

Henry G. Widdowson*

Discursos de indagación y condiciones de pertinencia**

QUISIERA establecer un escenario conceptual y al mismo tiempo rendir homenaje a la memoria de Peter Stevans, siguiendo su ejemplo; así pues, como tantas veces lo hizo él, iniciaré esta conferencia con una anécdota. Narro una, suya, que espero resultará pertinente al tema que voy a exponer: la manera en que las ideas preconcebidas pueden determinar la interpretación de datos.

Un hombre que va por la calle se encuentra con otro al cual cree reconocer como un antiguo conocido. "Pero Jenkins", exclama, "qué bueno que lo veo. Aunque, cómo ha cambiado. La última vez que nos vimos estaba usted bastante gordo, pero ahora está muy, muy delgado. Y me acuerdo que tenía usted barba, y ahora luce afeitado. Y ahora que recuerdo, Jenkins, amigo mío, antes tenía usted una cabellera abundante, pero

* Universidad de Londres.

** El original en inglés apareció en *Linguistics, language teaching and language acquisition: the interdependence of theory, practice and research*. Este libro, preparado por James E. Alatis, reúne una selección de los trabajos que se presentaron en la Mesa Redonda 1990 sobre Lenguaje y Lingüística de la Universidad de Georgetown. Traducción al español de Nair Anaya y Emma Llamas.

ahora, bueno, pues se ha quedado casi completamente calvo". A lo que el hombre replica: "Yo no me llamo Jenkins, me llamo Jones." "¡Ah, así que hasta el nombre se ha cambiado!"

Hablaré aquí sobre paradigmas y epistemes; sobre la naturaleza del conocimiento y las condiciones de su aplicación en la práctica. Se tratará de una excursión por la epistemología transcultural. Exploraré la significación de las distinciones semánticas que la gente inventa para dar sentido a las cosas y, en general, la relación entre saber y nombrar.

El asunto es, por supuesto, conocido; mas creo que resulta de especial pertinencia para los temas de este congreso. En realidad, el enunciado de los mismos actúa como estímulo para realizar tal indagación. Se nombran tres áreas y tres modos de actividad, pero hemos de señalar que los términos están ordenados en forma paralela. Así, la lingüística está asociada con la teoría, la enseñanza de lenguas con la práctica, y la adquisición del lenguaje con la investigación. Pero, ¿hasta dónde representa este patrón de palabras distinciones y asociaciones necesarias entre tipos de saber y hacer? El enunciado nos conduce a demostrar la interdependencia en relación con un conjunto de términos, lo cual implica que se pueden dar por asentadas las asociaciones paralelas. Pero, ¿se pueden dar por asentadas? ¿Se va a asociar la lingüística únicamente con la teoría y a disociarla de la práctica? ¿La enseñanza de lenguas carece por naturaleza de una teoría propia, por lo que deberá esperar a que la lingüística se la ofrezca? ¿Y se debe considerar que el único tipo de investigación pedagógicamente pertinente es aquel que se asocia exclusivamente con la adquisición de la lengua? Se podría objetar que es poco razonable someter el título de la conferencia a un análisis textual tan minucioso. Pero el propósito de este tipo de deconstrucción consiste en descubrir las suposiciones y valores que se esconden detrás del uso de los términos, y creo

que la manera en que se habla sobre los temas de este congreso tiene especial necesidad de un análisis así. Este ejercicio elemental de análisis del título, por ejemplo, suscita la cuestión de lo que realmente queremos decir con teoría, práctica e investigación en dominios aparentemente separados o en discursos de indagación.

Y el término mismo de discurso es de particular significación. En el campo de la lingüística resulta bastante familiar, y supongo que habría consenso general acerca de su significado: la forma en que la lengua es explotada y organizada a fin de adquirir sentido en circunstancias de uso, o algo parecido. Y los libros de texto sobre análisis del discurso, como los de Brown y Yule (1983), Coulthard (1985), Stubbs (1983) y otros, nos dicen cómo se lleva esto a cabo. Es verdad que sus perspectivas son en cierta medida algo distintas y difieren en alcance y énfasis, pero es fácil ver que todos ellos hablan de lo mismo. Sus bibliografías revelan fuentes similares de referencia e inspiración. Por así decirlo, trabajan todos dentro del mismo paradigma o episteme. No obstante, en otras áreas de indagación académica, en sociología, por ejemplo, o en crítica literaria, el término "discurso" se usa en un sentido bastante diferente. Analicemos una obra de Diane Macdonell publicada hace un año o dos. Se llama *Theories of discourse* (*Teorías del discurso*). Al abrir sus páginas se pasa a un mundo que, hablando en términos generales, resulta extraño si se está al tanto de las actitudes establecidas en la lingüística del discurso. Hay un cambio de episteme. De modo que la bibliografía no menciona a Brown y Yule ni a Coulthard ni, en realidad, a ningún estudioso a quien es costumbre citar siempre que se aborda el tema del discurso en la literatura sobre lingüística. No se encuentra presente Searle, ni Gumpertz siquiera, ni Sacks o Schegloff, Dressler o van Dijk. No se da crédito a ninguno de ellos por su contribución a las teorías del discurso. Resulta obvio que al usar ese mismo término la autora se refiere a algo muy diferente. Leer un libro así significa experimen-

tar un choque cultural. Se descubre que no puede uno aprehenderlo fácilmente recurriendo a los puntos de referencia habituales.

¿Qué significa entonces discurso en este caso? Llegamos aquí al punto central de esta disertación. Discurso significa un modo de práctica social y, en particular, el modo en que las instituciones establecen las ideologías para el control de las ideas. De manera que la definición de discurso aquí es en esencia sociológica más que lingüística. Claro está que la lengua entra en el cuadro, pero es considerada como prueba de otra cosa. Se trata de un epifenómeno, de interés no sólo por sí mismo sino por lo que revela en cuanto a la significación social. Se presenta aquí un evidente paralelismo con la perspectiva de Chomsky acerca de la lengua, salvo que, en su caso, los datos lingüísticos son de interés únicamente en la medida en que sirven de testimonio de procesos psicológicos más que sociales. Sucede que en el libro de Macdonell al que me refiero los datos lingüísticos no están a la vista: la discusión se centra en los discursos como modos de pensamiento, como construcciones ideológicas. Es por ello que parece tan fuera de lugar para aquellos cuya visión está adaptada especialmente a la lingüística. Hay, no obstante, otras indagaciones desde este punto de vista que sí se centran en la lengua, que pueden considerarse por tanto como una extensión del paradigma conocido, y que requieren en consecuencia menos modificaciones de las ideas preconcebidas para ser asimiladas. Me refiero aquí al trabajo que lleva por nombre "Análisis crítico del discurso", cuyo ejemplo podemos encontrar en la obra de Gunther Kress (1985), *Linguistic Processes in Sociocultural Practice (Procesos lingüísticos en la práctica sociocultural)* y en la reciente publicación de Norman Fairclough (1989), *Language and Power (Lengua y poder)*.

Desde este punto de vista sociológico, pues, el estudio del discurso intenta demostrar cómo las percepciones de la realidad están condicionadas culturalmente,

cómo se informan las ideas ideológicamente. Para esta perspectiva, describir simplemente el discurso en referencia a un conocimiento de las convenciones comunicativas, así como la capacidad de actuar según dicho conocimiento, significa descartar las causas subyacentes y proporcionar descripciones sin dar explicaciones. Al respecto, el análisis del discurso sociológico de esta índole mantiene la misma relación con el análisis del discurso lingüístico del tipo de Coulthard/Brown y Yule que la relación entre el modelo de Chomsky y la descripción taxonómica. Ambos se encuentran a la búsqueda de lo oculto, las fuerzas que impulsan la conducta y el conocimiento humanos: el programa genético por un lado, los intereses encubiertos, por otro.

Deseo explorar precisamente la pertinencia de este sentido sociológico para nuestros problemas del discurso. Las tres áreas de investigación mencionadas en el enunciado de este congreso —lingüística, enseñanza de lenguas y adquisición de una lengua— constituyen discursos diferentes, culturas diferentes de indagación. Me propongo aplicarles cierto análisis crítico, o deconstrucción, para ver los valores y premisas subyacentes que podemos encontrar, así como el grado en que éstos limitan las posibilidades de interrelación cultural significativa.

Como lo indica esta teoría del discurso, todos los discursos de teoría, incluyendo los de lingüística, son construcciones culturales, cargadas ideológicamente, diseñadas para establecer control y un sentido de seguridad. Esto no resulta nada sorprendente, ya que las teorías se construyen con la lengua. Constituyen, al respecto, las manipulaciones de un proceso que comienza con la adquisición de la primera lengua, cuando nos iniciamos en una perspectiva teórica del mundo que define lo que cuenta como verdadero o real o significativo en nuestra comunidad particular. El proceso es de inducción, en ambos sentidos del término. Y obviamente se continúa en la educación formal, cuyo propósito consiste en una mayor iniciación en las formas aprobadas

y privilegiadas de pensar y transmitir el pensamiento. No puede haber idealización sin ideología. Toda materia en el programa de estudios representa un curso de inducción en nuevos tipos de realidades definidas culturalmente. En las universidades, se les venera como disciplinas. El término disciplina resulta apropiado. Se instruye a los estudiantes en el reconocimiento de la autoridad, y se les coacciona para la conformidad. Puede ser que ellos no se den cuenta de lo que está sucediendo. En gran medida, el efecto primordial de la educación consiste en ejercer influencia por debajo del nivel de la conciencia. Sobre este punto son pertinentes los comentarios del psicólogo Liam Hudson: "Me sospecho . . . que cada generación de estudiantes es susceptible a las presuposiciones de sus profesores, y que dichas presuposiciones son potentes únicamente en la medida en que no se mencionan. Son las presuposiciones, los prejuicios y las metáforas implícitas las que constituyen el verdadero peso de lo que pasa entre profesor y alumno" (Hudson, 1972:43).

