

La norma comunicativa: ideología y praxis en la enseñanza de ELE

PABLO APARICIO DURÁN

Universidad de Granada

Received: 2025-02-08 / Accepted: 2025-05-08

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXIV.32789>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: Este artículo analiza cómo los presupuestos del “inconsciente ideológico” capitalista configuran el currículum en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Partiendo de la noción del “sujeto libre” como constructo histórico, se critica la lógica mercantil subyacente al enfoque comunicativo, que naturaliza la relación individuo-sociedad como una dinámica de “mérito” y “libertad” negociada. Se argumenta que este modelo reproduce relaciones de explotación al presuponer en la comunicación un acto neutral, tan solo mediatizado (transitivamente) por instancias de “poder”, ocultando el valor inconsciente de este presupuesto producido por el mismo modo de producción capitalista que se pretende combatir desde el “análisis del discurso”. Así, tanto en los materiales didácticos como en las teorías pedagógicas, se comprueba cómo la ideología dominante se manifiesta (intransitivamente) en la idealización de la competencia comunicativa y la objetividad científica. El trabajo concluye proponiendo una pedagogía crítica que desnaturalice el currículum y reconozca su radical historicidad.

Palabras clave: enfoque comunicativo, ideología, español como lengua extranjera, currículum, sujeto libre, pedagogía crítica

The communicative norm: ideology and praxis in SFLT

ABSTRACT: This article examines how the capitalist “ideological unconscious” shapes the curriculum in Spanish as a Foreign Language Teaching (SFLT). Starting from the notion of the “free subject” as a historical construct, the study critiques the mercantile logic underlying the communicative approach, which naturalizes the individual-society relationship as a dynamic of “merit” and negotiated “freedom”. It argues that this model reproduces exploitative relations by presupposing communication as a neutral act, merely mediated (transitively) by instances of “power”, thus concealing the unconscious value of this presupposition produced by the very capitalist mode of production that discourse analysis aims to combat. Through examples from teaching materials and pedagogical theories, the work demonstrates how dominant ideology acts (intransitively) in the idealization of communicative competence and scientific objectivity. The conclusion advocates for a critical pedagogy that denaturalizes the curriculum and acknowledges its radical historicity.

Keywords: communicative approach, ideology, Spanish as a foreign language, curriculum, free subject, critical pedagogy.

1. INTRODUCCIÓN

Entre quienes critican el currículum, la idea clave es la de que se ha “infravalorado” ampliamente la significación del lenguaje en la producción, el mantenimiento y el cambio en las relaciones sociales de poder, en particular, en el ámbito de la educación (cfr. Freire 1970; Fairclough 1992; Apple 2004; Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. 2006). Nosotros, en cambio, sostenemos que, para infravalorar algo, antes hay que darlo por hecho. Y aquí se está dando por hecho que el lenguaje tiene un *efecto* sobre lo social; es decir, estos críticos establecen una relación *transitiva* entre el lenguaje (o la “representación simbólica”) y los “problemas estructurales” de la sociedad, y, por ende, afirman que el poder lo es en virtud de su “poder discursivo”. Pues bien, hay mucho que matizar aquí. A ello dedicamos las páginas que siguen.

El primer matiz consiste en que, si partimos de la dicotomía individuo/sociedad, nuestra crítica se deslizará de inmediato al discurso basado en el presupuesto que antes mencionábamos: el de la relación transitiva entre lenguaje y poder. El problema de que esto (el deslizamiento) nos suceda es el de pensar que lo ideológico es un tipo de alienación, engaño o “falsa conciencia” que podemos evitar o subvertir. Nosotros pensamos que lo ideológico no necesita de una acción manipuladora externa para ser o existir, pues lo ideológico nos viene dado intransitivamente: existimos en nuestra ideología y por eso la reproducimos.

Así, proponemos el concepto de “inconsciente ideológico” para entender mejor el problema de la producción, el mantenimiento y el cambio (o legitimación) de las relaciones sociales (Althusser 1971; Read 2010; Rodríguez 2017).

La dicotomía que enfrenta al individuo y a la sociedad es el producto más sólido del “inconsciente ideológico” mercantil/capitalista, desde el cual el “sentido” puede ser individual o colectivo, pero la “sociedad” (es decir, las formas objetivas o modos de explotación) es tan solo el marco o contexto que ejerce su presión o influencia sobre los que, por lo demás, somos, esencialmente, sujetos libres que se comunican.

Todos nosotros, sin excepción, suponemos aquello que, en nuestro sistema, el capitalista, implica la lógica de las relaciones sociales dadas. Estas, en la modernidad (desde el Renacimiento) han consistido (con todo tipo de problemas) en la progresiva normalización de las relaciones intersubjetivas libres o simpáticas, esto es: el establecimiento de la relación o “matriz ideológica” sujeto/sujeto. Los conflictos que caracterizan a nuestra “formación social” se traducen o transcriben, pues, al lenguaje único del “sujeto libre”. El problema de la educación (y en concreto el de la enseñanza-aprendizaje de lenguas) es uno de esos conflictos discursivos que transcriben la norma intersubjetiva, ya que, toda intervención en el campo se hace desde el presupuesto de la oposición subjetivo/objetivo.

El *sujeto libre*, como noción radicalmente histórica, es precisamente lo indiscutible, no porque esté prohibida su crítica o no se pueda dudar sobre el “libre albedrío”, sino porque las condiciones materiales de existencia (nuestro modo de producción y las relaciones sociales con las que este funciona) no pueden reproducirse con otro sentido que el de la “libertad” para comprar/vender (cfr. Ema López 2009). Eso sí, con matices (no es lo mismo el sujeto libre pragmatista que el idealista, por ejemplo) y aun “negatividad” (como en el caso del sujeto existencialista o el conductista, etc.), que no hacen sino confirmar el presupuesto, al estirarlo, ver su “cara oculta” o “lado oscuro”, esto es, al llevarlo al límite. Cuestiones como el mencionado

debate sobre el “libre albedrío” o, en otro sentido político, el individualismo neoliberal frente al colectivismo radical que lleva a adoptar modos de vida “burbuja” que, sin embargo, operan dentro del sistema al que nunca logran extenderse, por lo que se limitan a (contra)decirlo dramáticamente, inyectándole una sana dosis de contradicción y sensación de “apertura”. Y es que la norma o matriz ideológica, de hecho, se reproduce en un medio discursivo contradictorio.

