

LO QUE SIGNIFICA HABLAR*

Pierre Bourdieu

Si el sociólogo tiene un papel, éste consiste más bien en dar armas que en dar lecciones.

He venido para participar en una reflexión y tratar de proporcionar a quienes tienen la experiencia práctica de una serie de problemas pedagógicos los instrumentos que la investigación propone para interpretarlos y comprenderlos.

Si mi discurso es decepcionante, incluso a veces deprimente, no es porque me divierta desanimar, todo lo contrario. Es porque el conocimiento de las realidades conduce al realismo. Una de las tentaciones del oficio del sociólogo es lo que los propios sociólogos han denominado el sociologismo, es decir, la tentación de transformar leyes o regularidades históricas en leyes eternas. De ahí la dificultad que presenta comunicar los productos de la investigación sociológica. Hay que situarse constantemente entre dos papeles: por una parte, el de aguafiestas y, por otra, el de cómplice de la utopía.

Hoy, aquí, quisiera tomar como punto de partida de mi reflexión el cuestionario que algunos de ustedes han preparado para esta reunión. Si he tomado este punto de partida es con el propósito de darle a mi discurso un arraigo lo más concreto posible y de evitar (lo que me parece ser una de las condiciones prácticas de toda relación de comunicación verdadera) que quien tiene la palabra, quien tiene el monopolio de hecho de la palabra, imponga por completo el arbitrario de su interrogación, el arbitrario de sus intereses. La conciencia de lo arbitrario de la imposición de la palabra se impone cada vez más hoy día, tanto a quien tiene el monopolio del discurso como a quienes lo sufren. ¿Por qué en determinadas circunstancias históricas, en determinadas situaciones sociales, resentimos con angustia y malestar este abuso de autoridad que siempre implica tomar la palabra en situación de autoridad o, si se prefiere, en *situación autorizada*, constituyendo la situación pedagógica el modelo de esta situación?

Así, para intentar quitarme esta ansiedad, he tomado como punto de partida preguntas que se le han planteado *realmente* a un grupo de ustedes y que pueden plantearse a la totalidad de ustedes.

Las preguntas versan sobre las relaciones entre lo escrito y lo oral y podrían formularse así: “¿puede enseñarse el lenguaje oral?”.

Esta pregunta es una formulación en el sentido actual de una vieja interrogación que ya se encontraba en Platón: “¿Puede enseñarse la excelencia?”. Es una pregunta capital: “¿Puede enseñarse algo? ¿Puede enseñarse algo que no se aprende? ¿Puede enseñarse aquello con lo que se enseña, es decir, el lenguaje?”

Este tipo de interrogación no surge en cualquier momento. Si, por ejemplo, se plantea en un diálogo determinado de Platón es, me parece, porque la cuestión de la enseñanza se le plantea a la enseñanza que está cuestionada. Es porque la enseñanza que está en

* Tomado de: *Cuestiones de sociología*. Madrid, Istmo, 2000. Traducción: Enrique Martín Criado. pp. 95-111.

crisis que se da en una interrogación crítica sobre lo que es enseñar. En épocas normales, en las fases que se pueden denominar orgánicas, la enseñanza no se interroga sobre sí misma. Una de las características de una enseñanza que funcione demasiado bien —o demasiado mal— es la de estar segura de sí, la de tener esta especie de seguridad (no es casualidad que se hable de seguridad a propósito del lenguaje) que produce la certidumbre de ser, no solamente *escuchado*, sino también *entendiendo*, certidumbre característica de todo lenguaje de autoridad o autorizado. Esta interrogación, por tanto, no es intemporal; es histórica. Sobre esta situación histórica es sobre la que querría reflexionar. Esta situación está vinculada a un estado de la relación pedagógica, a un estado de las relaciones entre el sistema de enseñanza y lo que se llama la sociedad global —es decir, las clases sociales—, a un estado del lenguaje, a un estado de la institución escolar. Quisiera tratar de mostrar que a partir de las cuestiones concretas que plantea el uso escolar del lenguaje se pueden plantear a la vez las cuestiones más fundamentales de la sociología del lenguaje (o de la sociolingüística) y de la institución escolar. En efecto, creo que la sociolingüística habría escapado antes de la abstracción si se hubiera dedicado, como lugar de reflexión y de constitución, a este espacio tan particular pero tan ejemplar que es el espacio escolar, si hubiera tomado como objeto este uso tan particular que es el uso escolar del lenguaje.