Son precisamente tales premisas, prejuicios y metáforas implícitas las que definen diferentes culturas de indagación, los discursos de diferentes disciplinas. Y estos discursos dan su bendición a algunos tipos de actividad y la niegan a otros. Pues al iniciarnos en la educación, se nos hace consciente que no todo lo que sabemos cuenta como conocimiento, no todas las ideas cuentan como teoría, y no toda indagación cuenta como investigación. En todos los casos tiene que haber cierto tipo de autoridad que otorgue el reconocimiento y el sello de aprobación. Ello me recuerda unas líneas en verso escritas por estudiantes irreverentes acerca de Benjamín Jowett, el temible autor clásico del siglo XIX, profesor de la cátedra de griego en Oxford, director del Balliol College y dueño de una impresionante confianza en sí mismo.

Primero vengo yo, me llamo Jowett;
No hay saber que no sepa yo.

Soy el director de este colegio;
Lo que no sé yo no constituye saber.

Ahora bien, no deseo sugerir con ello que deberíamos evitar la parcialidad cultural de los discursos disciplinarios y luchar por ser neutralmente objetivos. Ello resultaría fútil, ya que sin tales discursos no podría haber indagación. Lo que sí desearía plantear es que debiéramos estar en guardia y no mostrarnos tan dispuestos a creer en la validez o pertinencia de ningún discurso en particular, independientemente de la aparente autoridad que tenga. En realidad, cuanto mayor autoridad reclame, más debiera desconfiarse de ella, pues el reclamo constituye también parte del discurso. Por otra parte, aun en el caso de que estemos de acuerdo en que las teorías, como los discursos, son, para usar el término de Feyerabend, inconmensurables, y en que no existe ninguna razón para asignarle una categoría privilegiada a una más que a otra, esto no significa que no pueda haber interrelación entre ellas, que un discurso no pueda ejercer una influencia benéfica sobre otro. De lo contrario, nunca podríamos aprender de las ideas de otros, y nos mantendríamos encerrados en nuestras propias cápsulas conceptuales. Lo que significa que las ideas de uno de estos dominios culturales requieren someterse a una valoración crítica y que se les evalúe según su pertinencia potencial. Dicha influencia necesita mediar.

Tomando esto en cuenta, quisiera ahora concentrarme en la relación entre enseñanza de lenguas y las otras dos áreas de actividad mencionadas en los propósitos del congreso. Podemos comenzar con las ideas de la personalidad más conocida y que mayor influencia ha ejercido en lingüística durante los últimos treinta años, así como con la distinción por él establecida y que se conoce tan bien y ha tenido tanta influencia: la distinción entre "competencia" y "desempeño". Lo primero que debe observarse es que se establece dicha distinción para aislar aquel aspecto de la lengua en el

que está interesado Chomsky, y descartar todos los demás. La simetría en los nombres sugiere que los conceptos tienen la misma categoría teórica. No es así. Como lo han señalado varios autores (por ejemplo, Hymes, 1972), el "desempeño" constituye simplemente un dispositivo conveniente para desechar cosas. Su empleo nos conduce a suponer que al quitar los elementos incidentales llegaremos al concepto esencial y bien definido de la competencia. Pero una observación más cuidadosa revela que en realidad no está tan bien definido. Se nos dice que la competencia es conocimiento de la lengua, y que no se ve "afectada por condiciones gramaticalmente poco pertinentes como las limitaciones de la memoria" (Chomsky, 1965:3). Se introduce secretamente en esta definición la ecuación de la lengua con la gramática. La memoria no resulta pertinente para el conocimiento *gramatical* de modo que tampoco tiene pertinencia para el conocimiento de la *lengua*. La competencia es "un sistema de procesos generativos" y un conocimiento de la lengua, así que todo lo que sabemos y que no es generativo, que no es reducible a una regla gramatical, no es, por definición, parte de nuestro conocimiento de la lengua.

El logro retórico más importante de Chomsky consiste en haber convencido a las personas de que aceptaran un discurso que reducía el conocimiento de la lengua a un sistema de reglas sintácticas y confinaba la lingüística al estudio de la gramática. Fue con ese discurso con el que demolió a Skinner y desacreditó el conductismo en general. Y, en esa época, pareció arrojar una nueva luz sobre todo. Fue una visión deslumbrante que adormeció la percepción. Y el efecto final sobre la pedagogía de la lengua fue que generó desconfianza hacia todo enfoque que pareciera estar impregnado del tinte conductista, el cual activaba la memoria más que lo cognoscitivo, el hábito más que la formación de reglas. En un acercamiento más estrecho y más crítico, empero, resulta claro que se acata erróneamente la doctrina de Chomsky. Se da por sentado que se

pueden transferir directamente las ideas de un discurso a otro.

Porque, como ya indiqué antes, para Chomsky la gramática es lo primero, y se otorga a la lengua un papel auxiliar. Puede referirse a la competencia lingüística, pero lo que quiere decir es competencia gramatical. Para los maestros de lenguas, lo primordial es el desarrollo de la competencia lingüística, y corresponde a la gramática el papel auxiliar. Los intereses no son congruentes.

Ahora bien, parece razonable sostener que independientemente de lo que se entienda por competencia lingüística en general (véase Widdowson 1989), e independientemente de los términos que se usen para nombrar sus diferentes partes —lingüísticas o comunicativas o pragmáticas o estratégicas o sociolingüísticas o lo que sea— una de dichas partes será gramatical; y como lingüista teórico uno puede preferir prestar atención a esa parte y hacer caso omiso del resto. La dificultad surge cuando se da precedencia a este punto de vista limitado y limitativo por encima de todos los demás, cuando lo relativo se vuelve absoluto. Pues resulta obvio que tal punto de vista nos brinda únicamente una verdad parcial. Efectivamente, se puede dar cuenta en parte de la competencia lingüística recurriendo a las reglas generativas, y, en efecto, el desempeño lingüístico está parcialmente regulado tomando a éstas como referencia. Pero sólo en parte, de ninguna manera por completo. Incluso si consideramos únicamente el conocimiento lingüístico y dejamos de lado todas las complejidades de cómo se tiene acceso al mismo para lograr un enunciado apropiado en el contexto, es obvio que gran parte no puede reducirse a reglas generativas. Como han señalado varios estudiosos (por ejemplo, Bolinger 1976, Pawley y Synder 1983), mucho de este conocimiento existe en forma de trozos compuestos de unidades léxico-sintácticas más o menos hechas, de elementos idiomáticos que no han sido analizados, sino que se han almacenado simplemente en un estado de

montaje total o parcial, y se han indizado con condiciones contextuales de propiedad. En otras palabras, resulta más fácil dar cuenta de gran cantidad de conocimientos lingüísticos recurriendo a ideas conductistas. Se adquiere por medio de la memoria y no por un análisis cognoscitivo, queda impreso en la mente maleable por recurrencia, es cuestión de hábito más que de regla.

La crítica que Chomsky hace de Skinner concluye con un tiro de gracia a la parcialidad conductista: "Si el estudio de la lengua está limitado por estas maneras, parece inevitable que aspectos importantes de la conducta verbal sigan siendo un misterio" (Chomsky, 1959: 58). Pero si el estudio de la lengua está limitado al estudio de la gramática, aspectos importantes seguirán también siendo un misterio. Podríamos convenir en que no se puede dar cuenta cabal del conocimiento lingüístico recurriendo a la formación ambiental del hábito de estímulo-respuesta. Mas tampoco puede darse cabal cuenta del fenómeno mediante los procesos de derivación de reglas de la cognición innata, a menos que, claro está, se cambie el concepto de dicho conocimiento para adaptarlo a los prejuicios y propósitos personales. Si se define la competencia de la lengua como competencia lingüística, y la competencia lingüística como competencia gramatical, es decir, como un conocimiento de las reglas gramaticales abstractas para la generación de oraciones, entonces, por definición, debe ser errónea toda explicación de la competencia lingüística que reconoce el hábito y el almacenamiento idiomático. Lo que Chomsky ha hecho, en lenguaje popular, es cambiar las porterías. En efecto, su juego es por completo diferente, y sigue las reglas que él mismo diseñó.

Estas reglas del juego, como ya lo he indicado, implican la apropiación de términos. Así, el término "lengua" significa gramática y el término "creativo" significa generativo, es decir, precisamente lo contrario de su significado más conocido, esto es, de algo que no se ajusta a la regla.

Hay dos términos particularmente pertinentes con respecto al tema de la relación o la interdependencia de la teoría, la práctica y la investigación. Estos términos son "componente" y "módulo". Por convención, los lingüistas generativos han hablado sobre los componentes de un modelo de descripción lingüística: el componente sintáctico, que consiste en los componentes básico y transformacional, el componente semántico y el componente fonológico. Se puede decir que todos ellos constituyen el componente de conocimiento lingüístico de la competencia lingüística en su totalidad.

Ahora bien, el punto fundamental sobre el concepto de componente, si es que se va a considerar el término en su sentido habitual, es que es una "parte constitutiva" de una unidad mayor, de manera que no puede caracterizarse a un componente a menos que se pueda establecer cómo funciona de manera interdependiente con otros componentes como partes de un todo. En las versiones iniciales de la gramática generativa, el propósito de las transformaciones era, en esencia, establecer dichas conexiones. La desaparición gradual de escena de las transformaciones ha coincidido con la aparición también gradual del término "módulo" en la literatura sobre el tema. Y esto no resulta sorprendente. Refleja la falta de capacidad para encontrar relaciones coherentes entre los componentes, pues el término "módulo" no conlleva esa idea de constitución. Decidirse por un enfoque modular significa identificar algún fenómeno que llama la atención y tratarlo holísticamente, como algo separado y autónomo. Puede resultar que el módulo escogido se relacione con otro, pero no es problema de uno descubrir la relación. Describir la competencia lingüística en una forma componencial es representarla de modo peculiar como (para usar las expresiones que aparecen en Horrocks, 1987) "una red de sistemas que se restringen mutuamente", pero desde una perspectiva modular se convierte en una pluralidad de "redes mucho más complejas de sistemas no

relacionados" (Horrocks, 1987:10), cuya complejidad se puede ignorar en la investigación teórica.