El presupuesto, hoy prácticamente universal, desde el que generamos discurso es el de que *todos/as* somos sujetos libres y que nuestro mundo también lo es, al ser directamente observable, a pesar de poseer una realidad autónoma infinitamente compleja. Naturalmente, cada uno lidia individualmente con las problemáticas (subjetivas y objetivas) que se despliegan sobre dicho presupuesto (el de la libertad de todo), y, hasta cierto punto, cada uno dice su verdad (o repite la de otros). Solo que, al hacerlo -y esto es lo que nosotros venimos a señalar-, aparecen siempre los síntomas textuales comprobables de que *nuestro* discurso es radicalmente histórico: partimos siempre de la norma o “matriz ideológica” intersubjetiva (y su espejo objetivo). Por lo tanto, el mismo inconsciente ideológico que podemos comprobar a nivel textual/discursivo en cada individuo es, a su vez, el de la sociedad que reconoce (críticamente o no) el discurso individual.

Como decimos, los individuos necesitan pensarse como “sujetos libres” que actúan o transitan entre el “espacio público” y el “privado” (con todas las intersecciones que se quiera) en tanto que sujetos *iguales* que, a su vez, logran distinguirse socialmente en función del “mérito” (y que este incluya cosas como valorar o constituir la “diversidad” previa al mérito; o, más aún, que el ser parte de una minoría suponga un obstáculo para su consecución, no hace sino confirmar la necesidad de adquirir mérito en cualquier caso). El mérito es, así pues, una noción específica del inconsciente ideológico de la modernidad, lo mismo que otros modos históricos de producción tuvieron sus nociones claves: el esclavismo, con su relación Amo/esclavo, y la noción adjunta de *ousía*; el feudalismo, con su relación Señor/siervo, y la noción adjunta de “lugar natural” (Rodríguez 2017, 58-60). De ahí que no deba entenderse dicho inconsciente como mera “falsa conciencia”, pues, de hecho, *nuestro sistema funciona realmente* con sujetos libres que obtienen mérito (como mínimo el mérito de poseer la “condición o naturaleza humana”). O, dicho de otro modo: la relación imaginaria (legítima) de los individuos (sujetos libres) con las condiciones reales (productivas) de existencia en el capitalismo se establece *realmente* a partir de la materialidad social que llamamos “práctica social” (económica, política e ideológica), en todos los ámbitos de la vida.

Llegados a este punto, se hace necesaria la siguiente advertencia: la expresión “matriz ideológica” que se refiere aquí al binomio *sujeto/sujeto* es una abstracción teórica y no una realidad sustancial que existe independientemente de los sujetos cuyo discurso sobre la realidad subjetiva/objetiva determina (en la película *The Matrix* los individuos “alimentan” al dispositivo de “realidad virtual”, luego este existe como tal tecnología física); pero dicha abstracción nos indica lo que sí existe: la lógica real comprobable al nivel de la práctica discursiva (Rodríguez 2017, 12).

Esta “lógica real productiva” de la relación ideológica intersubjetiva (sujeto/sujeto) la podemos ubicar (teóricamente) en el nivel económico de dichas relaciones, en tanto que, como decimos, la práctica del modelo mercantil de “sociedad” exige una explotación “pacitada” o “negociada” libremente entre iguales que venden/compran su fuerza de trabajo y contribuyen con ello a la circulación del capital. Además, la compra/venta de mercancías

también es discursiva en el mismo sentido, pues aquellas también poseen, para los sujetos, un tipo de valor imaginario relacionado con el mérito personal, ya que, como objetos del mercado, son adquiridos por el sujeto libre mediante el acto literal (no alegórico) llamado “compra/venta”, tras el cual, el objeto queda a disposición del sujeto para escribir en/con él su historia. Como la “página en blanco” que presta su literalidad al mensaje y que, solo entonces, el sujeto orienta hacia cosas como el simbolismo, la alegoría, la abstracción, la lógica o el análisis empírico, en un baile cósmico que va del “yo soy libre” al mundo de los fenómenos en sí mismos. La única condición (para la ideología dominante) es, pues, que el sujeto sea responsable de sus actos de sentido (como la pincelada del artista) y que la sociedad se limite a ser “el marco”.

La lógica expresiva tanto de lo privado (la subjetividad propiamente dicha) como de lo público (la objetividad, el conocimiento, la política) es, por lo tanto, una lógica mercantil. Esta lógica es la que, también (y esto es clave), establece la literalidad del conocimiento; es decir, la posibilidad de la observación y la interpretación directa: la objetividad con la que el sujeto puede mirarse (desde el “yo” o desde el “método”) y pensarse como tal. Pero es clave entender que sin esta noción de un mundo literal no hay ciencia (ni “natural” ni “humana”) propiamente dicha. Ni, por cierto, hay tampoco literatura, en el sentido de que no hay una idea de “contar”, “narrar” o “expresar” con el valor (i.e. el mérito) de quien mira/observa, siente, conoce y “comunica” lo que quiere y a quien quiere *porque sí* (porque el “impulso narrativo” está en su naturaleza), de la manera que considera más apropiada, arriesgada o liberadora. Etcétera.

