus objetivos son:

- Describir las construcciones gramaticales propias del español general, así como reflejar adecuadamente las variantes fónicas, morfológicas y sintácticas.
- Ofrecer recomendaciones de carácter normativo.
- Ser obra de referencia para el conocimiento y la enseñanza del español. (RAE).

Lo antes dicho, por supuesto, no implica una falta de reconocimiento al arduo y extenso trabajo de los académicos que se desprende, sobre todo, de las “Novedades”:

- **Especial atención a los usos americanos.** Por primera vez en una gramática académica se otorga una destacada atención a los usos del español en las distintas áreas lingüísticas. Las fuentes para describir la variación geográfica son dobles: por un lado, los textos actuales; por otro, la conciencia lingüística de los hablantes americanos.
- **Amplia y variada base documental.** La construcción de la Nueva gramática se apoya en un amplio repertorio de textos de muy diversa índole (literarios, ensayísticos, científicos, periodísticos y orales). La nómina de textos citados es una de las más extensas de cuantas se hayan usado en un estudio lingüístico sobre el español. Se compone de alrededor de 3,700 referencias bibliográficas, que comprenden más de 2,000 autores y 300 medios de comunicación, procedentes de todas las épocas y áreas del mundo hispánico (RAE).

En efecto, la *Nueva Gramática...*, con seguridad, es una obra monumental, de atractiva lectura quizá, pero dirigida a un público especialista o interesado en el tema. El resto del público, para este tipo de obras, adquiere la categoría de “usuario”. La propia RAE tiene plena conciencia de esto cuando decide publicar tres obras diferentes para públicos distintos: *Nueva Gramática de la Lengua Española*, *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española* y *Nueva Gramática Básica de la Lengua Española*, esta última dedicada “expresamente al amplio espectro de

hispanohablantes que, habiendo recibido una primera instrucción en sus estudios de primaria y de secundaria, deseen acercarse a comprender mejor el funcionamiento de su lengua” (RAE).

En mi opinión, tres son las características verdaderamente destacables de las tres publicaciones, la primera es que sea una descripción de los usos del *español general* (hispanoamericano); la segunda, que en cuanto a la normatividad señale que son *recomendaciones*; y la tercera, que se apoye en textos *de diversa índole*.

¿Qué implica lo anterior? Implica que, aunque con retraso en relación con lo que los propios hablantes imponen a partir de los usos, las Academias en su conjunto lograron darle el lugar correspondiente en estos temas al español que se habla más allá de España; adoptaron una actitud respetuosa en la que las “recomendaciones” son simplemente eso, consejos que el usuario podrá o no seguir de acuerdo con cada situación particular; y asumieron que el texto literario dejó de ser prácticamente el único texto *bien escrito*, el texto ejemplar, pues todos los textos, incluidos los orales, son manifestaciones igualmente válidas de los usos lingüísticos.

Ahora bien, desde que, a fines del siglo pasado, comenzamos a darnos cuenta de la importancia que había adquirido la escritura como mecanismo de comunicación en todos los niveles, asumimos también que había sido olvidada en favor de los estudios que, aparentemente, eran de oralidad, pero que en el fondo eran teórico-estructurales. Así, estudiosos, académicos o investigadores, volvieron la mirada a la habilidad de la escritura como resultado, también, de una etapa dedicada casi exclusivamente a la lectura y sus estrategias, con los aportes de la lingüística aplicada, los estudios textuales y discursivos, y de las teorías de la comunicación, entre otras.

Sabemos que, en los procesos de enseñanza de nuestra lengua, desde los años 1990, el enfoque comunicativo (en sus diversas modalidades) ha privilegiado los niveles textuales y comunicativos, dentro de los cuales, desde luego, está incorporada la norma pero no como forma única. Justamente uno de los aciertos del enfoque basado en la enseñanza de los usos es el reconocimiento de las variantes dialectales y sociolectales del español tanto en lo fonético como en lo semántico y lo morfosintáctico. Metodologías más o menos exitosas, desde que se implantó el enfoque, aun la de competencias, tendrán valiosos instrumentos de consulta en esas gramáticas, a las que recurrirán en la medida de las necesidades; su función no es otra. Por lo demás, la propia página web del diccionario señala que se están haciendo las adapta-

ciones correspondientes, de modo que lo más probable es que llegue el momento en que, para salir de dudas, baste con consultar el diccionario.

