

## **Diez contradicciones del enfoque comunicativo\***

FERNANDO CASTAÑOS  
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras  
Universidad Nacional Autónoma de México

Esta versión de “Diez contradicciones del enfoque comunicativo” es en su mayor parte igual a la que leí en el V Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas; los cambios que he efectuado son pocos y la mayoría de ellos, menores. Por ejemplo, en algunos párrafos he reducido la puntuación, que me sirvió de apoyo en la presentación oral y que pudiera ser excesiva para una lectura en silencio fluida. Por razones similares, he eliminado ciertas repeticiones. También he sustituido dos o tres palabras que resultaban demasiado informales en un texto escrito.

Me he permitido incluir tres párrafos cuyo contenido apenas indiqué en el Encuentro, porque la forma que tenían entonces no me satisfacía. Asimismo, he añadido otro, para lograr unidad en una sección.

Como puede desprenderse de lo anterior, esta versión no es propiamente un escrito, sino un híbrido que tiene características de la lengua hablada. Sé que conservar apoyos para la comprensión auditiva conlleva el peligro de no desarrollar los que requiere la lectura. He decidido, sin embargo, solicitar la benevolencia de los posibles lectores, en lugar de reescribir completamente el trabajo. Me parece conveniente, por el carácter valorativo del trabajo, distanciarme lo menos posible de las condiciones que en la lengua hablada permiten transmitir la opinión con facilidad.

Hay otra razón para no dar a esta versión toda la formalidad que se esperaría de un artículo: ello implicaría multiplicar su extensión, lo que no podría haber hecho en un tiempo razonable, ni sería apropiado.

Dirección del autor:  
Instituto de Investigaciones Sociales  
Universidad Nacional Autónoma de México  
Ciudad Universitaria  
C.P. 04510, México, D.F.  
zuno@unam.mx

\* Este texto se publicó originalmente en *Estudios de Lingüística Aplicada*, 9 (1981), pp. 1-24.

Después de las advertencias y disculpas de los primeros párrafos, comienzo la exposición como la inicié en el Encuentro, con una anécdota: se cuenta que una pareja consultó a un consejero matrimonial, porque la convivencia entre ellos se volvía más y más difícil. “Tenemos problemas de comunicación”, dijeron en la primera entrevista.

Después de varias sesiones con ambos juntos y con cada quien por separado, el consultor llegó a la conclusión de que debía contradecir la aseveración inicial de ellos. Les explicó que no tenían problemas de comunicación y que si se comunicaran mejor sus diferencias serían aún mayores. Añadió que lo que tenían era un desacuerdo fundamental.

Desde que escuché esa anécdota, me he preguntado si, igual que la pareja, los profesores de lenguas no atribuimos erróneamente a la comunicación más de lo que deberíamos. Pienso que ello sería natural, ya que el gran interés por la comunicación que tenemos surgió como una reacción a métodos de enseñanza que la ignoraban totalmente. La reacción bien pudo haber sido extrema.

He externado este tipo de preocupaciones en ocasiones anteriores, particularmente en Castaños, 1984 y 1987. No obstante el tema fue el primero que me vino a la mente cuando me invitaron a participar como ponente en este Encuentro. Creo que esto se debe a que amo el enfoque comunicativo pero siempre me ha inquietado y nunca me ha satisfecho. Agradezco, por lo tanto, a los responsables del encuentro la oportunidad que me han dado de articular algunas ideas al respecto de algo tan significativo para mí como las contradicciones del enfoque comunicativo.

La primera contradicción ya la he enunciado: el enfoque comunicativo nos seduce, pero no encontramos con él lo que promete. Quizá aceptemos esta situación por la forma en que se presenta el enfoque comunicativo; quizá porque, junto con los desengaños, nos brinda alegrías insospechadas; quizá porque, después de todo, no sabríamos qué hacer sin él.

No pretendo dar respuesta cabal a estas preguntas, pues me parecen sumamente difíciles de abordar, ya que somos aquí a la vez objetos y sujetos. Pero sí desearía iniciar una discusión que permita después formularlas en términos más específicos. Ese es el propósito de considerar las otras nueve contradicciones que son más fáciles de tratar, porque podemos tomar más distancia de ellas. Busco, entonces, los puntos clave de los que haya que hablar para empezar a entender la magia del enfoque comunicativo.

Empezaré por la segunda contradicción, que podría llamar “la gran paradoja”. Nuestro lema es *el lenguaje es comunicación*; pero cuando actuamos de acuerdo con él, actuamos en su contra; y al contradecirlo lo seguimos.