2. CRÍTICA A LA NOCIÓN *TRANSITIVA* DE LA RELACIÓN ENTRE CURRÍCULUM Y SOCIEDAD

Desde esta naturalización de la idea de sujeto como “agente comunicativo”, “creativo”, “renovador” de “panoramas culturales”, el currículum también presupone una relación transitiva entre el “modelo pedagógico” y todos los niveles de la sociedad, los cuales se pretende “renovar” o -incluso- “transformar” mediante la educación. En cuanto a la configuración del texto curricular desde el “paradigma de conocimiento” actual, podemos decir que el trabajo de la comunidad de expertos ve elevado su método teórico-práctico (el discurso sobre el “objeto de estudio” llamado “*enseñanza-aprendizaje*”) al rango de ley educativa en virtud del “consenso” existente sobre el mismo paradigma. Y ello a pesar de que el cambio de *episteme*, cuyo acontecer se da por hecho cada dos o tres decenios, no suele vincularse enteramente -como desde nuestro punto de vista sí es claro- a las nuevas necesidades de legitimación económica y política que, ineludiblemente, experimenta el modo de producción en el que se valora el “avance del conocimiento” en nuestro “campo” o “disciplina científica”, etc. La crítica al currículum no debe limitarse, por lo tanto, a denunciar que aquel es un elemento de selección o filtro social (de desigualdad, en definitiva), sino -también- señalar el hecho de que el sentido concreto que se destila es el estrictamente productivo (y que nosotros llamamos “ideología dominante”), y en el que debe producirse estrictamente la *cualificación* del trabajo, a saber, hoy: el sentido del sujeto libre de las relaciones sociales capitalistas.

Sin embargo, el nivel político o institucional presenta el documento como una guía o dispositivo de *formación* de individuos en general; es decir, desde Aristóteles a Donald

Trump, todos habríamos sido individuos, solo que unos habrían generado ideas para la humanidad (sujetos libres) y otros las habrían degenerado, llevándolas hacia los prejuicios o dogmatismos religiosos, ideológicos (en sentido estricto) o simplemente movidos por intereses económicos o de poder. La formación, así entendida, tendría el valor concedido a cada individuo (sujeto libre) en virtud de cuatro “saberes” (saber hacer, saber conocer, saber ser y saber convivir¹). Este sería el “tesoro” o consenso civilizatorio que nos formaría como individuos que quieren acceder óptimamente al nivel económico (nivel que, en principio, se considera neutral; tan solo explotador en manos de “malos agentes” plagados de intereses que los llevan a las “malas práxis”; nivel al que, en realidad, sirven invariablemente las instituciones públicas); un consenso alcanzado -supuestamente- desde la neutralidad ideológica (cuya única excepción notoria, a parte de la efectiva gestión de los recursos por parte de las administraciones educativas, sería la relativa a la impartición de materias como las de religión y su “alternativa”, la ética, cuyo tratamiento se limitará a estampar el sello del “signo político” del gobierno de turno, esto es: la “significación cultural” de los “agentes sociales”, que, ubicados en el progresismo o el conservadurismo dejarían su impronta -en absoluto indeleble- en el currículum, o al menos así era hasta hace dos días²).

No obstante, lo que nos interesa resaltar aquí es que la idea de una sociedad con “educación de calidad” se corresponde actualmente con la imagen de una sociedad desinteresada (pero “competente”) en lo económico y neutral (pero “humanista” o “secular”) en lo ideológico. De la cual (re)surgiría (con sus orígenes en la “Grecia clásica” y su “democracia”) una “ciudadanía” cuya “agencia” característica consistiría en el mejoramiento de la “competencia comunicativa”, a través de la cual lo económico y lo político lograrían articularse de manera *ética*. Esto, se supone, incrementaría el bienestar social (entendido este como algo físico y mental, y, en todo caso, como una realidad en la que la explotación siempre es achacable a la parte “codiciosa”, “corrupta”, “insolidaria” o “individualista”) de la población. El sistema resultante de esta idea “comunicativa” de entender la “prosperidad material” y la “salud democrática”, por lo tanto, no tiene por qué suponer ningún cambio esencial en el modo de producción ni en las relaciones sociales, pues -según este constructo dominante del

¹ Es importante notar que el MCERL (Consejo de Europa, 2001) no utiliza exactamente los términos “saber hacer, saber aprender, saber ser y saber convivir”, tal y como se enunciaron en el famoso “Informe Delors” (1996), “La educación encierra un tesoro”. En su lugar, el marco se refiere a conceptos similares como “conocimiento declarativo (saber)”, “las destrezas y habilidades (saber hacer)”, “la competencia existencial (saber ser)” y “la capacidad de aprender (saber aprender)”. El concepto de “saber convivir” no se menciona explícitamente en el MCERL, pero aspectos relacionados se abordan en las competencias sociolingüística, pragmática e (inter)cultural.

² Es verdad que hoy la distinción es imprecisa ante la enconada “polarización” entre lo “woke” y el populismo de derechas, al que se califica directamente de “fascismo” por su oposición descarnada a la “izquierda liberal”, más que por una genuina nostalgia del colectivismo nacionalista y conservador, la cual se queda en mero aspaviento; por lo demás, es cierto que hoy las “redes sociales” con sus memes y viralización, hoy acelerada por la IA, aportan aún más confusión al de por sí inevitable antagonismo, y por lo tanto más leña al fuego; pero, mientras tanto, la ideología dominante sigue postulándose como “acción comunicativa” en ese espacio en blanco “ciudadano”. Nuestra pregunta es si ese espacio no se sostiene precisamente sobre la base de la confusión que todo este revuelo supone para la identificación del hecho de que “el sistema” es el que es y sigue su curso; es decir, si no es el capitalismo el que necesita de tales problemáticas discursivas abstractas para seguir reproduciéndose legítimamente mientras la “comunicación” se ocupa de ventilar las miserias o cantar las alabanzas de la relación entre el individuo y la sociedad. Nosotros pensamos que la noción de “comunicación” la produce el sistema en su proceso de legitimación y reproducción; con más o menos “rostro humano”, “mano invisible”, o “valores asiáticos” o de “Austin, Texas”, etc.

hecho social, político y económico- las relaciones de producción y las sociales (públicas o privadas) *no serían la misma cosa exactamente*; esto es, no serían -en esencia- relaciones de explotación. Tan solo el “lenguaje” como “fenómeno en sí” (con sus “componentes” gramatical/textual, sociolingüístico, pragmático/discursivo y cultural) constituiría el verdadero “vínculo” entre lo individual (íntimo/privado) y lo social (colectivo/público). De ahí que la idea del mejoramiento de la “competencia lingüística/comunicativa” se imponga, también, como lo esencial.