Otro tema es el de la *Ortografía de la lengua española*, pues si bien se afirma que se trata de una ortografía “razonada”, vale decir que “justifica” los motivos de determinadas normas, además de describirlas, la ortografía en sí misma es un mecanismo “regulador” de la escritura (véase <http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000039.nsf/voTodosporId/C6A856FB135C6450C12576D60041BDC7?OpenDocument>). Su función primordial es asegurar la unidad de nuestra lengua, en consecuencia, no puede ser más que normativa. Al igual que en el caso de la Nueva Gramática... en la página Web de la RAE, en la sección de *Respuestas a las preguntas más frecuentes*, podemos encontrar un apartado que lleva por título: *Principales novedades de la última edición de la Ortografía de la lengua española* (2010) ([http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/\(voAnexos\)/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/\\$File/CuestionesparaelFAQdeconsultas.htm](http://www.rae.es/rae/gestores/gespub000018.nsf/(voAnexos)/arch8100821B76809110C12571B80038BA4A/$File/CuestionesparaelFAQdeconsultas.htm)).

La importancia de la ortografía en la escritura, en particular en los textos formales, es innegable, pero es casi seguro que un conocimiento, pasivo o activo, de las “nuevas” normas, no podría modificar en absoluto los contenidos de un curso en el que se enseñe español, puesto que, por otro lado, remiten en gran parte a las excepciones a las reglas. Como dijimos, estos cambios estarán consignados en el diccionario, con seguridad serán incorporados a las nuevas versiones de Word o, como normalmente sucede en el caso de las publicaciones, comenzarán a observarse de manera paulatina en los textos que pasarán por los correctores de estilo y terminarán por imponerse; sin que ello anuncie la desaparición de las faltas de ortografía que, dicho sea de paso y al igual que en lo que respecta a los aspectos gramaticales, son relevantes solo en ciertos contextos. Determinar en qué contextos y por qué, una vez más, es una habilidad de pensamiento, y desde luego, constituye una de las preocupaciones de las que se tiene que hacer cargo la escuela porque, quiérase o no, le toca desempeñar el papel de guardián de la lengua en su aspecto normativo.

No obstante, en los tiempos que nos tocó vivir, es claro que la escuela no es el único espacio de formación de los ciudadanos en los diversos saberes que de él se esperan, especializados o no. Nunca como en nuestros días se ha podido percibir tanta participación de la ciudadanía en un terreno marcadamente reservado a los especialistas o al que sencillamente no tenía acceso por ninguna vía, antes de la

llegada de los medios masivos de comunicación, entre ellos, internet. Las decisiones de las academias las tomaba justamente un grupo de expertos y eran prácticamente inapelables, al menos en lo inmediato, y todo lo que concernía a la gramática y la ortografía no era, a lo más, sino un conjunto de prontuarios, en el ámbito laboral, o una serie de reglas con varias excepciones, en el ámbito escolar.

Por eso llama tanto la atención el fenómeno inaudito de recepción crítica que produjo el anuncio en los medios de los *cambios* propuestos en la *Nueva Gramática y la Ortografía...*

¿Por qué los ciudadanos no especialistas se sintieron con el derecho de opinar y de criticar sobre aspectos relacionados con su lengua materna?

Podríamos pensar en varias razones, la primera, me parece, es que nuestra lengua es algo que, cada vez con más conciencia, sentimos realmente como propio, inherente, cómo, entonces, no expresar nuestro sentir si, además, nos hemos dado cuenta de que nuestra voces ya empiezan a escucharse. La segunda está relacionada con la existencia de las redes y de los medios en línea, lo que permite comentar o plasmar opiniones en el momento. Una tercera tiene que ver con la posibilidad de dar un rostro a los académicos –los que toman las decisiones– en muchos videos que también difunde internet, donde, por otro lado, se puede ver y gozar la persuasiva publicidad de ese “español” que lo es todo, es “nuestro”, de “todo el mundo” (<http://www.youtube.com/watch?v=ff4DF2L2OFY>). Otra es el manejo sensacionalista de la información. Veamos las reacciones que puede propiciar un encabezado como el siguiente:

**“Presentan en Madrid el Diccionario de americanismos, ambicioso trabajo de 10 años. La Real Academia reconoce el lenguaje del crimen organizado.**

Vocablos como *levantón*, *plomear*, *ejecutar* o *pase* forman parte de un nuevo campo semántico en México. Por primera vez, reúnen todos los giros, acepciones y entradas utilizados en AL, <http://www.jornada.unam.mx/2010/10/28/cultura/a03n1cul>”.