No obstante, la complejidad de interrelaciones en la lengua no se puede ignorar en la enseñanza de idiomas. Sin importar cuán apropiado sea para el discurso de la lingüística teórica (y esto no me atañe), el enfoque modular limita necesariamente la pertinencia de su descripción para la pedagogía práctica, puesto que ésta, por su propia naturaleza, debe ser componencial. Regresaré a este asunto dentro de poco, pero antes me gustaría considerar el tercer punto de esta ponencia, el de la investigación sobre la adquisición de una segunda lengua.

Lo más importante, para mis propósitos, es que esta línea de investigación ha seguido, hablando en términos generales, a la teoría lingüística generativa y a la línea modular. En particular, se ha concentrado en la adquisición de reglas gramaticales. Cito a Ellis: "La centralidad de la gramática en la lingüística se ha repetido en los estudios de adquisición de una segunda lengua" (Ellis, 1985:288). Por tanto, en general, estos estudios no son sobre la lengua, sino sobre la adquisición gramatical; no se trata tanto de investigación sobre la adquisición de una segunda lengua como de investigación sobre la adquisición de una segunda gramática. Además, el término "adquisición" se ha tomado directamente del discurso de la teoría generativa, donde se emplea con respecto al desarrollo de la *primera* lengua, y se ha dado por supuesto que se puede aplicar con certeza al fenómeno tan diferente del desarrollo de una *segunda* lengua. Como ya lo ha señalado Jacquelyn Schachter: "Los fenómenos de la adquisición de una segunda lengua no son para nada los mismos que tienen lugar en la adquisición de la primera. Y los poderosos argumentos que apoyan los mecanismos planteados para explicar la adquisición de la primera lengua *no* pueden emplearse para apoyar esos mecanismos en el caso de la segunda lengua" (Schachter, 1988: 222).

Por tanto, se filtran dos suposiciones en el nombre mismo de la investigación sobre la adquisición de la segunda lengua, y fijan de antemano lo que se va a considerar como significativo o, para usar los términos del discurso mismo, establecen los parámetros de indagación. Lo que se busca es encontrar las pruebas de alguna secuencia de reglas gramaticales guiada por principios universales. Una vez que se establece el orden en esta forma, todas las otras cuestiones tienen que demostrar necesariamente que le son pertinentes, y asumen un papel subordinado o de apoyo. Así, se puede hablar, por ejemplo, de interacción conversacional, pero a uno no le interesará en esencia en qué forma se desarrolla como parte de la competencia lingüística en general, sino más bien de qué manera se puede considerar como un modo de controlar un "input" inteligible para la activación del proceso de adquisición de la gramática. Así, el discurso de la interacción conversacional en toda su complejidad se convierte en información conveniente para apoyar el discurso de la indagación.

Una vez más, cuando aparecen pruebas que no pueden asimilarse con facilidad al esquema conceptual, se introducen nuevos nombres en el discurso para salir adelante. En esta forma, cuando los que aprenden una segunda lengua producen un lenguaje que no se ajusta a la gramática que en teoría surgiría naturalmente, se dice que se trata de un fenómeno de "aprendizaje" más que de "adquisición" (Krashen, 1981, y *passim*), o que es prueba no de la "secuencia" subyacente esencial, sino de un "orden" variable de desarrollo (Ellis 1985). Para sostener dichas distinciones, es necesario establecer otras: el enfoque en la forma, por ejemplo, asociado con el aprendizaje, se distingue del enfoque en el significado, asociado con la adquisición; el estilo vernáculo, que proporciona la prueba de la secuencia y el orden, se diferencia de otros estilos de habla que se pueden omitir como prueba. Pero estos y otros términos sólo se definen hasta el punto necesario para sostener su función en el discurso y las definiciones sólo se mantienen

dentro de los límites epistémicos de éste. Los términos asumen el estado de categorías bien definidas de la realidad porque se ajustan al discurso, que a su vez se proyecta a partir de las suposiciones sobre la supremacía de la gramática y sobre la universalidad del proceso de adquisición.

Y por su naturaleza misma este discurso determinará las condiciones de pertinencia con respecto a la información. Aquellos que están de acuerdo con las suposiciones de éste, compartirán lo que Sperber y Wilson (1986) denominan un "ambiente cognoscitivo mutuo" y esto controlará qué aspectos de la realidad se manifestarán como significativos. Cualquier información que tenga efectos contextuales en relación con dicho ambiente cognoscitivo se considerará como pertinente; cualquier información que no lo haga se pasará por alto. Una vez que reconozcamos a la investigación como una especie de discurso, es obvio que tendrá consecuencias pragmáticas del tipo de las que Sperber y Wilson exploran en su teoría de la pertinencia. Y la pertinencia, por definición, es cuestión de atención selectiva basada en suposiciones compartidas.