Vemos, pues, cómo la respuesta curricular al problema secular de la relación entre el individuo y la sociedad es la de una relación transitiva (y recíproca) de transformación mutua, pero nunca una intransitivamente histórica: individuo y sociedad insisten el uno en el otro precisamente porque existen como nociones ideológicas (Rodríguez 2017, 13-14).

Transitivo (recíproco) es el argumento de George Orwell ([1946] 2013) en su célebre artículo “La política y la lengua inglesa”: si el individuo habla/escribe claramente, será más difícil la manipulación en la sociedad; y si la sociedad se caracteriza por la claridad, será más difícil que pocos individuos vendan humo. Por eso es un texto que sigue incomodando con esas mordaces alusiones al “humo” o “puro viento” del discurso institucional y académico. Pero, el caso es que esta idea del impacto del individuo (con su “uso comunicativo” -digamos, habermasiano- del lenguaje) en la sociedad y viceversa (con el “modelo de enseñanza” que vendría a optimizar la vida “en comunicación” de los individuos³) tiene que ver con la lógica de lectura con la que llegamos a los textos (del canon o no) presentes en los manuales, los cuales (leídos o no) se valoran en tanto que “representaciones simbólicas” de la realidad interior y exterior del autor, cuyo “contexto”, a su vez, desempeñaría el mero papel de “marco” o “medio socio-histórico” en el que el autor habría ido desplegando su “libertad creativa”, “filosófica”, “científica”, etc. En este sentido Einstein es autor (y junto a él, “la Humanidad”) de la genial ecuación, etc.

Pero la clave aquí es que esta idea de las “circunstancias”, “presiones”, “influencias”, “ansiedades”, etc., que llevan al sujeto libre al encuentro con sus “capacidades” es la manera de borrar el sentido radicalmente histórico que lleva a cualquiera, Einstein o “*couch potato*”, a inscribirse en una problemática discursiva abstracta (PDA). El contexto, así visto, supondría, en definitiva, los “momentos” más o menos determinantes de la dirección de la obra de un autor: momentos políticos, económicos o estéticos dignos de mayor o menor consideración en dicha “trayectoria” literaria, científica, política, etc., que, en esencia, nunca se verán enteramente como producto de una historicidad radical íntimamente ligada al sentido concreto en el que un texto (literario, burocrático o científico) sirve para decir “yo soy sujeto libre”. Es a partir de ahí, en el particular tratamiento de las contradicciones históricas (ya se sea progresista o no) donde nosotros ubicamos el interés y -por qué no- la maestría del “autor”, sin por ello obviar el hecho de que su “mérito” (aquello que se reconoce en última instancia) es social.

³ Y en este sentido es genial el título de las memorias de García Márquez (2002), *Vivir para contarla*, donde el inconsciente ideológico nos habla desde el límite entre la ideología del valor trascendental del “acto de contar” *en sí* y la del “acto de vivir” como forma de supervivencia en unas condiciones materiales de existencia (esto es, de explotación, frustraciones y desengaño político y personal; y, cómo no, con el zarpazo de la muerte física siempre al acecho). Y es que, en el caso de García Márquez, a pesar de la tan traída y llevada cuestión realista/mágica, nos encontramos ante uno de esos escritores cuyo inconsciente ideológico nos lleva al límite.

Nuestro propósito aquí, pues, no es el de señalar lo obvio: que hoy sigue habiendo mucha ideología en la sociedad a pesar de que nuestro currículum habla por todas partes del valor de la comunicación ciudadana. No. Lo que nos proponemos como clave de lectura y escritura es la idea de que todo individuo moderno, incluso el más “humanista” o puramente “secular”, es producto de un proceso de individuación radicalmente histórico. Hoy ese proceso se llama capitalismo; como antiguamente lo fueron el esclavismo y el feudalismo.

Por lo tanto, también es radicalmente histórica la configuración del currículum que establece el “modelo (público) de enseñanza”. En el ámbito europeo y nacional de enseñanza-aprendizaje de lenguas, y en concreto, de español como lengua extranjera/segunda lengua (ELE), son el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y su trasunto oficial en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) los textos en los que este ideal del saber (y los distintos saberes a los que nos referimos más arriba) se presupone mediante una serie de nociones que transcriben perfectamente la idea de *lo público* como el espacio ideológicamente neutral desde el que nos habla el currículum. En él, sostenemos, se dirimen legítimamente (esto es, sin menoscabo del sistema que las produce) las problemáticas sociales concretas, entre las cuales, la realidad de la explotación capitalista sobre la que se produce y despliega el discurso del currículum es lo único innombrable.

En suma, este ideal educativo es a su vez producto de una ideología que concibe lo objetivo, lo científico y lo público como un solo nivel autónomo, supuestamente libre de ideología; un espacio en blanco donde, aquí sí, la idea de *sujeto* será identificada con la problemática de la “comunicación” (Rodríguez 2001, 61-127); llevada al terreno de lo personal, la fantasía, el arte, la motivación (o la indiferencia, la alienación), la autenticidad, etc.; incluso al de la posible religiosidad, que será legítima en tanto que privada/cultural, y solo así “vívda” en un mundo secular cuya noción de identidad recae sobre la misma idea de “subjetividad libre” y “diversidad cultural” (nociones estas que las religiones deberán no solo “tolerar” sino *hacer suyas*). Nunca será dicha identidad algo propio del modo de producción, como decimos, salvo por cosas como el “individualismo” o el “consumismo”, que se pretenden combatir *desde* la educación.