### Comentarios

¿narcojerga?

“ACF. Creo que, al menos los ejemplos usados aquí, no son jerga del crimen organizado. Son palabras que el vulgo ha acuñado. ¿Narcocorrido? ¿la inventó el chapo o el cártel del golfo o qué? Los sujetos o acciones que nombran estas palabras son actividad relacionada

con el crimen organizado pero no deberían ser atribuidas a éstos. Los medios de comunicación han ayudado a que se difundan estas acepciones y nuevas palabras, pero no porque se las hayan escuchado a los Zetas, se las escucharon a la gente común y corriente”.

#### desacuerdo

“**Jorge.** Voto para que no se instituya absolutamente nada que sea producto de algo podrido que está en contra de la vida, debe hacerse todo lo posible por no alargar la existencia de este mal”.

En lo que respecta a la publicación de la *Nueva Gramática...* y su difusión en los medios es posible que la mayor parte de los lectores no hubiera tenido noticia de algo igual a lo largo de su vida, pues pasaron muchos años entre la gramática académica anterior, publicada en 1931, y la nueva. Tal vez por eso decidieron expresar sus opiniones. Y, en cuanto a la ortografía, la mayoría de los comentarios reflejan una especie de desilusión ante un cambio, al que no le ven mayor utilidad, y que echa por tierra todo un esfuerzo previo de aprendizaje.

Tal vez nunca en la historia de la RAE, había sucedido que tuviera que “suavizar algunos cambios”, como lo expone el encabezado de una nota en internet, del 29 de noviembre de 2010 (<http://www.reglasdeortografia.com/novedades.html>).

Una reacción espontánea en redes sociales como *Twitter* puede observarse en el siguiente ejemplo que retoma el periódico *El Universal* (<http://www.eluniversal.com.mx/notas/721523.html> 6 /11/2010) con el encabezado:

**“Nueva ortografía de RAE no gusta en Twitter”.**

De acuerdo con la nota:

“los nuevos cambios [...] han provocado una protesta masiva y críticas”.

Y se reproducen algunos de los comentarios, retomo algunas partes:

“El hashtag #RAE se ha convertido en uno de los más populares no sólo en países hispanohablantes, ya que en lugares como Australia, Estados Unidos, Canadá e India usuarios del sitio de microblog se han sumado a las críticas”.

El usuario @BetoLuviano escribió:

“Gracias #RAE por tirar al caño tantos años de tratar de hablar y sobre todo, escribir bien”.

Hay quien inclusive se rehúsa a acatar las nuevas normas de la Academia, que se publicarán antes de Navidad, como @la\_angulo, quien escribió en su cuenta:

“No me gustan los cambios de la #RAE y no les voy a hacer caso... voy a escribir ‘sólo’ con acento toda la vida”.

Otros de los comentarios son:

@xyrenita: “Noooo, tanto trabajo enseñando a la gente a diferenciar ‘solo’ de ‘sólo’ y viene la #RAE a complacer la ignorancia colectiva”.

@eldukedehazard: “O sea ¿no voy a ir más a Qatar? ¿Voy a ir a Catar? Tremendo fail de la #RAE”.

@rubens801: “todavía conmocionado por las modificaciones. ¿Guión sin tilde?”.

@dario\_moreno: “En 1999 literatos y maestros alemanes lograron revocar una simplificación a su ortografía. ¿Podrá México hacer lo mismo?#RAE”.

Pero no todas son protestas, también hay llamados de atención a los quejosos o explicaciones semiespecializadas:

@kitschm: “Todo el mundo se queja de los acentos que desapareció la #RAE, pero el 80% de ellos no saben usarlos”.

@gabyleyva: “¿De qué tanto se quejan? ¿Realmente cuántos acentuaban correctamente? #rae”.

@\_miss\_mess: “A ver #rae: no están eliminados los acentos, sólo de monosílabos que también sean hiatos y diptongos. Se vale usarlo en ‘sólo’”.