Pero, ¿qué pasa si esas suposiciones no se comparan? Nos encontramos, por supuesto, ante el tipo de situación, conocida por aquellos que han estudiado el fracaso pragmático en comunicaciones transculturales en general (por ejemplo, Gumperz 1982, Thomas 1983). Conceptos y valores que se suponía eran obviamente válidos se tornan problemáticos; afirmaciones axiomáticas se convierten en aseveraciones sin fundamento. Podemos notar, por ejemplo, que los términos que se ajustaban tan bien a los patrones del discurso, necesitan, vistos desde una perspectiva diferente, una explicación. Entramos a la deconstrucción.

Podemos analizar más de cerca, por ejemplo, a la distinción, a la que me referí con anterioridad, entre secuencia y orden de desarrollo, y empezar a preguntarnos cómo podemos conseguir efectivamente pruebas empíricas para sustentarla. Podemos comenzar a cues-

tionar por qué se debería considerar que el estilo vernáculo, como quiera que se le defina, es una expresión más directa de conocimiento gramatical que cualquier otro, y cómo, en general, se puede decidir si el comportamiento variable de la lengua es evidencia de variaciones que obedecen a reglas intrínsecas dentro de una gramática en lugar de ser una función de condiciones contextuales que afectan la habilidad de tener acceso a las reglas gramaticales, reglas que, por tanto, se conocen, pero sobre las que no se puede actuar por diversas razones.

Podemos comenzar a preguntar cómo se sabe efectivamente cuándo alguien se concentra en la forma más que en el significado; qué tipo de significado puede ser; cómo se sabe cuándo se ha comprendido el "input"; y qué significa, de hecho, el concepto clave de la comprensión. Y conforme se someten a examen los diferentes términos y conceptos, la tela del discurso empieza a destejarse.

Ahora bien, con esto no quiero sugerir que la investigación sobre la adquisición de una segunda lengua sea particularmente culpable en este aspecto. El caso es que todos los discursos se pueden destejer así. Los patrones del estudio de la adquisición de una segunda lengua dependen de la aceptación sin reservas de ciertos conceptos como "significado", "comprensión", "comunicación", que son objeto de una investigación intensiva y extensa en otros discursos de indagación, los que a su vez pueden deconstruirse y encontrarse carentes de otros sustentos. Este proceso de parcialidad legitimadora no es censurable. Sin él, simplemente no habría indagación. Y resulta natural que las personas garanticen de este modo su propio dominio sociocultural de estudio y que transformen al mundo en algo que pueden manejar a su conveniencia, controlando la percepción por medio de ideas preconcebidas. Dichas percepciones pueden ser esclarecedoras: pueden tener el efecto benéfico de hacer que uno se dé cuenta de la parcialidad de sus propias percepciones, y de

abrir posibilidades de cambio. Nuestra propia cultura se modifica al entrar en contacto con otras. Y esto me lleva al tercer tema del congreso y al asunto de la relación entre teoría lingüística, la investigación sobre la adquisición de una segunda lengua y la enseñanza de idiomas.

El discurso de los estudios sobre la adquisición de una segunda lengua se deriva, en términos generales, del discurso de la lingüística generativa, en el sentido de que se concentra en la competencia gramatical aislada modularmente de otros aspectos del conocimiento de la lengua. En cuanto a esto, puede decirse que tiene el mismo "ambiente cognoscitivo mutuo" en los términos de Sperber y Wilson, y por tanto, en esencia, los mismos criterios para definir la pertinencia. Esto explica el relativo abandono de los trabajos sobre la lengua que no entran en la corriente principal de la gramática. Apenas recientemente, por ejemplo, entró el léxico a la escena (véase Gass, 1987), aunque, como lo ha señalado Howatt, tanto para H. R. Palmer como para Henry Sweet la adquisición de léxico constituía "la verdadera dificultad intrínseca" (Howatt 1984:286). De nuevo, pasaron diez años para que se reconociera que el concepto de Labov sobre la regla variable era pertinente para la descripción de sistemas de interlenguajes (cf. Labov 1970, Tarone 1979), aunque lógicamente era necesario que fuera así, considerando la definición de interlenguaje.

Por consiguiente, parecería que los investigadores de la adquisición de una segunda lengua y los gramáticos teóricos trabajan dentro de un ambiente cognoscitivo mutuo. Pero el ambiente cognoscitivo de la enseñanza de lenguas es completamente diferente. Así que no se puede suponer que existan condiciones compartidas de pertinencia. Considérese, por ejemplo, la distinción hecha en la literatura sobre la adquisición de una segunda lengua entre una adquisición "naturalista" y una de "salón de clase". Como lo indica Ellis (1985:247), el hecho de que se haya realizado muy poca investigación

sobre la adquisición de lenguas dentro de un salón de clase resulta, por supuesto, significativa en sí, pero en lo que quiero hacer hincapié se relaciona una vez más con la manera en que se definen los conceptos con el objeto de sustentar una perspectiva discursiva particular. Se reconoce que los factores naturalistas son inmensamente complejos y, de hecho, esta misma complejidad es lo que ha estimulado la proliferación de estudios sobre la adquisición de una segunda lengua. Por otra parte, los factores del salón de clase se representan como si fueran relativamente simples. En Ellis (1985) hay un capítulo dedicado a estos factores. Comienza así: "Este capítulo examina la adquisición de una segunda lengua dentro de un salón de clase. Considera si una enseñanza formal afecta dicha adquisición" (Ellis 1985:215).