Pensar que el lenguaje es comunicación presupone aceptar la existencia de la comunicación, lo que a su vez implica aceptar la posibilidad de aprender de los demás. Estas creencias no son extrañas, aunque lo parezca por la cadena lógica tan rebuscada que usé para exponerlas. Se encuentran, de hecho, entre las creencias más comunes. Los padres se comunican con sus hijos porque creen que pueden ayudarlos a evitar que repitan sus errores —aunque, por supuesto, no sólo por eso—. Leemos manuales, instructivos y guías para saber cómo hacer las cosas sin tener que descubrirlo.

Sin embargo, somos realmente fieles al enfoque comunicativo cuando nos exigimos que nuestros estudiantes encuentren solos los significados de las palabras y las reglas de la gramática, cuando dejamos —o hacemos— que se comuniquen y el aprendizaje surge por mero ensayo y error. Y si hablamos acerca de la lengua, intentando aprovechar nuestras experiencias o las de otros, en lugar de que el alumno las tenga por sí, sentimos que faltamos a nuestro compromiso con el enfoque.

Es realmente paradójico: el enfoque comunicativo implica no creer en la comunicación, como se emplea fuera del salón de lenguas. Y creer que no es inútil explicar, es salirse del enfoque.

La paradoja tiene su origen en una visión del cambio lingüístico que fue determinante, junto con la teoría de los actos verbales, en el nacimiento del enfoque comunicativo, y que encierra la tercera contradicción. Una manera clara de expresar esa visión es con la traducción de un enunciado que empleaba un profesor mío (Hugh Trappes-Lomax) para resumir ciertas ideas de Halliday —formuladas, por ejemplo, en Halliday, 1970a: 30 y 1978: 22—. La traducción es: “El lenguaje es como es porque ha evolucionado para servir a las funciones que sirve”.<sup>1</sup>

Es necesario comentar, antes de proseguir la discusión propiamente, que no siempre esta visión funcionalista tiene una forma tan simple, en la que el lenguaje es efecto y las funciones causa. El mismo Halliday, en ocasiones, la plantea de una forma más compleja, en la que el lenguaje y las funciones son mutuamente condicionantes (Halliday, 1978: 183).

Ahora bien, la visión funcionalista ha tenido entre nosotros una versión aún más simple que la que encierra la traducción antes presentada. Para Halliday

<sup>1</sup> El original, más claro, es: “Language is as it is because of the functions that it has evolved to serve”.

(1970b: 143) el lenguaje tiene tres funciones: exponer las ideas, señalar a los interlocutores y unir las palabras, frases y oraciones para formar textos. En el mundo de la enseñanza de lenguas tiene una: comunicar.

Hay, como todos sabemos, otra versión que coexiste con la primera, según la cual el lenguaje tiene un número incontable de funciones, como saludar, dar indicaciones para encontrar la estación del metro o preguntar la hora. Esta segunda versión es muy interesante, porque es precisamente donde se reunió el funcionalismo y la teoría de los actos verbales. Es también muy importante en la práctica; es lo que está detrás de los índices de la mayoría de los libros de texto. Pero no me voy a detener a considerarla en este momento, aunque parece oponerse a la primera, porque ambas se han conciliado fácilmente. La comunicación se ve como la gran función que engloba a todos los actos, y estos se ven como tipos de comunicación. Más adelante tocaré el asunto brevemente otra vez.

Mi interés ahora es mostrar que entre las bases del enfoque comunicativo está la idea de que el lenguaje es como es porque responde a las necesidades de la comunicación. Pero el lenguaje no puede ser sólo una respuesta a las necesidades de la comunicación, porque no puede haber comunicación si antes no hay lenguaje. Esta es la tercera contradicción.

Además de argumentar en contra de reducir el lenguaje a la función de comunicar como lo he hecho, siguiendo el método elemental de examinar qué decimos al hablar de lenguaje y comunicación, podrían aducirse evidencias empíricas. Si la comunicación fuera como una gran fuerza que moldeara al lenguaje, la tendencia dominante en el cambio lingüístico sería la convergencia hacia una sola lengua uniforme, porque una sola lengua uniforme sería el mejor medio de comunicación entre todos los seres humanos. Pero esta tendencia no es dominante; ni siquiera se ha perfilado con nitidez. Las modificaciones que hace a su lengua un grupo humano para comunicarse con otro son insignificantes. Más bien, recurre a la traducción o al empleo de alguna lengua franca. Y estas tendencias conviven con el bilingüismo y la variación dialectal, es decir, con tendencias opuestas a la uniformidad. Ello se debe, obviamente, a que el lenguaje no es sólo un medio de comunicación, sino también un factor de identidad social y personal.

Podríamos seguir otras líneas de argumentación en contra del reduccionismo de Halliday o del nuestro. Por ejemplo, es difícil, si no imposible, identificar cuál de sus funciones es responsable de las correspondencias en el indoeuropeo, o explicar cómo las produjo la comunicación. La mejor manera de dar cuenta de la conser-

vación de la *m* en la mayoría de las lenguas de esta familia, o de las relaciones entre *p*, *f* y *h* es, como lo muestra admirablemente Hjemlev (1970: 10-31), en términos de regularidades y restricciones intrínsecas del sistema lingüístico. Por otro lado, el hecho de que haya sustituciones pronominales imposibles en todas las lenguas se formula adecuadamente como un principio de gramática universal y es muy dudoso que una explicación funcional de ello tuviera sentido.

Quizá dos evidencias más claras sean: 1) que hay funciones que surgen después de las formas lingüísticas y 2) que rara vez hay correspondencias biunívocas entre forma y función. Los ejemplos más sencillos y más contundentes de lo primero los encontramos en el lenguaje de las matemáticas. No se inventaron las letras para poder hacer álgebra; el álgebra se desarrolló cuando ya existían las letras. Pero también podemos encontrar ejemplos en el habla cotidiana. El sistema de tiempos compuestos del español ya existía cuando los españoles trajeron el español a América. Pero no lo usaban para indicar aspecto, como lo usamos ahora.

Estos mismos ejemplos podrían también servir para ilustrar lo segundo, las correspondencias múltiples entre formas y funciones. Para evitar repeticiones excesivas, no voy a desarrollar la verificación de ello. Considero que es preferible proporcionar otros ejemplos.

El tiempo futuro se utiliza para decir promesas, pero también para dar voz a los diez mandamientos de las religiones cristianas. Y las promesas se dicen frecuentemente en presente, que también empleamos para hablar del pasado, el presente o el futuro. El diminutivo se usa, claro, para referirse a cosas pequeñas, pero con el diminutivo hacemos otras cosas, sobre todo en combinación con la negación: mitigamos la fuerza de nuestros actos y mostramos deferencia al interlocutor. Si queremos realizar un acto que sea más que una solicitud, pero que no llegue a ser una orden tajante, decimos: *¿No me trae un cafecito?*

Enfatizando el punto, es claro que el *cafecito* no es producto de la mitigación o la deferencia, porque el diminutivo también se usa para referirse a lo pequeño. Desde otro ángulo, si el lenguaje fuera producto de sus funciones, sería natural decir *Could I not have a little coffee?* para pedir una buena taza de café en Londres, y no lo es.

Entonces, el lenguaje no es como es por la comunicación. En todo caso, parece que al hablar de lenguaje y comunicación deberíamos, siguiendo el ejemplo de Halliday, no reducir uno a la otra, sino tratarlos como mutuamente condicionantes —verlos, se hubiera dicho antes, en una relación dialéctica—. Y como ya

dije, deberíamos tomar en cuenta también que la comunicación no es lo único que entra en esta relación con el lenguaje.

Tales reflexiones nos llevan a la cuarta contradicción, que es una contradicción entre la teoría y la práctica. El enfoque comunicativo nos ofrece un principio común para el lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza. El lenguaje es lo que es por la comunicación. El proceso real de aprendizaje es la experiencia comunicativa. Por lo tanto, la enseñanza sólo puede ser la creación de condiciones adecuadas para la comunicación.

Esta posición se ve reflejada en un trabajo de Dick Allwright presentado en el congreso de AILA celebrado en Stuttgart, a mediados de los años 70 (Allwright, 1975).

Es un trabajo poco conocido hoy en día, pero que tuvo una influencia decisiva en el surgimiento del enfoque comunicativo. En él, Allwright afirmaba que si nos ocupáramos de la competencia comunicativa, la competencia lingüística se ocuparía de sí misma. Esta afirmación acompañaba relatos de sucesos verdaderamente extraordinarios para aquellos años. En la Universidad de Essex había cursos de lenguas en los que el profesor no hacía nada, inclusive muchas veces estaba fuera del salón. ¡Y los alumnos tenían una motivación muy alta y aprendían!

Si leía uno el trabajo con cuidado o platicaba con Allwright, se enteraba que ese *no hacer nada* del profesor era aparente. El profesor sentaba las reglas de ciertos juegos comunicativos que constituían las “clases” y, sobre todo, diseñaba los juegos. Cabe señalar que después de casi 15 años, esos juegos han sido superados en muy pocas ocasiones.

El secreto del éxito de los cursos estaba en parte ahí, en el diseño inteligente de los juegos. Y en parte, por supuesto, estaba también en que los estudiantes tenían contacto con la lengua fuera de clase. De hecho, los juegos, aunque fueron juzgados por muchos como ejercicios poco serios, brindaban al estudiante la oportunidad de experimentar en forma bastante sistemática y controlada con las formas que fuera del salón recibía desordenadamente.

Añadiría, por las preocupaciones que son objeto de la siguiente reflexión, que quizá el aprendizaje de los estudiantes no estuviera totalmente desprovisto de los elementos tradicionales de los cursos de la época, como la corrección gramatical, aunque ciertamente no eran proporcionados por el profesor. Tengo esta duda porque cuando viví en Essex pude notar que algunos profesores de diferentes asignaturas marcaban los errores de inglés en los trabajos de sus estudiantes lati-

noamericanos y que en muchas ocasiones ellos contrataban hablantes nativos como correctores de estilo. Con frecuencia los vi discutiendo entre sí sobre sus versiones marcadas o corregidas y varias veces llegaron a preguntarme reglas.

De cualquier forma, la experiencia de Allwright era muy diferente a la llamada práctica de patrones, que consumía la mayor parte de las clases en la época: la incesante repetición de oraciones vacías de significado y de intención comunicativa. Era muy diferente y ejemplificaba con claridad la idea de que si nos ocupábamos de la comunicación, la lengua se ocuparía de sí misma. Así, planteaba con fuerza el principio único. El principio se ve reflejado en otros planteamientos de diversas personas y también en el título del libro más importante de la década pasada, *La enseñanza de lenguas como comunicación*, de Henry Widdowson (1978).

Esta fue una de las grandes novedades del enfoque comunicativo, aunque se ha escrito y dicho poco de ella. Anteriormente, tanto con el método audiolingual como con el enfoque situacional, había un principio para el lenguaje, otro para el aprendizaje y otro para la enseñanza. Ahora se presentaba un cuerpo teórico muy puro y muy elegante, con una sola base: la comunicación.

Pero en la práctica, las cosas han sido muy diferentes. Fuera de experimentos muy radicales, como los de Dick Allwright recién mencionados, no hemos intentado ajustar todo lo que hacemos a un plan rector escueto y perfectamente consistente. Más bien, la historia ha sido lo contrario. Hemos vivido la época del eclecticismo. Durante los primeros meses en que el enfoque cobró vigor generalizado a nivel mundial, hace 11 o 12 y cuatro o cinco después de que sacara su punta de iceberg a la superficie, en el coloquio de Neuchâtel,<sup>2</sup> lo que todos hacían era adaptar sus programas gramaticales, añadiendo al lado de la columna de estructuras otra de “funciones” o “nociones”, según la filiación. El cambio fue trascendental, hay que subrayarlo. Pero también hay que reconocer que la columna vertebral de los cursos seguía siendo la gramática.

Poco después se empezaron a invertir los papeles. El foco de cada lección pasó a ser una función —o una noción— y alrededor de ello se presentaban las estructuras. Posteriormente los puntos de enseñanza fueron las combinaciones de dos o tres “funciones”, de dos o tres actos, en lugar de éstos aislados. Pero aun entonces se conservaron los programas gramaticales, si bien subordinados, sobre todo en su progresión, más que en su selección, a los funcionales, como puede

<sup>2</sup> Cuyas memorias fueron editadas por S. P. Corder y E. Roulet (1973).

apreciarse consultando el libro de Widdowson que mencioné. Revelador de esos periodos de transición es el título de una ponencia presentada en un congreso alrededor de 1980: “Lobo lingüístico bajo disfraz de cordero comunicativo”.

Las relaciones entre la enseñanza comunicativa y la gramática han seguido cambiando. De hecho se puede hablar de una historia, como lo indica el título de la ponencia plenaria de Helena Da Silva (en este volumen). Pero han sido relaciones esencialmente problemáticas, de lo cual son testimonio los temas de varios congresos recientes, convocadas para buscar a la gramática su lugar en el enfoque comunicativo o para buscar formas comunicativas de enseñar la gramática.

Esto quiere decir que seguramente subsisten métodos y técnicas no comunicativas en la enseñanza comunicativa. Creo que subsiste la explicación, de la que ya hablé. Diría que también subsisten la repetición y la referencia a situaciones artificiales, y no sólo para enseñar gramática, sino también pronunciación y vocabulario. Apostaría que subsiste la memorización de tablas de verbos. Y, claro, de la traducción no sólo diríamos que subsiste, sino que ha sido rescatada y revalorada deliberadamente por el enfoque comunicativo, aunque las razones de ello no son totalmente congruentes con el principio de enseñanza y aprendizaje como comunicación. Además, un número de practicantes de la enseñanza comunicativa utilizan técnicas de otros métodos contemporáneos, como el camino silencioso y la sugestopedia.

No pienso que todo ello sea malo. Al contrario, pienso que hemos sido más sabios que el enfoque comunicativo, aunque no seríamos tan sabios sin el enfoque comunicativo. Pero sí me parece que debe registrarse la contradicción entre la teoría de un principio único y la práctica ecléctica.

Tal vez el eclecticismo haya sido posible porque el enfoque comunicativo se presentó como una fuerza liberadora frente al método audiolingual y el enfoque situacional, que prescribían de manera muy estricta patrones de conducta determinados. En Bogotá, en 1977, Widdowson dijo incisivamente que proponía una pedagogía de la cooperación, en lugar de una pedagogía de la imposición. Esta declaración fue acompañada de otras en el mismo espíritu, emitidas por lingüistas aplicados de diferentes universidades. Luego siguió la negociación y, con ella, la flexibilidad en las clases.

O tal vez, más que posible, el eclecticismo haya sido obligado, por la diversidad de fuentes donde abrevó el enfoque comunicativo durante sus primeros años. Ya mencioné la lingüística funcionalista y la teoría de los actos verbales.

Fue importante también la etnometodología. Se tomaron, además, ideas de la gramática generativa y de la psicología cognoscitivista.

La afinidad con muchas de esas ideas era automática. Se oponían al conductismo, que estaba detrás del método audiolingual y que había dejado trazas significativas en el enfoque situacional, a los que, a su vez, se oponía el enfoque comunicativo. Entre ellas se encontraba, por ejemplo, la idea de que el aprendizaje de una lengua no es la formación de hábitos sino la adquisición de reglas, lo que justificaba rechazar los métodos y técnicas de repetición.

Sin embargo, asociadas con las ideas afines de los propósitos y las propuestas del enfoque comunicativo hay otras divergentes del principio único. Se encuentra, por ejemplo, la idea de que los procesos de construcción de las reglas en cualquier ser humano son análogos a los procesos de formulación y comprobación de leyes científicas. Desde este punto de vista, el lenguaje es un objeto que el estudiante llega a conocer por medio de la observación desde afuera. En cambio, para el principio único el estudiante debe ser el sujeto de la actividad lingüística. Aquí tenemos la quinta contradicción, pero antes de exponerla completamente, quiero concluir la serie de observaciones que me trajo a ella. El caso es que quizá sea por su diversidad de fuentes que la enseñanza comunicativa es ecléctica. Quizá, sin poder evitarlo, haya ido incorporando en sus marcos de referencia tanto ideas afines como ideas divergentes de su principio.

Pasemos, pues, a la quinta contradicción. Por un lado, se sostiene que para aprender una lengua, el estudiante debe emplearla realmente; generalmente esto quiere decir emplear conjuntamente la fonología, la sintaxis y la semántica dentro de una interacción de carácter diferente a la de maestro y alumno y con un propósito diferente al aprendizaje de la lengua. Es decir, se proscriben la explicación, la repetición, el uso de tablas de sustitución y en general los ejercicios que aíslan la fonología, la sintaxis o la semántica y aquellos donde el alumno sólo tenga interés en la lengua por la lengua. Por otro lado, se cree que las operaciones mentales del aprendizaje son del tipo de las que se beneficiarían del aislamiento de los niveles de análisis, la delimitación de los problemas, el control de las variables, el distanciamiento del observador y la formulación explícita de hipótesis, que es precisamente lo que se obtiene con la explicación, las tablas de sustitución y otros métodos y técnicas proscritos.

Viendo la contradicción desde un ángulo ligeramente distinto, podemos plantearla así: tomamos el cognoscitivismo para rechazar el conductismo, pero

no lo seguimos hasta sus últimas consecuencias. Hemos visto, entonces, cinco contradicciones: la del amor eternamente insatisfecho, la de la gran paradoja, la del reduccionismo, la de la teoría y la práctica y la de la inconsecuencia con el cognoscitivismo. Al tratarlas, se han asomado cuatro de las otras cinco que quiero considerar. Por ejemplo, en varios momentos hubo cierta incertidumbre acerca del significado de comunicación. Este es un problema real y serio.

En el 50 aniversario del Consejo Británico hace cuatro años se reunieron expertos en lenguaje de todo el mundo. La mayoría trabaja en cuestiones relacionadas con la enseñanza de lenguas, pero algunos trabajan en otros campos. En una discusión larga sobre formación de profesores, en la que participaron sobre todo quienes estaban vinculados a la enseñanza de lenguas, se habló mucho de comunicación. En cierto momento, una de las personas que no pertenecía al campo de enseñanza intervino para decir que se había perdido en la discusión; pidió, para poder retomar el hilo, que alguien definiera cómo se entendía “comunicación” o, al menos, que caracterizara brevemente al enfoque comunicativo. Nadie lo hizo.

Me parece que aquí hay dos dificultades. En primer lugar, no es claro si el enfoque comunicativo debe caracterizarse en términos de qué enseña o en términos de cómo lo enseña.

Los primeros escritos, los de la punta del iceberg, los de Neuchâtel, eran básicamente acerca del qué enseñar. Y lo primero que se desarrolló fueron los programas de funciones y nociones. Pero, como ya indiqué, desde muy temprano surgieron aportaciones sobre cómo enseñar y para muchos, el cómo llegó a ser lo importante: los juegos comunicativos, las simulaciones, la negociación, por mencionar algunos.

Una solución que, por supuesto, se ocurre inmediatamente y que, de hecho, se planteó en varias ocasiones, es que el enfoque se define por conjugar el qué y el cómo. Esa es la intención, por ejemplo, de la ambigüedad en el título del famoso libro de Widdowson que ya mencioné dos veces: la enseñanza como comunicación, el lenguaje como comunicación. Pero debido a la contradicción entre la teoría y la práctica, debido a que el principio único no es perfecto se vuelve necesario escoger uno de los dos —el *qué* o el *cómo*— como principal y subordinar el otro. Y algunos practicantes del enfoque se han inclinado por el *qué* y otros por el *cómo*. Y muchas veces la misma persona toma en un momento el *qué* como eje y en otra el *cómo*. Volviendo al famoso libro, de los dos significados de su título parece tener más peso el relativo al *cómo*: enseñar como comunicación. Pero las páginas del

libro tienen que ver más con el *qué*: el lenguaje como comunicación. Widdowson mismo señaló este tipo de dificultades cuando estuvo aquí (1987), diciendo que el título debió haber sido *La enseñanza de lenguas para la comunicación*.

La segunda dificultad es que, con respecto al *qué*, no es claro si nuestra preocupación es con lo que comunica o con lo que se comunica. Otra vez, la solución ideal es decir que el enfoque reúne en su objeto de enseñanza el comunicante y lo comunicado. Pero, otra vez, las cosas no funcionan perfectamente. Y otra vez, en el desarrollo del enfoque encontramos escritos acerca de lo comunicado, las funciones y las nociones, y acerca del comunicante, la realización lingüística.

Quizá además de estas dos dificultades, que son la base de las diferentes concepciones del enfoque comunicativo, haya un mecanismo semántico curioso. Por ser una fuerza liberadora y por llamar nuestra atención hacia aspectos del lenguaje que son fascinantes y que no habíamos tomado en cuenta antes, el enfoque comunicativo adquirió rápidamente una connotación muy positiva. En enfoque comunicativo era bueno. Y quizá hayamos empezado a asociar todo lo bueno, o lo que creíamos bueno, con el enfoque comunicativo y, después, esto haya pasado a ser parte de la denotación de “enfoque comunicativo”, e incluso de “comunicación”. Así parece englobar todas estas ideas: unidades mayores que la oración —el párrafo, el diálogo, el texto—; unidades distintas a la oración —las funciones, las nociones—; negociación; textos auténticos y expresión espontánea; tolerancia y flexibilidad más lingüísticas. Y parece tener capacidad de seguir englobando más y más ideas. La identificación social y personal, que al principio de la plática mostré puede actuar en contra de la comunicación, parece considerarse comunicación. El razonamiento y la memoria, que también le piden al lenguaje un funcionamiento a veces distinto al que demanda la comunicación, parecen ser comunicación. Pronto todo será comunicación.

Digo que este problema de la delimitación es una contradicción, la sexta, porque el enfoque comunicativo se fortaleció inicialmente identificando con precisión las deficiencias de los enfoques que sustituyó. Además, como indiqué, el enfoque comunicativo resulta de la aplicación de una cantidad de conocimientos impresionante. Añadiría que surge y se desarrolla en una época en que el mundo de la enseñanza de lenguas tiene una capacidad de rigor sin precedentes. Pero, sin embargo, no podemos delimitar el enfoque.

La séptima contradicción está relacionada con la forma de concebir los niveles de organización del lenguaje y las relaciones que guardan entre sí. Cuando

surgió el enfoque, reflexiones diversas mostraron que saber construir oraciones gramaticalmente correctas no garantizaba poder leer o escribir párrafos y textos ni poder interactuar en diálogos, lo que fue respaldado por algunos estudios empíricos. En otras palabras, se planteaba una independencia, que yo diría es autonomía relativa (ver Castaños, 1988) entre el nivel de las oraciones y los otros niveles. Pero al mismo tiempo se diseñaban cursos como si el conocimiento de los párrafos y los textos (o el de los diálogos) garantizara el dominio de la gramática. Es decir, se asumía una dependencia necesaria, aunque en sentido inverso. Es relativamente reciente que se ha aceptado que no es el caso, que —utilizando ideas de la exposición de la tercera contradicción— la competencia lingüística no se ocupará de sí misma.

La octava contradicción tiene que ver con el contenido de los cursos comunicativos. Si un movimiento se dirige contra las oraciones vacías de significado y de intención, se esperaría que como alternativa ofreciera un lenguaje muy significativo, un lenguaje trascendente para el estudiante en términos personales. Pero lo que la mayoría de los cursos comunicativos brinda son elementos para interacciones triviales, superficiales.

En oposición pienso, por un lado, en algo que hemos aprendido al investigar el lenguaje del mundo académico: un texto, un discurso, es un conjunto de operaciones desde y sobre el conocimiento. Entendemos a partir de lo que sabemos y lo que sabemos cambia cuando entendemos —y cuando no entendemos—. Puede cambiar el conocimiento de hechos accidentales. Pero puede cambiar también lo que constituye el núcleo mismo del conocimiento: los conceptos y las relaciones entre los conceptos, que no son otra cosa que los significados de las palabras. Por medio de definiciones, clasificaciones, observaciones, generalizaciones y otras operaciones de esa índole, que son la materia del discurso, se cambian los significados. Esto es válido para cualquier género de discursos, pero es más evidente en el discurso científico, porque su propósito es precisamente crear el conocimiento. Y me parece que un estudiante de ciencias lo es porque desea cambiar sus conocimientos, desea recrear en sí el conocimiento de la disciplina que eligió.

Pienso también en José Gorostiza, cuando decía que bajo el conjuro poético la palabra se transparenta y deja entrever, más allá de sus paredes así adelgazadas, ya no lo que dice, sino lo que calla. Notamos que tiene puertas y ventanas hacia los cuatro

horizontes del entendimiento y que, entre palabra y palabra hay corredores secretos y puentes levadizos. Transitamos entonces, dentro de nosotros mismos, hacia inmundos calabozos y elevadas áreas, galerías que no conocíamos en nuestro propio castillo. La poesía ha sacado a la luz la inmensidad de los mundos que encierra nuestro mundo (1964: 10).

Y pienso que a quienes nos dedicamos a la enseñanza de una lengua extranjera y hemos dedicado muchos años a aprenderla, nos animan sentimientos análogos a los del estudiante de ciencias o a los del poeta. Nos gusta recrear los significados de esa lengua y, a la luz de los contrastes que tiene con la nuestra, nos gusta ver la inmensidad de los mundos que encierra nuestro mundo.

Pero por otro lado, pienso que en los cursos comunicativos se atrae al estudiante, más que con el misterio de la creación del conocimiento o con el conjuro de la poesía, con la promesa de una utilidad inmediata —para comprar calcetines o encontrar la estación del metro—. Como dije, se le brindan elementos para interacciones triviales. No abundaré en la crítica al contenido de los cursos comunicativos. Pero sí deseo señalar que en esta preocupación parecen coincidir personas que reflexionan sobre el estado de la enseñanza de lenguas desde perspectivas diferentes, como D. Rall (1989) o C. Brumfit (1985: 155-156).

Las observaciones anteriores me llevan a la novena contradicción, que es una ironía de la historia. La enseñanza de lenguas con propósitos específicos y el enfoque comunicativo nacieron juntos y en su desarrollo los animaron las mismas preocupaciones. Eran como gemelos. Algunos dirían incluso que aquélla nació unas horas antes y durante sus primeros años de vida caminó delante, abriéndole el paso al enfoque. Por esta historia común, casi podría pensarse que la enseñanza con propósitos específicos es una forma del enfoque comunicativo.

Sin embargo, se está difundiendo una visión de la enseñanza de lenguas con propósitos específicos como un enfoque, un enfoque distinto y opuesto al enfoque comunicativo. Quizá esta tendencia sea producto de una confusión pasajera. O quizá sea resultado de una necesidad de delimitar el enfoque comunicativo. Esto sería muy interesante; por un lado tendríamos fuerzas que extienden el concepto de comunicación y el de enfoque comunicativo, como indiqué al exponer la sexta contradicción; por otro, tendríamos fuerzas que lo acotan. Sería como una advertencia: si el enfoque comunicativo no se define desde adentro, se le va a definir desde afuera y no hay que excluir la posibilidad de que la distinción incipiente

entre enseñanza con propósitos específicos y enfoque comunicativo refleje diferencias de hecho; bien podría ser que la primera se está concentrando en el *qué* y el segundo en el *cómo*.

La décima contradicción se relaciona con la autenticidad de la comunicación en el salón de clases. Generalmente se piensa que si el objetivo es preparar al alumno para que pueda participar en cierto tipo de comunicación, lo mejor es que en la clase practique ese tipo de comunicación —y mientras más lo haga mejor—. Algunos han puesto en duda esta lógica. Widdowson, por ejemplo, advertía desde la década pasada que en cuestiones pedagógicas la ruta aparentemente más directa no es necesariamente la más corta. Precisamente por razones pedagógicas, puede ser conveniente modificar las tareas que son el objetivo final de un curso, o diseñar otras que se aproximen gradualmente a las primeras (Widdowson, 1977: 23). Por otro lado, como quedó implícito al hablar de la tercera contradicción, si no se tienen ciertas bases lingüísticas es difícil pensar en actividades comunicativas, lo que muestra D. Rall claramente (1989).

Además de señalar estas dos objeciones a la exigencia de una comunicación genuina quiero subrayar que, por esta, comúnmente se entiende “comunicación diferente a la de maestro-alumno”, como ya dije. Se busca que el alumno deje de serlo y se convierta instantáneamente en turista o en periodista o en marido enojado. Me pregunto si esto es realmente posible, y me respondo que no. Si el alumno está en la clase, inevitablemente seguirá siendo alumno. Quizá, además de alumno, en nuestra clase pueda ser doctor o científico, si fuera de la clase es doctor o científico; pero no será doctor o científico en lugar de alumno. La exigencia de una comunicación genuina entendida como diferente a la comunicación de maestro y alumno es, entonces, una exigencia imposible.

Pero además creo que es una exigencia insensata. En un sentido más básico del término, la comunicación entre el maestro y el alumno es tan real como la del doctor y el paciente o la del vendedor y el comprador. De hecho, en el salón de clases, es más real, por lo que recién dije. Y tiene tanto valor en la vida ser estudiante o profesor como ser doctor o vendedor. No veo por qué debemos devaluar nuestra comunicación.

Creo que sería válido concluir la crítica a la exigencia imposible recordando una observación que hacían algunos profesores de los enfoques y métodos anteriores al enfoque comunicativo: los alumnos aprenden tanto o más al leer las instrucciones de un ejercicio que al llevarlo a cabo. La razón que se argüía era que

la comunicación necesaria para el desarrollo de la clase es más real para el alumno que la mera práctica.

No creo que la observación o la razón sean completamente válidas, pero sí nos pintan un fondo contra el cual pueden destacarse las diez contradicciones consideradas:

1. La del amor eternamente insatisfecho
2. La de la gran paradoja
3. La del reduccionismo
4. La de la teoría y la práctica
5. La de la inconsecuencia cognoscitiva
6. La del problema de delimitación
7. La de las relaciones entre los niveles de organización del lenguaje
8. La del contenido
9. La de la ironía histórica
10. La de la exigencia imposible e insensata

Espero que la exposición de las contradicciones haya indicado elementos para formular las preguntas que suscita la primera contradicción, que podamos, por ejemplo, empezar a preguntarnos: ¿amamos el enfoque comunicativo por su fuerza liberadora, por la elegancia de su principio único o por su connotación positiva? ¿Nos deja insatisfechos por su indefinición, por la trivialidad de contenido que tienen sus cursos o por la insensatez de sus exigencias?

## BIBLIOGRAFÍA

- ALLWRIGHT, R. (1975). Learning language through communication practice. Ponencia presentada en el 4° Congreso Internacional de Lingüística Aplicada. Stuttgart.
- BRUMFIT, C. (1985). Creativity and constraint in the language classroom. En R. Quirk & E. G. Widdowson (eds.). *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 148-157). Cambridge: Cambridge University Press.
- CASTAÑOS, F. (1984). Más que comunicación. *Mextesol Journal*, 8 (1): 13-28.
- (1987). Con, por y a pesar de las ideas verdes. Sesión plenaria del XVI encuentro de la Asociación Mexicana de Maestras y Maestros de Lenguas Extranjeras. *La gramática en el enfoque comunicativo*. Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Acatlán.
- CORDER, S. P. & E. ROULET (1973). *Theoretical linguistic models in applied linguistics*. Bruxelles: Association Internationale pour la Recherche et la Diffusion des Méthodes Audio-visuelles et Structure-globales. Paris: Didier.
- GOROSTIZA, J. (1964). Notas sobre poesía. En *Poesía* (pp. 7-25). México: Fondo de Cultura Económica.
- HALLIDAY, M. A. K. (1970a). Functions and universals of language. En G. Kress (ed.). *Halliday: Systems and function in language* (pp. 26-31). London: Oxford University Press.
- (1970b). Language structure and language function. En J. Lyons (ed.). *New horizons in linguistics* (pp. 140-165). Harmondsworth, Middx.: Penguin Books.
- (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- HJELMSLEV, L. (1970). *Language: An introduction*. Madison, W. I.: University of Wisconsin Press.
- RALL, D. (1989). Por una ampliación del concepto de “enfoque comunicativo”. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 7 (9): 25-45.
- WIDDOWSON, H. G. (1977). The communicative approach and its application. En El Consejo Británico (eds.). *English for specific purposes: An international seminar* (pp. 23-33). Bogotá: El Consejo Británico.
- (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- (1987). Approaches to meaning. Conferencia dictada en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Universidad Nacional Autónoma de México.