En las secciones de comentarios de los diarios en línea o en los que pueden adjuntarse a los videos de *youtube*, podemos encontrar innumerables observaciones que obedecen a preocupaciones de toda índole, desde cómo escribir palabras, opiniones sobre cuestiones ortográficas en vista de los cambios, junto con los diálogos que suscitan con otros lectores, hasta críticas severas a la academia o a los gobiernos, correcciones ortográficas a los propios comentarios escritos, reivindicaciones sociales, etc. Todo un universo compartido de relaciones y aspiraciones humanas.

“**Leticia**. Me parece un disparate la desaparición de la CH y la falta de acentos en guión, es una regla del español que todo o terminado en on lleva acento. ¿Cómo diremos China sin CH??Disparate total, que los académicos se encarguen de introducir más palabras y no de introducir nuestro lenguaje”.

“**Fobia Meyer** . China se dice y escribe igual, solo no existirá la letra CH como una letra sino como 2: la C y la H, lo mismo pasa con la LL, son 2 L”.

#### aclaración

“**Alejandro Maciel**. Noo, mi estimada Leticia. No te preocupes, tú podrás seguir diciendo China sin mayor problema, así como Chile, Chayote, Chocolate y Chocomilk. Lo que hará la RAE es omitir a la CH como letra autónoma. Es decir, CH será ahora una simple composición de dos letras: la C y la H. Espero haya desaparecido tu preocupación”.

#### o eliminaciones

“**Jorge Ch(?)avez**. No entiendo el objetivo; existen letras distintivas de nuestro lenguaje y pretenden desaparecerlas. Si analizamos el idioma inglés muchas de sus palabras omiten de plano la pronunciación de letras y diptongos y sin embargo conservan intacto el mismo y su abecedario. Deberé modificar mi apellido... apeido, apelido(?); Chavez por Cavez, Havez, Avez ?????”.

#### i griega

“**Ihalí**. ¿Tan bello nombre, el de la Y que hace honor al origen de su forma!! ¿Por qué pasarlo al simplista «ye»? En cuanto al monosílabo guie, tal vez esté mal la nota, pues así sin tilde, el acento recae forzosamente en la e, no en la i; son palabras distintas. No estoy de acuerdo en desaparecer la grafía q en los casos mencionados, pues esa letra

también nos dice algo del origen de los vocablos ejemplificados. En fin, tal pareciera que los «académicos» se adaptarán, por fin, a los intereses globalizadores que marcan la pauta de este mal llamado mundo moderno. Gr”.

#### aclaración

“**Miguel.** Guíe no es monosílabo, sino bisílabo grave. Guíe, tampoco es monosílabo (es bisílabo agudo), pero lo será para la academia. En realidad la RAE ha hecho del suyo un malísimo diccionario de uso, y su ortografía parece seguir un camino semejante. Qué lástima”.

#### modificaciones academia

“**Francisco Amadeo Franco Mora.** La academia actúa con despotismo como los políticos, las lenguas están vivas y no necesitan de carceleros. Estos cambios son necios”.

#### modificación al alfabeto

“**Roberto Montaudon.** Estoy de acuerdo con el señor Franco y con el calificativo que le dá a la nota que publica la Jornada al decir que son «cambios necios» eso es todo”.

#### corrección

“**Adriana Altamirano.** La palabra «da» en ningún caso lleva acento”.

#### sin fatalismos, por favor

“**Alejandro Maciel.** No hay que ser fatalistas, si la RAE ha tomado en cuenta estas modificaciones no es por arbitrariedad, sino porque han visto la necesidad de hacerlo. El lenguaje, como las sociedades mismas, se va modificando pues forma parte de la cultura. Y una cultura no puede ser siempre la misma. No es la primera ni la última reforma de las normas ortográficas. La vida sigue”.

#### «Nueva» ortografía

“**María Aldea de las Letras.** La ceremonia de «ratificación» de los cambios en la FIL de Guadalajara no será más que el montaje de un espectáculo inquisitorio en el que se exponga el despotismo académico. La eliminación de letras y el cambio de nombre parecen cosa de ociosos. ¿Nos comunicaremos mejor si no decimos ve de burro o ve de vaca? ¿En dónde está la raíz (o raiz) de esto? En el negocio editorial para nuevas ediciones de libros que adopten los ajustes impuestos. En vez de apoyar la lectura esto aleja a la gente de los libros”.