Nótese que la lengua en un salón de clase se equipara con una enseñanza formal. Más adelante en el capítulo, se deja ver que enseñanza formal significa enseñanza de formas gramaticales. Por consiguiente, la inmensa gama de variables de enseñanza se reduce a un ajuste conveniente. Se dejan de lado, como si no fueran pertinentes a la investigación, todas las complejidades sociológicas y psicológicas de los encuentros en el salón de clase, todas las variaciones de principios y técnicas pedagógicas. Quizás nada muestre con mayor claridad la diferencia entre los ambientes cognoscitivos. Esta fijación modular en la adquisición de la gramática está bastante alejada de la realidad de la situación del salón de clase y de los intereses verdaderos de los maestros.

Esto se debe, como ya lo indiqué con anterioridad, a que la pedagogía dentro del salón de clase no consiste en aislar un aspecto de la lengua o una variable de enseñanza, y de subordinar a todos los demás. Lo que los maestros tienen que hacer es trabajar con la lengua y el aprendizaje de una manera componencial más que de una modular. Pueden concentrar su atención en puntos de gramática o en áreas de léxico; pue-

den inducir el aprendizaje diseñando ejercicios para practicar estructuras o tareas para solucionar problemas; pueden atraer a los alumnos e involucrarlos afectiva o cognoscitivamente; pueden hacer todo tipo de cosas y variar el enfoque sobre los diferentes aspectos de la lengua en diversas formas, pero la suposición siempre es que todos estos aspectos son componentes, interrelacionados e interdependientes, del proceso de aprendizaje de la lengua, que cada uno influye en otro. Lo que resulta verdaderamente crucial es la relación.

Por supuesto, el maestro tiene que analizar su proceso de enseñanza y dividirlo en componentes, pero el propósito del análisis es el de crear condiciones para que los alumnos logren una síntesis. Si esto no se logra, la enseñanza fracasa. Lo que crea estas condiciones es la interrelación de los componentes, y la suposición es, claro está, que dichas condiciones, ideadas para los propósitos del salón de clase, pueden superar a aquellas disponibles para la adquisición naturalista.

Sin embargo, la suposición común en los estudios de la adquisición de una segunda lengua es, al contrario, que la enseñanza en el salón de clase debería adaptarse al proceso naturalista. Una dificultad que surge de esta suposición es que en realidad nunca se define el término "naturalista" (véase Bourne, 1988), así que nunca sabemos verdaderamente de lo que hablan los que lo usan. Y la idea de que el único tipo de actividad dentro del salón de clase que resulta efectiva para el aprendizaje es aquella que se adapta de alguna forma a los procesos naturales de adquisición, es precisamente el tipo de premisa no analizada dentro del discurso sobre la adquisición de una segunda lengua que se encuentra implícita en la restringida definición de actividad en el salón de clase a la que me referí con anterioridad. Si los estudios sobre dicha adquisición se situaran en el salón de clase, como sucedió al principio en el análisis de errores con el trabajo de Pit Corder (Corder, 1981), y si compartieran el ambiente cognoscitivo de la pedagogía, entonces obtendríamos tanto definiciones

como resultados completamente diferentes. Y los resultados, además, serían mucho más pertinentes para la práctica dentro del salón de clase.

No obstante, ¿quiere decir esto que la investigación sobre la adquisición de una segunda lengua no resulta pertinente para la enseñanza de idiomas? Regreso al punto que mencioné con anterioridad, el de que tener conciencia de otros discursos, de otras culturas, puede conducirnos a la valoración y adaptación de los nuestros. Pues es obvio que negar la objetividad absoluta no excluye estar de acuerdo en lo que se puede considerar como un hecho. Esto quiere decir, simplemente, que lo que es objetivo no tiene una categoría ontológica separada, sino que es cuestión de subjetividades convergentes. La estabilidad de lo que sabemos se mantiene en equilibrio por diferentes fuerzas de opinión. Con seguridad existen creencias comunes que se basan, en general, en universales de conocimiento y experiencia humanas, pero son las áreas de no-convergencia transcultural las que ocasionan problemas y las que requieren negociación, las que nos piden que logremos un ajuste pragmático, o lo que Cicourel llama una "reciprocidad de perspectivas" (Cicourel 1973).

Uno de los trabajos de este congreso tiene el sugerente título de "Theory, practice, and research: Strange or blissful bedfellows?" ("Teoría, práctica e investigación: ¿compañeros de cama inesperados o dichosos?"). Supongo que lo que se quiere decir en este artículo es que mucho depende de la cama, y que ésta a menudo puede resultar muy dura. No importa qué tan dichosa parezca la perspectiva; antes de pedirle a un lingüista o a un investigador de la adquisición de una segunda lengua que comparta la cama de ustedes, asegúrense de que sean ustedes los que ponen las condiciones. En la casa de ustedes, no en la de ellos.