La construcción (ideológica) del “sujeto libre”, por lo tanto, se sustenta sobre la base de un “objeto autónomo” directamente identificado (y ahí reside lo ideológico) con la supuesta *autonomía* (que no siempre habría sido respetada o reconocida por la sociedad, sino comúnmente malograda por ella, según la visión transitiva de esta ideología). Una autonomía, en el fondo (y este es el centro de nuestra crítica), concebida desde la necesidad radicalmente histórica de que los individuos se exploten intersubjetivamente (¡y de qué otra forma, si no, pueden hacerlo en una sociedad de mercado!).

De este modo, la relación entre currículum e ideología suele estudiarse en términos del *impacto*, esto es, de la relación causal/transitiva (relación sintáctica) que se da entre el currículum (como algo configurado desde las instancias del “poder” económico, político

y cultural⁴) y su efecto sobre las “creencias”, las “actitudes”, los “comportamientos”, las “oportunidades”, etc., del alumnado (concebido como conjunto de “sujetos agentes”, cuya agencia, sin embargo, se ha visto a lo largo de la historia -como decimos, un mero contexto- manipulada o controlada por “agentes o actores dominantes”).

Así, la educación vista como el conjunto de “sujetos libres” que “enseñan/aprenden” en un mundo o “contexto” que históricamente ha “filtrado” el cuerpo social, movido por unos “intereses” económicos, políticos o ideológicos, etc. de clase (dominante); motivo por el que grandes masas de sujetos estarían alienados o manipulados, cuando, en realidad o en el fondo, serían “sujetos libres”. En este proceso de alienación o manipulación transitiva, sería clave, más o menos declaradamente, el “control” del currículum. Esta es, como decimos, una relación transitiva que nos habla del impacto de la ideología (como algo externo) sobre los sujetos libres (en su interior potencialmente libre), con consecuencias que atañen a la relación entre la enseñanza-aprendizaje y el tipo de sociedad que los sujetos ideologizados reproducen trágicamente, mermados en sus conciencias/conciencias de la posibilidad de cambio hacia una sociedad más “justa” (¿?). Es decir, un potencial de cambio que está en la sociedad que estos individuos componen, bien desde el “lado oscuro” (el poder y sus intereses socioeconómicos), bien desde un lado iluminador (los sujetos libres auténticos y desinteresados socioeconómicamente, humanistas, etc.); y ambos lados luchando por su “modelo de enseñanza”, etc. Esta es la idea a la que nosotros pretendemos aportar el matiz (clave) de su radical historicidad, frente a la idea de que puede haber tal neutralidad o capacidad correctora del currículum.

Así, para quienes denuncian la instrumentalización de la educación, la “crítica” al currículum imperante habría sido realizada en vano por los “sujetos libres” (desinteresados), los cuales, como decimos, habrían visto cómo esa acción transitivamente interesada entre educación y sociedad se habría dado como algo en gran medida oculto en las “representaciones” (sesgadas o dogmáticas) de dicho currículum (cfr. Cantoni et. al. 2017; Morales-Vidal y Cassany 2020). Nosotros, sin embargo, nos preguntamos lo siguiente: ¿desde qué posición no ideológica, o desde qué “línea base”, “grupo de control” o “punto de referencia” neutrales se está evaluando la ideología del currículum? ¿No es, acaso, dicha idea de neutralidad el punto fuerte de nuestra ideología dominante? Porque sospechamos que esta idea de currículum “justo”, potenciador de verdaderas “capacidades”, “competencial”, preocupado por la “diver-

⁴ Este último, por ejemplo, en el sentido transitivo de la interiorización del “capital cultural” en la práctica del “*habitus*” (cfr. Bourdieu, 1997). Elementos que aquí Bourdieu considera dos caras del mismo proceso, sí, pero suponiendo un sujeto libre previo a la adquisición de esa “riqueza externa” que es dicho “capital”, un mérito, pues, impuesto por la sociedad. Nosotros, en cambio, tomamos ese sujeto libre como el producto final de ese proceso dialéctico en el que se enfrentan muy diversas versiones de dicho sujeto, que son las que precisamente saturan el “campo”; y es en esa saturación donde se produce la legitimación de la norma “intersubjetiva”, y no tanto en el triunfo de un “sujeto burgués” en el sentido de refinamiento elitista cultural que se consideraría aquí una imposición cultural, se entiende, sobre otras formas populares que de este modo quedarían desprestigiadas a pesar de ser más auténticas, etc. En concreto, Bourdieu describe el capital cultural incorporado como “disposiciones duraderas de la mente y el cuerpo” (47) y lo caracteriza como “riqueza externa convertida en una parte integral de la persona, en un *habitus*” (48). Así, la acumulación de capital cultural incorporado y la formación del *habitus* serían en realidad “dos caras del mismo proceso de socialización”, que implica la “internalización situada de esquemas culturales” (Edgerton, J. D., & Roberts, L. W., 2014). Pero Bourdieu considera que el *habitus* y el capital cultural incorporado no son elementos separados, sino “continuos entre sí, como ‘momentos’ del mismo proceso” (Moore, 2008, citado en Edgerton & Roberts, 2014 [la traducción es nuestra]).

sidad” real o la no imposición de “cosmovisiones” favorables a “intereses” socioeconómicos (eminentemente -se nos asegura- “neoliberales”), etc., es algo concebido desde una idea de la neutralidad que presupone un espacio en blanco donde el “sujeto libre” se habría despojado de las cadenas de la ideología dominante⁵. Una idea, por lo tanto, inseparable de la realidad educativa que se pretende mejorar, pues la lógica que ha producido las contradicciones en las que florecen todo tipo de propuestas es más bien una lógica en la que, simplemente, hacemos y decimos lo que es legítimo hacer y decir en todos los ámbitos de la práctica social, de la cual, *la educación y el currículum que la establece discursivamente son expresión reflexiva (semántica y morfológica) de la totalidad de la realidad material*, esto es, *de la práctica de las relaciones sociales* sobre las que nada impacta, sino que son ellas mismas las que no cesan de reproducirse por “efecto” de la “matriz ideológica” (Read 2010). Esta es la situación compartida en nuestra actual sociedad “polarizada”. La problemática es el hecho de vivir todos en y para un modo de producción, y no la del impacto de la sociedad (y, en particular, de los designios de una “clase dominante” con -supuestamente- su propia ideología) sobre el individuo (en esencia libre, etc.).

3. CULTURA Y COYUNTURA HISTÓRICA/IDEOLÓGICA EN ELE

En este sentido causal/reflexivo, y no transitivo, la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), como la de cualquier otra lengua, se ha configurado históricamente como un espacio de tensiones ideológicas y prácticas, en el que convergen múltiples discursos sobre el lenguaje, la comunicación y el aprendizaje (Rodríguez 2001, 61-127; Aparicio 2018). En este sentido, el español no es solo “la lengua de Cervantes” o “la prosa de García Márquez” o “de Laura Esquivel”; las tapas o los nachos (de ayer y hoy); Picasso y Frida Kahlo; Almodóvar e Isabel Coixet; también la lengua de revoluciones (nobles, fallidas o populistas) y dictaduras (duras o blandas, pero siempre sofocadas, al final, por la “demanda de democracia” del mercado); transiciones y constituciones; nacionalismos y “crisis” independentistas, etc.

El español (junto con otras lenguas “en contacto”) es la lengua de todo eso y más, pero, sobre todo, son las problemáticas socio-discursivas que subyacen a todas esas expresiones culturales o hitos, más o menos delimitados por la historiografía, lo que bulle en el discurso en español, y estas son cuestiones, que, sobre todo hoy, trascienden lo idiomático y lo local. No porque el español sea, por detrás del inglés, también una lengua internacional, sino porque, como el inglés o el aranés, da lo mismo, las formaciones sociales burguesas han partido de su especificidad renacentista, pero han llegado al siglo XXI absolutamente homogeneizadas en la lógica básica que vehicula la circulación del capital: las relaciones sociales intersubjetivas (y, hoy, sus medios de comunicación).

Esto es lo que convierte todas esas cuestiones culturales y políticas en metonimias radicalmente históricas. La especificidad original (antiescolástica) y su camino hacia la homogenización de la formación social burguesa global de hoy hacen del actual mundo

⁵ Y, por cierto, nosotros aquí también hablamos desde esta ideología, puesto que nuestra inscripción en el debate en cuestión presupone el mismo *entre-paréntesis* al que va dirigida nuestra crítica. Pero es la pretensión de que pueda haber tal *entre-paréntesis* objetivo y desideologizado lo que consideramos propio de la ideología del sujeto libre que hoy nos configura (a todos), y de ahí la “norma” a la que alude nuestro título (cfr. Rodríguez 2001).

hispanohablante algo muy alejado de esos barroquismos, erasmismos o neoplatonismos/aristotelismos que chocaban con la resacralización con que la nobleza y la iglesia españolas quisieron mantener su control durante el s. XVII; es decir, lo problemático, lo que suponía ese desorden social (“la vida es sueño”) no solo era la “contrarreforma”, sino la misma coyuntura de la modernidad Estatal y social recién estrenadas (*vid.* Rodríguez 2017, 60-64).

Ya en la bisagra XIX/XX, la dialéctica civilización/barbarie que movilizaba a los populismos americanos de independencia y el anti-imperialismo americano posterior de la segunda mitad del XX, es la fuerza que imanta a ese “realismo mágico”; mientras que la dictadura (la española) va disolviéndose como una bola de helado al calor del sol de Torremolinos. La OTAN (“de entrada no”), el “Estado del bienestar”, los “destapes” o cubatas de la “movida”, todo es la “fiesta democrática”; como lo son los bancos centrales (por nombrar tres de las muchas patas del avance del poder del mercado en nuestra cultura peninsular, solo recientemente abierta a lo hispano). Es decir, que, para que el mundo gire las 24 horas, ya está Wall Street; lo demás, es “cultura”. Claro que esto ya no se sostiene desde que, en 2008, vuelve a verse el calado social y cultural del mercado: desde el “malestar cultural” en Catalunya a Marine Le Pen, o los Farrage y Donald Trump no hacen sino aprovechar la coyuntura para pedir -en el fondo- que se siga explotando a cada sujeto libre, pero en la independencia/libertad que concede un DNI y una bandera propios, una hacienda pública de su competencia y -por supuesto- unas “entidades financieras” que sigan fiando como hasta ahora. Para que nada cambie, salvo las identidades, lo simbólico, lo sentimental, etc.

Por lo demás, nuestro idioma se presta a sorprender al estudiante extranjero con sus peculiaridades idiomáticas, sobre las que también hay mucha mística (por ejemplo, nuestros verbos *ser* y *estar* o nuestro *subjuntivo* en relación con la dificultad para hablar de la física cuántica⁶).

4. IDEOLOGÍA, TEORÍA Y PRAXIS DEL ENFOQUE COMUNICATIVO DE ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA (ELE)

En las últimas décadas, el enfoque comunicativo ha emergido como el paradigma dominante, promoviendo una visión del aprendizaje centrada en la interacción y el uso funcional de la lengua (Hymes 1972; Pérez 2001; Alfonso Quitian, T. C. 2022). Sin embargo, como venimos sosteniendo, este modelo no se limita a cuestiones meramente metodológicas, pues se halla intrínsecamente ligado a nociones ideológicas sobre el sujeto, la sociedad y las relaciones discursivas que los constituyen.

Desde esta perspectiva, nos parece fundamental problematizar la figura del “sujeto libre”, una construcción central en la modernidad que permea tanto las teorías del aprendizaje como las prácticas pedagógicas (Aparicio 2018). Este *sujeto*, concebido como autónomo y capaz de “negociar” significados en un medio social, no es una realidad objetiva ni universal, sino una noción histórica y, por lo tanto, ideológica.

Como señala Juan Carlos Rodríguez (2001 y 2017), la idea de libertad subjetiva se inscribe en el marco de las mismas relaciones sociales que la producen, en primera instan-

⁶ Quantum Fracture. (2024, December 31). Un científico español explica por qué el español es el mejor idioma para entender la física cuántica [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ap09Xw_xpEg

cia, como noción legitimadora del sentido en el que se reproduce el modo de producción capitalista. Por lo tanto, la idea de la sociedad como un “medio” o un “marco” en el que los individuos y las colectividades se limitan a interactuar (lingüísticamente, políticamente, económicamente, culturalmente, íntimamente, etc.) pierde de vista el hecho de que dicha interacción tiene ya de antemano marcado un sentido radicalmente histórico que el discurso se limitará a reproducir con cambios que responden a los cambios en la coyuntura socio-histórica, la cual, sin embargo, el enfoque comunicativo llamará “contexto”, manteniendo así su idea aséptica del “hablante” o “usuario de la lengua”.

En el ámbito de ELE, esta preconcepción o discurso “preconstruido” (Pêcheux, 1975) se traduce en la expectativa de que el aprendiz sea un agente activo en su proceso de aprendizaje lingüístico, capaz de movilizar sus recursos discursivos para participar en un “mercado lingüístico” preexistente. Este mercado, descrito por teóricos como Bourdieu (1997), no es neutral ni homogéneo. Más bien, se configura como un espacio de circulación de *capital comunicativo* donde los hablantes negocian posiciones y significados a partir de sus “recursos” lingüísticos y culturales. Así pues, sostenemos que, si bien aprender una lengua extranjera implica, desde esta perspectiva dominante, adquirir las herramientas necesarias para operar dentro de este sistema desigual, las nociones de “competencia comunicativa” y “autenticidad de la situación” o “contexto” comunicativos son, sin embargo, transcripciones de esas mismas relaciones de explotación (y no solo de “poder”, ya que la explotación es, en este caso, la intersubjetiva, algo interior al mismo proceso de producción, mientras que “el poder” es simplemente el resultado de la mayor extracción de la plusvalía a la que, por lo general, se orientan -aunque no lo consigan- todos los individuos en sus prácticas económicas en tanto que “sujetos libres”). Es, por lo tanto, este proceso de legitimación ideológica lo que produce las nociones eje del “enfoque comunicativo”. No solo eso, sino que este *impasse* entre la teoría y la práctica comunicativas de enseñanza-aprendizaje de lengua (extranjera o no) también tiene su explicación, en gran medida, en este hecho radicalmente histórico, y no tanto en los fallos o “aspectos” de “aplicación” de la teoría (cfr. Widdowson 1990; Pennycook 1990).

Pero dicho proceso es lo que nunca se tiene en cuenta a la hora de describir el avance del campo de estudios en cuestión; antes bien se destaca siempre la mera evolución de las ideas (lingüísticas, pedagógicas, culturales, etc.) que simplemente quedarían enmarcadas en su contexto sociocultural, económico y político; pero que en ningún caso serán vistas principalmente como el producto ideológico de su “marco”⁷.

Desde nuestro punto de vista (asimismo interior a la ideología dominante que criticamos, pues ahí está nuestra metáfora teñida de lingüisticismo: ideología “reflexiva” y discurso “transitivo”) enseñar una segunda lengua no consiste únicamente en transmitir estructuras gramaticales o vocabulario funcional; es también un acto ideológico mediante el que docente y discente se inscriben en un mismo sistema discursivo determinado por la coyuntura histórica. Pêcheux, en su teoría del “interdiscurso” y lo “preconstruido”, sugiere que el aprendizaje de una lengua no parte de cero: los estudiantes llegan al aula con nociones previas sobre

⁷ Claro es, salvo que se esté hablando de épocas o coyunturas especialmente dogmatizadas o ideologizadas, a saber: la cultura feudal, el nazismo, el comunismo, el Estado Islámico, etc. Según esta visión, el campo de estudios de la didáctica existiría hoy como ese lugar en blanco o neutral de la objetividad, la metodología empírica y, en todo caso, la capacidad de autocritica (en la que se habría hecho lo posible por desterrar la ideología).

el idioma y su cultura asociada, construidas a partir de discursos sociales dominantes. La labor del docente, lejos de ser neutral, consiste en mediar entre estos discursos preexistentes y los nuevos significados que el aprendiz debe construir a partir de ellos (*i.e.*, de la norma ideológica de la intersubjetividad y la objetividad -se supone- despolitizada) y, sobre todo en este sentido (no explícito, pero sí presupuesto), participar eficazmente en contextos comunicativos *reales*.

Al margen de la problemática ideológica que lo determina, la teoría del enfoque comunicativo plantea retos específicos, como el de intentar equilibrar las demandas metalingüísticas (la teoría gramatical: niveles morfosintáctico, léxico-semántico y de organización textual) con las realidades prácticas del aula y su exterior: la motivación, la “literacidad crítica”, los estilos de aprendizaje, la problemática social del alumnado y -hoy- la dispersión de la atención, las “identidades lectoras”, entre otras muchas cuestiones que se plantean, por ejemplo, desde los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) (Aliagas et. al., 2009; cfr. Aparicio & Martos García, A. 2020). Pero como decimos, es muy fácil que lo ideológico se circunscriba o se deslice hacia lo sociológico, desestimándose el aspecto inconsciente mucho más generalizado del que venimos tratando en este trabajo. De ahí el tipo de análisis, por ejemplo, de la idealización de la sociedad española que vemos en los libros de texto de ELE, tal como el llevado a cabo por Morales-Vidal y Cassany (2020). Por lo demás, en estos enfoques más reivindicativos de las “visibilización” de lo LGTBI+ o la discapacidad o el papel de la mujer en la cultura como aquello por lo que todavía hay que luchar, muestran hasta qué punto existe también una contradicción entre la idea de que los aprendices deben desarrollar habilidades para interactuar espontáneamente en situaciones comunicativas reales/auténticas y el hecho de que las interacciones del aula suelen estar mediadas por materiales didácticos y actividades diseñadas desde una perspectiva idealizada, tanto del uso lingüístico como de la condición social de los hablantes mismos que se aprecia en los materiales didácticos (libros de texto y audiovisuales, analógicos o digitales en línea). Esta tensión entre la teoría y la práctica refleja no solo limitaciones metodológicas, sino también contradicciones inherentes al terreno ideológico sobre el que se configura el enfoque comunicativo.

Pero, como hemos dicho en otro lugar (siguiendo a Juan Carlos Rodríguez): el problema es no tomar el discurso como medio de producción en sí mismo (y sí en abstracto); esto es, “no considerarlo como medio de producción de un sistema concreto, radicalmente histórico” (Aparicio 2018, 41). Es decir, no como el medio de manipulación de una clase dominante (los ricos y poderosos), sino como el medio de funcionamiento de un sistema de clases cuya lucha discursiva y material consigo mismas se lleva a cabo cada día desde el ámbito privado y desde el público.

5. CONCLUSIONES

Se hace necesario, pues, explorar estas problemáticas desde una perspectiva crítica radicalmente histórica que nos permita constatar lo evidente (la explotación intersubjetiva) también en el discurso sobre la “comunicación”. A través del análisis de las nociones ideológicas subyacentes al enfoque comunicativo —como el hablante como *sujeto agente* de un *mercado-mundo lingüístico*— podemos desentrañar cómo estas categorías influyen en las prácticas pedagógicas y en la experiencia del aprendizaje. Y cómo estas tensiones

se manifiestan en contextos educativos diversos, donde las dinámicas sociales y culturales complejizan aún más la implementación del modelo comunicativo.

En definitiva, este trabajo pretende contribuir a un debate más amplio sobre los fundamentos teóricos y prácticos de la enseñanza de lenguas extranjeras en general, y de ELE en particular. Al poner en cuestión las categorías naturalizadas que estructuran nuestras concepciones sobre el lenguaje y el aprendizaje, se abre la posibilidad de imaginar enfoques más críticos y, a la vez, más coherentes con las realidades sociales e históricas en las que operan docentes y estudiantes. La enseñanza de ELE no puede entenderse al margen de estas dinámicas; por ello, repensar sus bases ideológicas no solo es un paso necesario para avanzar hacia prácticas pedagógicas más reflexivas, sino que el potencial transformador de la enseñanza pasa por la autocritica ideológica del sistema en el que todos desempeñamos un papel productor (de capital y de discurso) y no solo por la reivindicación, cada vez más atomizada, del “yo soy libre”.

6. REFERENCIAS

- Aliagas, C., Castellà, J. M., & Cassany, D. (2009). “Aunque lea poco, yo sé que soy listo” Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 5, 97-116.
- Alfonso Quitian, T. C. (2022). Y al fin, ¿en dónde nos deja el enfoque comunicativo? *Forma y Función*, 35(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v35n1.86017>
- Althusser, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. En *La filosofía como arma de la revolución* (pp. 102-151). Siglo XXI Editores.
- Aparicio Durán, P. (2018). Ideología y competencia comunicativa. Fundamentos epistemológicos para la enseñanza de la lengua y la literatura. Visor Libros.
- Aparicio Durán, P., & Martos García, A. (2020). ¿Son lingüísticas la cultura y la identidad? (Notas al margen sobre el “giro social” en Didáctica de la Lengua y la Literatura). *Porta Linguarum*, 34, 193-208. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16740>
- Aparicio Durán, P. (2024). La ideología del sujeto libre. Sobre la radical historicidad del discurso. Comares.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Bourdieu P. (1997) The forms of capital. En: Halsey AH, Lauder H, Brown P, et al. (eds) *Education: Culture, Economy, Society*, pp. 46–58. Oxford: Oxford University Press.
- Cantoni, D., Chen, Y., Yang, D., Yuchtman, N., & Zhang, Y. J. (2017). Curriculum and ideology. *Journal of Political Economy*, 125(2), 338-392.
- Consejo de Europa. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo. Consejo de Europa. Recuperado de: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_EN.pdf
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Paris: UNESCO
- Edgerton, J. D., & Roberts, L. W. (2014). Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education*, 12(2), 193-220. <https://doi.org/10.1177/1477878514530231>

- Ema López, J. E. (2009). Capitalismo y subjetividad ¿Qué sujeto, qué vínculo y qué libertad? *Psicoperspectivas*, 8(2), 224-247.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García Márquez, G. (2002). Vivir para contarla. Mondadori
- Hymes, D. (1972). Models of the Interaction and Social Life (pp. 55-88). En Golluscio, L. (comp.). *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Eudeba.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Lomas, C. (Ed.). (2015). Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje. Graó.
- Morales-Vidal, E. & Cassany, D. (2020) El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2, *Journal of Spanish Language Teaching*, 7:1, 1-19, DOI: 10.1080/23247797.2020.1790161
- Moore R (2008) Capital. In: Grenfell M (ed.) *Pierre Bourdieu: Key Concepts*, pp. 101–117. Durham: Acumen Publishing.
- Orwell, G. (2013). Politics and the English language. Penguin Classics.
- Pêcheux, M. (1975). *Les Vérités de La Police*. Maspero.
- Pennycook, A. (1990). Towards a Critical Applied Linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, 1(1), 8-28. <https://doi.org/10.5070/L411004991>
- Pérez Gutiérrez, M. (2001). Las dos primeras décadas de la era comunicativa (1970-1990). Contribuciones para un perfil del enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras y su metodología. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 24, 141-172.
- Read, M. K. (2010). The Matrix effect: Hispanism and the ideological unconscious. West Lafayette, IN: Purdue University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rodríguez, J. C. (2017). Teoría e historia de la producción ideológica: Las primeras literaturas burguesas. Ediciones Akal.
- Rodríguez, J. C. (2001). *La norma literaria*. Debate.
- Rodríguez Carranza, L. (2019). Hacia un sujeto intransitivo.: Philip Seymour Hoffman, par exemple, la obra belga de Rafael Spregelburd (2017). *El Taco En La Brea*, 1(9), 77–85. <https://doi.org/10.14409/tb.v1i9.8191>
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford University Press.