“**Gabriel**. Que sucederá con los nombres propios como es el caso de la palabra «Castilla». De esta palabra se deriva el término “castellano” que es la lengua que compartimos. Considero que la «ll» tiene un valor estético; se me imaginan las torres de las construcciones que le dieron nombre a esa región. (Tomado de <http://www.jornada.unam.mx/2010/11/06/cultura/a07n1cul>)”.

### sobre la gramática

“**@sensevolta**. La Gramática básica son solo alrededor de 250 páginas, esa es el que está accesible y entendible para todos. El Manual de la Nueva Gramática es más especializado, tiene 1000 hojas; para estudiantes y profesores del español y para amantes de ella. La Nueva Gramática de la Lengua Española es la versión completa de alrededor de 4000 páginas; para estudiantes universitarios y lingüistas”.

“**Patachu665** hace 9 meses.

Ah, y lo que no hay es la versión en línea que todos hemos pagado”.

“**sensevolta** hace 1 año.

Que nadie se enoje, ya sabemos que el uso hace la norma y no a la inversa”.

“**Rukisita01** hace 7 meses.

@CALIGULAV - ¡¡JAJAJAJAJA !!”

“**Yaroshenko** hace 9 meses.

@CALIGULAV - ¡¡ YALO HABÉIS DICHO!!! Al parecer estos son un títere intereses políticos. Suena absurdo, pero no le veo otra explicación... o a menos que estos tíos no tengan en qué entretenerse. Tuve una enciclopedia en donde todavía era posible buscar por A, B, C, CH, D, etc... incluyendo la LL y Ñ, y mirad ahora. No pues, qué indignación. Con esto y con las explosiones en el templo copto en El Cairo, estoy en shock... ¡Qué mundo le espera a nuestros descendientes!”

“**Yaroshenko** hace 9 meses.

@Yaroshenko Y EL ESPAÑOL SE EXPANDE, Y ES LA LENGUA MÁS BONITA ¿ENTONCES XQE SER TITERE D OTRA LENGUA?”

“**MrTwinTowers** hace 9 meses.

guaca guaca hablan como los abogados del gober del edomex---uchaleee”.

(Tomado de [http://www.youtube.com/watch?v=sXRS9V\\_wr-Y&feature=relmfu](http://www.youtube.com/watch?v=sXRS9V_wr-Y&feature=relmfu))

“**@Patachu665**. Por ejemplo, la Guinea Ecuatorial es un país perfectamente Hispano e incluso hay gente que ni sabe que es un país africano de habla Española. Tengo un amigo de ese país y el 98% de la población tiene como lengua materna el idioma Español. En fin...”

“**ispyonu20** hace 4 meses.

@ispyonu20. Sí, tienes razón y lo sé perfectamente: las Filipinas no aporta casi nada a la lengua española. Por ejemplo, en la variación de lemas de Filipinas entre el DRAE de 1992 y el de 2001 solo fue de 28 palabras, siendo que en otros países de habla hispana como México, Honduras, Uruguay, etc., la diferencia fue de más de mil palabras. En fin...”

“**Patachu665** hace 4 meses.

@Patachu665. Estoy de acuerdo con tu comentario salvo por la parte donde incluyes a las Filipinas, como si este país hayase aportado algo. Lo siento mucho pero las Filipinas NO es un país de habla española y no entra en la gama de los Países Hispanos! ;) Además el número de hablantes de nuestra hermosa lengua en ese país representa un porcentaje muy debil sino que muerto. Saludos”.

“**ispyonu20** hace 4 meses.

@ispyonu20. Es por esa razón que la Nueva gramática no fue hecha solo por la RAE, sino que también fue revisada por todas las Academias de la Lengua Española de Hispanoamérica y de Filipinas”.

“**Patachu665** hace 4 meses.

@Yaroshenko. Estoy totalmente de acuerdo con vuestro comentario! no solo España es la autora general de la lengua española sino que también las numerosas naciones hispanas en el continente americano! xD”.

“**ispyonu20** hace 9 meses.

oleee!”

“**gollomez** hace 9 meses.

puros viejitos son los q hacen la gramatica!! jejejeje donde estan los jovenes???”

“**ispyonu20** hace 9 meses.