Se puede lograr que las ideas que provienen de la lingüística y de los estudios sobre la adquisición de una segunda lengua sean pertinentes como estímulos para la indagación en un discurso diferente de la pedagogía

de la lengua. Porque es un discurso diferente, y por tanto tiene sus propias condiciones de pertinencia; está informado por su propia teoría y sustentado por su propia investigación. Lo que dicha teoría puede abarcar se señala en el libro más reciente de Bernard Spolsky, *Conditions of Second Language Learning* [Condiciones para el aprendizaje de una segunda lengua] (Spolsky, 1989). Estas son las condiciones de pertinencia, los componentes y su relación, que se proponen desde dentro de la pedagogía, no impuestos como restricciones desde el exterior. Lo que dicha investigación puede implicar queda ilustrado en el esquema para la educación del maestro de lenguas que Christopher Candlin y yo hemos estado preparando para su publicación (véase Anderson y Lynch 1988, Bygate 1987, Cook 1989, Malamah-Thomas 1987, Mc Carthy 1990, Nunan 1988, Wriht 1987). Ahí se presenta una guía para decidir cómo se pueden evaluar críticamente las ideas que provienen de otros discursos, ideas que se refieren a asuntos relacionados con la enseñanza y que se pueden volver operantes, cuando resulte pertinente, mediante la investigación de la acción como parte intrínseca de la enseñanza misma.

Naturalmente, la teoría y la investigación en la enseñanza de lenguas harán uso de los conocimientos de otras áreas de indagación, los asimilarán y los acomodarán como juzguen conveniente, además de que los aplicarán y los evaluarán en el continuo proceso experimental de la enseñanza. Pero no existen los absolutos y, por tanto, tampoco existe la dependencia absoluta. La enseñanza de lenguas se representa a menudo como una actividad de clientela, y los maestros de idiomas como consumidores de los descubrimientos que vende la investigación. Creo que ésta es una tergiversación que niega la naturaleza de la enseñanza como un ámbito, por derecho propio, de la teoría y de la investigación, que se basa en un malentendido de la relación entre los discursos de indagación y las condiciones de pertinencia que he intentado presentar en esta ponencia.

Referencias Bibliográficas

- Anderson, A., y T. Lynch (1988), *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Bolinger, D. (1976), "Meaning and memory". *Forum Linguisticum* 1.1.
- Bourne, G. (1988), "Natural acquisition and masked pedagogy". En *Applied Linguistics* 9.1.
- Brown, G., y G. Yule (1983), *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, M. (1987), *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1959), Review of: Skinner, Verbal Behavior, en *Language* 35.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Cicourel, A. V. (1973), *Cognitive sociology*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Cook, G. (1989), *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. Pit. (1981), *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Coulthard, R. M. (1985), *An introduction to discourse analysis*. Londres: Longman.
- Ellis, R. (1985), *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fairclough, N. (1989), *Language and power*. Londres: Longman.
- Gass, S., ed. (1987), "The use and acquisition of the second language lexicon", en *Studies in Second Language Acquisition* 9.2.
- Gumperz, J. J., ed. (1982), *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horrocks, G. (1987), *Generative grammar*. Londres: Longman.
- Howatt, A. P. R. (1984), *A History of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Hudson, L. (1972), *The cult of the fact*. Londres: Jonathan Cape.
- Hymes, D. (1972), "On communicative competence", en J. Pride y J. Holmes, eds., *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Krashen, S. D. (1981), *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kress, G. (1985), *Linguistic processes in sociocultural practice*. Victoria: Deakin University Press (reimpreso 1989, Oxford University Press).
- Labov, W. (1970), The study of language in its social context., en *Studium Generale* 23.
- Malamah-Thomas, A. (1987), *Classroom interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, M. (1990), *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- MacDonell, D. (1986), *Theories of discourse: An introduction*. Oxford: Basil Blackwell.
- Nunan, D. (1988), *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Pawley, A., y F. Syder (1983), "Two puzzles for linguistic theory: Native-like selection and native-like fluency", en J. Richards y R. Schmidt, eds., *Language and communication*. Londres: Longman.
- Schachter, J. (1988), "Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar", en *Applied Linguistics* 9.3.
- Sperber, D., y D. Wilson (1986), *Relevance, Communication and cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Spolsky, B. (1989), *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stubbs, M. W. (1983), *Discourse analysis*. Oxford: Basil Blackwell.
- Tarone, E. (1979), "Interlanguage as chamcleon", en *Language Learning* 29.1.
- Thomas, J. (1-983), "Cross-cultural pragmatic failure", en *Applied Linguistics* 4.2.

- Widdowson, H. G. (1989), "Knowledge of language and ability for use", en *Applied Linguistics* 10.2.
- Wright, T. (1987), *The roles of teacher and learner*. Oxford: Oxford University Press.