Tomemos el primer conjunto de preguntas: ¿Pretende usted enseñar el lenguaje oral? ¿Qué dificultades encuentra? ¿Encuentra resistencias? ¿Topa con la pasividad de los alumnos?...

De inmediato tengo ganas de preguntar: ¿Enseñar el lenguaje oral? ¿Pero *qué lenguaje oral*?

Aquí hay un implícito, como en todo discurso oral o incluso escrito. Hay un conjunto de presupuestos que cada uno aporta al plantear esta pregunta. Dado que las estructuras mentales son estructuras sociales interiorizadas, hay muchas probabilidades de introducir, en la oposición entre lo escrito y lo oral, una oposición completamente clásica entre lo distinguido y lo vulgar, lo culto y lo popular de tal manera que lo oral tiene muchas posibilidades de ser investido de todo un aura populista. Enseñar el lenguaje oral sería, así, enseñar el lenguaje que se enseña en la calle, lo que ya de entrada conduce a una paradoja. En otras palabras, ¿no se cuestiona la naturaleza misma de la lengua enseñada? Además, ¿este lenguaje oral que se quiere enseñar no es simplemente algo que ya se enseña, y de manera muy desigual según las instituciones escolares? Sabemos, por ejemplo, que las diferentes instituciones de la enseñanza superior enseñan el lenguaje oral de manera muy desigual. Las instituciones que preparan para la política, como Sciences Politiques o la ENA, enseñan mucho más el lenguaje oral y le conceden una importancia mucho mayor en las calificaciones que la enseñanza que prepara para la enseñanza o para la técnica. Por ejemplo, en la Politécnica se hacen resúmenes; en la ENA se hace lo que se llama “gran oral”, que consiste en una verdadera conversación de salón, que exige un cierto tipo de relación al lenguaje, un cierto tipo de cultura. Decir “enseñar el lenguaje oral” sin más no tiene nada de nuevo, ya se hace mucho. Este lenguaje oral puede, así, ser el lenguaje oral de la conversación mundana, puede ser el lenguaje oral del coloquio internacional, etc.

Por tanto, no basta con preguntarse: “¿enseñar el lenguaje oral?”, “¿qué lenguaje oral enseñar?”. Hay que preguntarse también *quién* va a definir qué lenguaje oral enseñar. Una de las leyes de la sociolingüística es que el lenguaje empleado en una situación particular no depende únicamente, como cree la lingüística interna, de la competencia del locutor en el sentido chomskyano del término, sino también de lo que yo llamo el mercado

lingüístico. El discurso que producimos, según el modelo que propongo, es un “resultado”, de la competencia del locutor y del mercado en el que introduce su discurso, el discurso depende en cierta proporción (que habría que valorar con mayor rigor) de las condiciones de recepción.

Toda situación lingüística funciona, por tanto, como un mercado en el que el locutor coloca sus productos; y el producto que produzca para este mercado dependerá de cómo anticipe los precios que van a recibir sus productos. Al mercado escolar, lo queramos o no, llegamos con una anticipación de los beneficios y de las sanciones que recibiremos. Uno de los grandes misterios que la sociolingüística debe resolver es esta especie de sentido de la aceptabilidad. Nunca aprendemos el lenguaje sin aprender, al mismo tiempo, las condiciones de aceptabilidad de este lenguaje. Es decir, que aprender un lenguaje es aprender al mismo tiempo que este lenguaje será ventajoso en tal o cual situación.

Aprendemos inseparablemente a hablar y a evaluar con anticipación el precio que recibirá nuestro lenguaje; en el mercado escolar —y en esto el mercado escolar le ofrece una situación ideal al análisis— este precio es la nota, que implica muchas veces un precio material (si no tienes una buena nota en tu ejercicio de oposición de la Politécnica, serás administrador en el INSEE y ganarás un salario tres veces inferior...). Por tanto, toda situación lingüística funciona como un mercado en el que se intercambian cosas. Estas cosas son, evidentemente, palabras, pero estas palabras no están hechas únicamente para ser comprendidas; la relación de comunicación no es una simple relación de comunicación, es también una relación económica donde se juega el valor del que habla: ¿Ha hablado bien o mal? ¿Es brillante o no? ¿Es buen partido o no?...

Los alumnos que llegan al mercado escolar poseen una anticipación de las probabilidades que tiene tal o cual tipo de lenguaje de ser recompensado o sancionado. En otras palabras, la situación escolar en tanto que situación lingüística de un tipo particular, ejerce una formidable censura sobre todos los que anticipan con conocimiento de causa las probabilidades que tienen de beneficio y de pérdida, dada la competencia lingüística de que disponen. Y el silencio de algunos no es sino el interés bien comprendido.

Uno de los problemas que plantea este cuestionario es el de saber *quién* gobierna la situación lingüística escolar. ¿Tiene el mando el profesor? ¿Posee realmente la iniciativa en la definición de la aceptabilidad? ¿Domina las leyes del mercado?

Todas las contradicciones con que se van a encontrar los que se embarquen en la experiencia de la enseñanza del lenguaje oral, derivan de la siguiente proposición: la libertad del profesor, cuando se trata de definir las leyes del mercado específico de su clase, es limitada porque nunca creará otra cosa que un “imperio dentro de un imperio”, un subespacio en el que se suspendan temporalmente las leyes del mercado dominante. Antes de ir más lejos en la argumentación, hemos de recordar el carácter tan especial del mercado escolar: está dominado por las exigencias imperativas del profesor de lengua, que está legitimado para enseñar lo que no tendría que enseñarse si todo el mundo tuviera las mismas oportunidades de poseer esta capacidad, y que tiene el derecho de corrección en el doble sentido del término: la corrección lingüística (“el lenguaje *pulido*”) es el producto de la corrección. El profesor es una especie de juez de menores en materia lingüística: tiene el derecho de corrección y de sanción sobre el lenguaje de sus alumnos.

Imaginemos, por ejemplo, un profesor populista que rechaza este derecho de corrección y que dice: “que tome la palabra el que quiera; el lenguaje más bello es el de los

arrabales”. De hecho, este profesor, cualesquiera sean sus intenciones, sigue estando en un espacio que normalmente no obedece a esta lógica porque es muy probable que a su lado haya un profesor que exija rigor, corrección, buena ortografía... Pero incluso suponiendo el caso de que sea todo un establecimiento escolar el que se transforme, las anticipaciones de las oportunidades que aportan los alumnos al mercado les llevarían a ejercer una censura anticipada, y haría falta mucho tiempo para que abdicasen de la corrección y de la hipercorrección que aparecen en todas las situaciones lingüísticamente —es decir, socialmente— y disimétricas (y en especial en la situación de encuesta). Toda la investigación de Labov sólo fue posible gracias a una multitud de ardides cuyo objetivo era destruir el artefacto lingüístico que produce el mero hecho de poner en relación a un “competente” con un “incompetente”, a un locutor autorizado con un locutor que no se siente autorizado; igualmente, todo el trabajo que hemos realizado sobre la cultura ha consistido en tratar de superar el efecto de imposición de legitimidad que produce el mero hecho de hacer preguntas sobre la cultura. Preguntar sobre la cultura en una situación de encuesta (que se asemeja a una situación escolar) a personas que no se sienten cultivadas excluye de su discurso lo que realmente les interesa; buscan, entonces, todo lo que pueda asimilarse a la cultura; así, cuando se pregunta: “¿le gusta la música?”, jamás se oye: “me gusta Dalida”, sino que se oye: “me gustan los vales de Strauss”, porque es, en la competencia popular, lo que más se asemeja a la idea que se hacen de lo que les gusta a los burgueses. En todas las circunstancias revolucionarias los populistas han topado siempre con esta especie de revancha de las leyes del mercado, que, según parece, nunca se afirman tanto como cuando se pretende transgredirlas.

Volviendo al punto de partida de esta digresión: ¿quién define la aceptabilidad?

El profesor es libre de abdicar de su papel de “maestro del habla” que, al producir un cierto tipo de situación lingüística, o al dejar actuar a la propia lógica de las cosas (la tarima, la silla, el micrófono, la distancia, el *habitus* de los alumnos), o al dejar actuar a las leyes que producen un tipo determinado de discurso, produce un tipo determinado de lenguaje, no sólo en él, sino también en sus interlocutores. Pero, ¿en qué medida puede el profesor manipular las leyes de aceptabilidad sin entrar en contradicciones extraordinarias mientras no se hayan cambiado a la vez las leyes generales de aceptabilidad? Es por lo que la experiencia del lenguaje oral es completamente apasionante. No se puede abordar este asunto tan central y a la vez tan evidente sin plantear las cuestiones más revolucionarias sobre el sistema de enseñanza: ¿se puede cambiar la lengua en el sistema escolar sin cambiar todas las leyes que definen el valor de los productos lingüísticos de las diferentes clases en el mercado, sin cambiar las relaciones de dominación en el orden lingüístico, es decir, sin cambiar las relaciones de dominación?

Se me ocurre una analogía que no sé si formular a pesar de que me parezca necesario: la analogía entre la crisis de la enseñanza de la lengua y la crisis de la liturgia religiosa. La liturgia es un lenguaje ritualizado que está totalmente codificado (ya se trate de gestos o palabras) y cuya secuencia es completamente previsible. La liturgia en latín es la forma límite de un lenguaje que, sin ser comprendido, pero *estando autorizado*, funciona sin embargo, en determinadas condiciones, como lenguaje que satisface a emisores y receptores. En situación de crisis este lenguaje deja de funcionar: ya no produce su efecto principal que es el de *hacer creer*, el de hacer respetar, el de hacer admitir —el de *hacerse admitir*— aunque no se le entienda.

La cuestión que plantea la crisis de la liturgia —de este lenguaje que ya no funciona, que ya no se entiende, en el que ya no se cree— es la cuestión de la relación entre el lenguaje y la institución. Si un lenguaje está en crisis y se plantea la cuestión de saber qué lenguaje hablar es porque la institución está en crisis y porque se plantea la cuestión de la autoridad delegante —de la autoridad que dice cómo hablar y que da autoridad y autorización para hablar.

Con este rodeo, por el ejemplo de la Iglesia, quería plantear la siguiente pregunta: ¿se puede separar la crisis lingüística de la crisis de la institución escolar? ¿No es la crisis de la institución lingüística una mera manifestación de la crisis de la institución escolar? En su definición tradicional, en la fase orgánica del sistema de enseñanza francés, la enseñanza de la lengua no planteaba ningún problema, el profesor de lengua estaba seguro de sí mismo: sabía lo que había que enseñar, cómo enseñarlo, y se encontraba con alumnos dispuestos a escucharle, a comprenderle, y con padres comprensivos con esta comprensión. En esta situación, el profesor de lengua era un celebrante: celebraba un culto a la lengua francesa, defendía e ilustraba la lengua francesa y reforzaba sus valores sagrados. Al hacerlo, defendía su propio valor sagrado: esto es muy importante porque la moral y la creencia son una conciencia de sí que oculta sus propios intereses.

Si la crisis de la enseñanza de la lengua provoca crisis personales tan dramáticas, de una violencia tan grande como la que se vio en mayo del sesenta y ocho y después, es porque, a través del valor de este producto de mercado que es la lengua, una serie de personas defienden, entre la espada y la pared, su propio valor, su propio capital. Están dispuestos a morir por la lengua... ¡o por la ortografía! Al igual que los que se han pasado quince años de su vida aprendiendo el latín, cuando su lengua se ve bruscamente devaluada son como poseedores de títulos de deuda rusos...

Uno de los efectos de la crisis es el de trasladar la interrogación a las condiciones tácitas, a los presupuestos del funcionamiento del sistema. Es cuando la crisis saca a la luz un determinado número de presupuestos cuando puede plantearse sistemáticamente la cuestión de los presupuestos y preguntarse cómo *debe ser* una situación lingüística escolar para que no se planteen los problemas que se plantean en situación de crisis. La lingüística más avanzada coincide actualmente con la sociología en que el objeto primero de la investigación del lenguaje es la explicitación de los presupuestos de la comunicación. Lo esencial de lo que ocurre en la comunicación no está en la comunicación: por ejemplo, lo esencial de lo que ocurre en una comunicación como la comunicación pedagógica reside en las condiciones sociales de posibilidad de la comunicación. En el caso de la religión, para que funcione la liturgia romana, es preciso que se produzcan un tipo determinado de emisores y un tipo determinado de receptores. Es preciso que los receptores estén predispuestos a reconocer la autoridad de los emisores, que los emisores no hablen por cuenta propia, sino que hablen siempre como delegados, como sacerdotes con un mandato, y que nunca se autoricen a definir por sí mismos lo que hay que decir y lo que no hay que decir.

Ocurre lo mismo con la enseñanza: para que el discurso profesoral habitual, enunciado y recibido como algo evidente, funcione, hace falta una relación de autoridad —creencia, una relación entre un emisor autorizado y un receptor dispuesto a recibir lo que se dice, dispuesto a creer que lo que se dice merece ser dicho. Es preciso que se produzca un receptor dispuesto a recibir, y no es la situación pedagógica la que lo produce.

Recapitulando de forma rápida y abstracta, la comunicación en situación de autoridad pedagógica supone emisores legítimos, receptores legítimos una situación legítima, un lenguaje legítimo.

Precisa un emisor legítimo, es decir, alguien que reconozca las leyes implícitas del sistema y que haya sido reconocido y cooptado por ello. Precisa destinatarios a los que el emisor reconozca como dignos de escuchar, lo que supone que el emisor tenga poder de eliminación, que pueda excluir a “los que no deberían estar allí”; pero esto no es todo: precisa alumnos que estén dispuestos a reconocer al profesor como profesor, y padres que le concedan una especie de crédito, de cheque en blanco, al profesor. Precisa también que, idealmente, los receptores sean relativamente homogéneos lingüísticamente (es decir, socialmente), homogéneos en conocimiento de 1 lengua y en *reconocimiento* de la lengua, y que la estructura del grupo no funcione como un sistema de censuras capaz de inhibir el lenguaje que debe utilizarse.

En algunos grupos escolares con predominio popular, los niños de clase populares pueden imponer la norma lingüística de su medio y desacreditar los que Labov llama los pelotas, los que tienen un lenguaje para los profes, lenguaje que “queda bien”, es decir, afeminado y adulador. Puede ocurrir, por tanto, que la norma lingüística escolar se vea enfrentada a una contra - norma en ciertas estructuras sociales. (A la inversa, en estructuras con predominio burgués, la censura del grupo de pares se ejerce en el mismo sentido que la censura profesoral: el lenguaje que no ha sido “pulido” [*châtié*] es autocensurado y no puede ser producido en situación escolar).

La situación legítima es algo que hace intervenir a la vez la estructura del grupo y el espacio institucional en cuyo interior funciona el grupo. Por ejemplo, tenemos todo el conjunto de signos institucionales de importancia, y especialmente el lenguaje de importancia (el lenguaje de importancia tiene una retórica particular cuya función es decir cuán importante es lo que se dice). Este lenguaje de importancia se utiliza tanto más cuanto más eminente sea la situación, en un estrado, en un lugar consagrado, etc. Una parte de las estrategias de manipulación de un grupo consiste en la manipulación de las estructuras del espacio y de los signos institucionales de importancia.

Un lenguaje legítimo es un lenguaje con formas fonológicas y sintácticas legítimas, es decir, un lenguaje que responda a los criterios habituales de gramaticalidad y que diga constantemente, además de lo que dice, que lo dice bien. Y que, de esta manera, haga creer que lo que dice es verdad: esta es una de las formas fundamentales de hacer pasar lo falso por verdadero. Uno de los efectos políticos del lenguaje dominante es este: “lo dice bien, por tanto es posible que sea verdad”.

Este conjunto de propiedades *que forman sistema* —y que se hallan reunidas en el estado orgánico de un sistema escolar— define la aceptabilidad social, el estado en el que el lenguaje es admitido: es escuchado (es decir, creído), obedecido, entendido (comprendido). La comunicación se produce, en el límite, con medias palabras. Una de las características de las situaciones orgánicas es que el propio lenguaje —la parte propiamente lingüística de la comunicación— tiende a convertirse en secundario.

En el papel celebrante que generalmente desempeñaban los profesores de arte o literatura, el lenguaje apenas era algo más que interjección. El discurso de celebración, el de los críticos del arte, por ejemplo, es poco más que la expresión de una “exclamación”. La exclamación es la experiencia religiosa fundamental.

En situación de crisis, este sistema de créditos mutuos se desploma. La crisis es similar a una crisis monetaria: se cuestiona si cada uno de los valores que circulan no es mero papel-moneda.

Nada ilustra mejor la extraordinaria libertad que le confiere al emisor una conjunción de factores a su favor que el fenómeno de la *hipocorrección*. Opuesta a la *hipercorrección*, fenómeno característico del habla pequeñoburgués, la hipocorrección sólo es posible porque el que transgrede la regla (Giscard, por ejemplo, cuando no respeta las reglas de concordancia del participio pasado) hace manifiesto en todo lo demás, en otros aspectos de su lenguaje —la pronunciación, por ejemplo— y también en todo lo que es, en todo lo que hace, que podría hablar correctamente.

Una situación lingüística nunca es exclusivamente lingüística, y en todas las preguntas planteadas por el cuestionario que hemos tomado como punto de partida se encontraban planteadas a la vez las cuestiones fundamentales de la sociolingüística (¿qué es hablar con autoridad? ¿Cuáles son las condiciones sociales de posibilidad de una comunicación?) Y las cuestiones fundamentales de la sociología del sistema de enseñanza, organizándose todas estas cuestiones en torno a la cuestión última de la *delegación*.

El profesor, lo quiera o no, lo sepa o no, y especialmente cuando cree que rompe el mandato, no es sino un mandatario, un delegado, que no puede redefinir su tarea sin entrar en contradicciones ni poner a sus receptores en contradicciones mientras no se transformen las leyes del mercado en relación a las que define negativa o positivamente, las leyes relativamente autónomas del pequeño mercado que instaure en su clase. Por ejemplo, un profesor que se niegue a calificar o que se niegue a corregir el lenguaje de sus alumnos está en su derecho de hacerlo, pero puede, al hacerlo, comprometer las oportunidades de sus alumnos en el mercado matrimonial o en el mercado económico, donde siguen imponiéndose las leyes del mercado lingüístico dominante. Sin embargo, esto tampoco debe llevarnos a renunciar.

La idea de producir un espacio autónomo sustraído a las leyes del mercado es una utopía peligrosa mientras no se plantee simultáneamente la cuestión de las condiciones políticas de posibilidad de la generalización de esta utopía.

(Pregunta) Sin duda es interesante profundizar en la noción de competencia lingüística para superar el modelo chomskyano de emisor y locutor ideal; sin embargo, sus análisis de la competencia en el sentido de todo aquello que legitimaría una palabra son a veces demasiado nebulosos, especialmente con el término de mercado: tan pronto entiende usted el término de mercado en el sentido económico, como identifica al mercado con el intercambio en la macro-situación; me parece que aquí hay una ambigüedad. Además, no refleja suficientemente el hecho de que la crisis de la que habla es una especie de subcrisis que se halla esencialmente unida a la crisis de un sistema que nos engloba a todos. Habría que refinar el análisis de todas las condiciones de las situaciones de intercambio lingüístico en el espacio escolar o en el espacio educativo en sentido amplio.

—He tenido mis dudas sobre si hacer referencia aquí a este modelo de la competencia y el mercado porque es evidente que para defenderlo completamente necesitaría más tiempo y me llevaría a desarrollar análisis muy abstractos que no interesarían forzosamente a todo el mundo. Me alegro de que su pregunta me permita añadir algunas precisiones.

Le doy a esta palabra de mercado un sentido muy amplio. Me parece completamente legítimo describir como *mercado lingüístico* tanto la relación entre dos amas de casa que hablan en la calle, como el espacio escolar, como la situación de entrevista mediante la que se reclutan ejecutivos.

Lo que está en juego desde el momento en que dos locutores hablan entre sí es la relación objetiva entre sus competencias, no sólo sus competencias lingüísticas (su mayor o menor dominio del lenguaje legítimo) sino también todo el conjunto de sus competencias sociales, su derecho a hablar, que depende objetivamente de su sexo, edad, religión, status económico y status social, otras tantas informaciones que podrían conocerse por adelantado o ser anticipadas gracias a índices imperceptibles (es cortés, lleva una condecoración, etc.). Esta relación le confiere su estructura al mercado y define un determinado tipo de ley de formación de precios. Hay una micro-economía y una macro-economía de los productos lingüísticos, teniendo claro que la micro-economía nunca es autónoma respecto a las leyes macro-económicas. Por ejemplo, en una situación de bilingüismo se observa que el locutor cambia de lengua de una manera que no tiene nada de aleatoria. He podido observar, tanto en Argelia como en un pueblo bearnés, que las personas cambian de lengua según el tema que aborden, pero también según el mercado, según la estructura de la relación entre los interlocutores, de manera que la propensión a adoptar la lengua dominante aumenta con la posición de la persona a la que se habla en la jerarquía anticipada de las competencias lingüísticas: uno se esfuerza por dirigirse en el mejor francés posible a alguien que se considera importante; la lengua dominante domina tanto más cuanto más completamente dominan los dominantes el mercado particular. La probabilidad de que el locutor adopte el francés para expresarse aumenta a medida que el mercado es dominado por los dominantes, por ejemplo, en las situaciones oficiales. Y la situación escolar forma parte de la serie de mercados oficiales. En este análisis no hay economicismo. No se trata de decir que todo mercado es un mercado económico. Pero tampoco hay que negar que existe un mercado lingüístico que supone, de forma más o menos directa, apuestas (*enjeux*) económicas.

Respecto a la segunda parte de la pregunta, plantea el problema del derecho científico a la abstracción. Se hace abstracción de un cierto número de cosas y se trabaja en el espacio así definido.

(Pregunta) En el sistema escolar tal como lo ha definido por este conjunto de propiedades, ¿piensa usted que el docente conserva, o no, un cierto margen de maniobra? Y ¿cuál sería?

—Es una pregunta muy difícil, pero pienso que sí. Si no estuviera convencido de que existe un margen de maniobra no estaría aquí.

Más en serio, al nivel del análisis, pienso que una de las consecuencias prácticas de lo que he dicho es que una conciencia y un conocimiento de las leyes específicas del mercado lingüístico que supone una clase en particular pueden transformar completamente la manera de enseñar —y ello, sea cual sea el objetivo que se persiga (preparar para el bachillerato, iniciar a la literatura moderna o la lingüística).

Es importante saber que una producción lingüística le debe una parte capital de sus propiedades a la estructura del público de receptores. Basta con consultar las fichas de los alumnos de una clase para percibir esta estructura: en una clase donde las tres cuartas partes de los alumnos son hijos de obreros hay que tomar conciencia de la

necesidad de explicitar los presupuestos. Toda comunicación que quiera ser eficaz supone también un conocimiento de lo que los sociólogos llaman el grupo de pares: el profesor sabe que su pedagogía puede chocar en clase, con una contra-pedagogía, con una contra-cultura; él puede —y es también una elección—, dados unos contenidos que quiere impartir, combatir esta contracultura hasta cierto límite, lo que supone que la conozca. Conocerlas significa, por ejemplo, conocer el *peso relativo* de las diferentes formas de competencia. Entre los profundos cambios sobrevenidos en el sistema escolar francés están los efectos cualitativos de las transformaciones cuantitativas: a partir de un cierto umbral estadístico de la proporción de niños de las clases populares en el interior de una clase cambia la atmósfera global de la clase, cambia las formas de armar jaleo, cambia el tipo de relaciones con los profesores. Otras tantas cosas que se pueden observar y tomar en cuenta de forma práctica.

Pero todo esto sólo afecta a los medios. Y de hecho la sociología no puede responder a la pregunta de los fines últimos (¿qué hay que enseñar?): se definen por la estructura de las relaciones entre las clases. Los cambios en la definición del contenido de la enseñanza e incluso la libertad que se deja a los docentes para vivir su crisis se deben al hecho de que también haya una crisis en la definición dominante del contenido legítimo y a que la clase dominante sea actualmente la arena de conflictos en torno a lo que es digno de ser enseñado.

No puedo (sería una usurpación, me comportaría como un profeta) definir el proyecto de enseñanza; simplemente puedo decir que los profesores deben saber que son delegados, mandatarios, y que hasta sus propios alardes proféticos siguen suponiendo el sostén de la institución. Lo que no significa que deban luchar para tomar parte en la definición de lo que tienen que enseñar.

(Pregunta) Usted ha presentado al profesor de lengua como el emisor legítimo de un discurso legítimo, que es el reflejo de una ideología dominante y de las clases dominantes por medio de una herramienta fuertemente «impregnada» de esta ideología dominante: el lenguaje.

¿No piensa usted que esta definición es también muy reduccionista? Hay, además, una contradicción entre el inicio de su exposición y el final, en que dice que la clase de francés y los ejercicios de lenguaje oral también podrían constituir la ocasión para una toma de conciencia y que este mismo lenguaje que puede ser el vehículo de los modelos de las clases dominantes, también podría darles a los que tenemos frente a nosotros y a nosotros mismos el medio de acceder al manejo de herramientas que son herramientas indispensables.

Si estoy aquí, en la AFEF, es porque pienso que el lenguaje también es una herramienta que tiene su modo de empleo y que no funcionará si no se adquiere su modo de empleo; es porque estamos convencidos de ello que exigimos más científicidad en el estudio de nuestra disciplina. ¿Qué piensa usted de esto?

¿Piensa que el intercambio oral en la clase sólo es la imagen de una legalidad que sería la misma que la legalidad social y política? ¿No es también la clase el objeto de una contradicción que existe en la sociedad: la lucha política?

—¡Yo no he dicho nada de lo que usted me hace decir! Nunca dije que el lenguaje fuera la ideología dominante. Creo incluso no haber pronunciado ninguna vez aquí la expresión “ideología dominante”... Este, en mi opinión, es un ejemplo más de triste

malentendido: todo mi esfuerzo consiste, por el contrario, en destruir los automatismos verbales y mentales.

¿Qué quiere decir legítimo? Esta palabra es una palabra técnica del vocabulario sociológico que empleo a conciencia, ya que sólo las palabras técnicas permiten decir y, por tanto, pensar, y de manera rigurosa, las cosas difíciles.

Es legítima una institución, o una acción, o un uso que es dominante y desconocido como tal, es decir, tácitamente reconocido. El lenguaje que los profesores emplean, el que usted emplea para hablarme (alguien exclama: “¡Usted también lo emplea!” por supuesto. ¡Lo empleo, pero me paso la vida diciendo que lo hago!), el lenguaje que nosotros empleamos en este espacio es un lenguaje dominante desconocido como tal, es decir tácitamente reconocido como legítimo. Es un lenguaje que produce lo esencial de sus efectos dando la apariencia de no ser lo que es. De ahí la pregunta: si es cierto que hablamos un lenguaje legítimo, ¿no se halla afectado por ello todo lo que podemos decir en este lenguaje, incluso aunque pongamos este instrumento al servicio de la transmisión de contenidos que pretenden ser críticos?

Otra cuestión fundamental: este lenguaje dominante y desconocido como tal, es decir, reconocido como legítimo, ¿No se halla en afinidad con determinados contenidos? ¿No ejerce efectos de censura? ¿No hace difícil o imposible decir determinadas cosas? ¿No está hecho este lenguaje legítimo, entre otras cosas, para impedir hablar con franqueza? No debí decir “hecho para”.

(Uno de los principios de la sociología es recusar el funcionalismo de lo peor: los mecanismos sociales no son el producto de una intención maquiavélica; son mucho más inteligentes que los más inteligentes de los dominantes).

Por poner un ejemplo incontestable: en el sistema escolar, pienso que el lenguaje legítimo se halla en afinidad con una determinada relación al texto que niega (en el sentido psicoanalítico del término) la relación a la realidad social de que habla el texto. Si los textos son leídos por personas que los leen de una manera tal que no los leen es, en buena medida, porque se forma a las personas para hablar un lenguaje en el que se habla para decir que no se dice lo que se dice. Una de las propiedades del lenguaje legítimo consiste precisamente en *desrealizar* lo que dice Jean-Claude Chevalier lo ha expresado muy bien de forma ingeniosa: “una escuela que enseña la lengua oral, ¿sigue siendo una escuela? Una lengua oral que se enseña en la escuela, ¿sigue siendo una lengua oral?”.

Pondré un ejemplo muy preciso en el ámbito de la política. Me ha sorprendido encontrarme con el hecho de que los mismos interlocutores que, en situación de charla informal, hacían análisis políticos muy complicados de las relaciones entre la dirección, los obreros, los sindicatos y sus secciones locales, luego se hallaban completamente desarmados, no tenían prácticamente nada que decir que no fueran banalidades, cuando se les planteaban preguntas del tipo de las que se plantean en las encuestas de opinión —y en las disertaciones—. Es decir, preguntas que exigen que se adopte un estilo que consiste en hablar de tal modo que la cuestión de lo verdadero o lo falso no se plantea. El sistema escolar no enseña únicamente un lenguaje, sino también una relación al lenguaje solidaria de una relación a las cosas, de una relación a los seres, de una relación al mundo completamente desrealizada.