En la supuesta democratización de los organismos del Estado español de cuyo mérito se jacta SM el Rey (ya hablo como Victor García de la Concha) la Real Academia Española se quedó fuera; y por tanto, fuera de la licitud ‘democrática’. ¿Cuando recordáis haber votado a un miembro de la Real Academia?.. Perdonad, he cometido sacrilegio: olvidé que nuestra ‘democracia’ es representativa. En fin.. ¿Cuando recordáis haber elegido a alguien que elija quién se sienta en alguna cómoda butaca de la RAE?”

“**sietedebastos** hace 1 año.

¿Y para cuándo la versión en línea? Todas las versiones de esta gramática ya están pagadas con financiación pública y privada. ¿Por qué no se lanzan esta primera versión impresa a la vez que se sube una versión consultable a la red?”

(Tomado de <http://www.youtube.com/watch?v=B0ulN19YlnA>)

Nótese una peculiaridad de los comentarios anteriores: deben leerse de abajo hacia arriba, pues el de arriba es el último...

En fin, están aquellos a los que se les despierta abiertamente la creatividad y quieren colaborar en toda esta construcción con arte y diseño, convencidos de que la lengua es “un organismo vivo y no un viejo que se debe conservar en formol” (E. Salles). Es el caso de Eduardo Salles, a quien le agradezco la autorización para publicar en este artículo un cartel diseñado por él (en <http://www.cinismoilustrado.com/2011/09/nuevas-letras-para-erradicar-faltas.html>) que podemos observar al final de este artículo.

Como sea y por la razón que fuere, por interés en el tema, por diversión, sólo por no quedarse callados, por pasar el rato, por soledad, por aburridos, por gusto, por amor a la lengua, el hecho es que muchos quieren aportar algo al conocimiento, a la crítica, al arte, a la cultura o al diario vivir, participar activamente.

Quiero retomar, para terminar, un concepto con su respectivo vocablo que conocí hace poco, en la búsqueda de temas sobre socialización del conocimiento: *netepistemología*. Según la autora argentina Beatriz Graciela Banno, se trata de “una epistemología en la Red, es decir que en la interactividad y comunica-

ción de un “sujeto colectivo” en torno a un “objeto común”, las personas en la interactividad y comunicación de ese objeto común pueden lograr la apropiación de un “nuevo conocimiento” en la Red, a este proceso de apropiación del conocimiento le llamo NETEPISTEMOLOGÍA”.

Desde luego el término en principio se aplica a un tipo de conocimiento especializado, en el marco de la educación formal a distancia, donde el alumno “al compartir su conocimiento y en la interactividad con los demás sujetos, va favoreciendo un proceso de *construcción de un conocimiento* determinado más sólido, más completo. Por otro lado puede ser un proceso de reconstrucción de un conocimiento ya apropiado pero a ese conocimiento anterior se le consolida, se le recrea o completa con nuevas facetas antes no tomadas en cuenta. (III Simposio virtual SOMECE 2004 <http://www.somece.org.mx/virtual2004> Relatoria Grupo 4. Participación de Beatriz Graciela Banno de Argentina).

No puede haber nada más democrático que construir colectivamente el conocimiento y es algo que se está dando paulatinamente, lo que, desde luego, exige para todos la adquisición de nuevas habilidades relacionadas con procesos mentales diversos, dentro de ellos, el manejo eficiente de la lengua tiene un papel primordial. “La ciudadanía no tiene definición sin la palabra” (Y. Gracida, conversando en torno al tema).



**NUEVAS LETRAS  
PARA ERRADICAR  
FALTAS ORTOGRÁFICAS**  
REAL ACADEMIA ESPAÑOLA



(bev)

La letra **bev** representa el fonema /B/ en su totalidad, evitando así la confusión entre las letras **b** y **v**.

ejem:

bevienda  
bevolto  
bevenado



(lley)

La letra **lley** representa el fonema /y/ en su totalidad, evitando así la confusión entre la letra **y** y el sonido de la **ll**.

ejem:

lleano  
lleylo  
alleanar



(gej)

La letra **gej** representa el fonema /j/ en su totalidad, evitando así la confusión entre las letras **g** y **j**. La letra **g** permanece para representar el fonema /G/.

ejem:

gago  
gema  
gejlla



(seez)

La letra **seez** representa el fonema /s/ en su totalidad, evitando así la confusión entre las letras **s**, **e** y **z**. La letra **e** permanece para representar el fonema /e/.

ejem:

zapato  
seezedad  
seezlla





EMBAJADA  
DE ESPAÑA  
EN MÉXICO

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN