ME CALLO LUEGO NO EXISTO.
EL SILENCIO NO DESEADO EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Francisco José Villanueva Macías

Universidad Jean Moulin Lyon 3

1. Introducción

Reflexionar sobre el silencio en el marco de este XVII Congreso de ASELE, que tiene por objeto el análisis de las destrezas orales en el aprendizaje del ELE, me parece pertinente por varios motivos: por su componente cultural -haré hincapié en el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu y el de culturas silenciadas de Georg Simmel- por su componente pragmático -en tanto que el silencio se hace signo y se convierte en acto- y por su propio componente lingüístico.

El interés de esta comunicación reside en la práctica reflexiva de una enseñanza interdisciplinaria e intercultural que me ha permitido tomar conciencia de ciertos aspectos implícitos culturales en el aula, donde el silencio tomaba una posición importantísima en relación con mi propio *habitus* y mi condición de nativo de lengua y cultura españolas. Comprender los silencios para interactuar. Me ocuparé del sentido de los silencios no en un sentido semántico, sino más bien pragmático: preguntarse qué significa el hecho de que alguien en un momento determinado no diga nada, rompiendo así las normas básicas de la interacción. Si todo comportamiento humano en un contexto interactivo es siempre un comportamiento significativo, el hecho de que el silencio aparezca en la interacción del aula, donde el locutor-profesor espera una comunicación expresada por la palabra, es doblemente significativo. Estos silencios se me imponen, dotados de misterios, *diciéndome* del otro, sugiriéndome una nueva percepción del otro. El silenciado lingüista español, precursor de conceptos estructuralistas, Eduardo Benot (publicada su obra póstuma en 1910) pensaba que:

> Para que una cosa sea *signo,* basta una sola inteligencia que perciba relación entre lo significante y lo significado. Mas para que algo sea *signo de lenguaje,* se necesitan dos inteligencias: una que expresamente haga aparecer la cosa significante con intención de dar a conocer una relación entre ella y la cosa significada, y otra inteligencia perceptora de esa relación. (Ramírez, 1992)

Como receptor me pierdo en la búsqueda de esa cosa significada, quizá porque busco una respuesta en la lengua, en el sistema, olvidando esos cuerpos que me hablan, esas miradas que me dicen o esos gestos que me interpelan. En palabras de Hall, "nous devons apprendre à déchiffrer les messages *silencieux* aussi facilement que les communications écrites ou parlées. C'est seulement par un effort de cette nature que nous pourrons espérer entrer en communication avec les autres ethnies" (1971: 20). Yo diría simplemente, los *otros*. Si sólo entiendo estos silencios como actos, podré romper ese silencio grupal, permitiendo un compromiso social que favorezca la interacción entre los individuos que componen el aula, comulgando así con la idea de Hagège "le désir de se dire habite tout diseur" (1985: 391).

Parto de la consideración del silencio como signo y de la distinción que José Luis Ramírez hace entre Silencio y los silencios. El Silencio posee un aspecto universal y metafórico que lo aproxima al pensamiento mítico, mientras que los silencios serían propiamente acciones: "el Silencio como entidad es una construcción abstracta con raíces en el pensamiento mítico, mientras que los silencios, son propiamente hechos, acciones, cuya condición queda falseada al someterlos a la forma gramatical del sustantivo" (Ramírez, 1992). Ramírez hace una subdivisión de "los silencios", en sentido social, y en sentido tácito como "un silencio relativo pero socialmente muy importante porque regula el sistema de la gravitación social mediante una sutil dialéctica de aproximación y distanciamiento". Los silencios que analizo en esta comunicación los considero en sentido tácito que, lejos aún del *no sé qué que queda balbuciendo*, se instauran en el espacio como *un no decir diciendo*.

¿Cómo puedo interpretar los silencios en el aula? Responderé a esta cuestión y a otras que plantearé más adelante con la ayuda de un breve cuestionario que, a título cualitativo, sirve de apoyo a mi experiencia docente en la universidad. Este cuestionario se propuso a unos cincuenta estudiantes, escogidos al azar, del primer año de Lenguas Extranjeras Aplicadas en la Universidad Jean Moulin Lyon 3 al finalizar el curso universitario. Propongo una problemática epistemológica que concierne tanto a la enseñanza como al aprendizaje en el nivel universitario (pero que podría hacerse extensible a otros niveles)

en tanto que la interacción propicia un *ajuste de cuentas* entre la institución y el alumno, ya que la clase de español desestabilizaría las representaciones que se tienen sobre la norma lingüística. De forma inconsciente, por *habitus*, el alumno se sumergiría en situaciones anteriores marcadas por una situación de miedo: miedo a equivocarse, miedo al ridículo o, simplemente, miedo al otro. Mi problemática parte del cuestionario mismo, ya que un 87,5% de los estudiantes afirma que una clase de lengua extranjera debe ayudar al alumno a adquirir una competencia comunicativa, a *aprender a comunicar*. No obstante, confiando en la sinceridad de los estudiantes encuestados, si su prioridad es la comunicación, ¿a qué se debe el silencio en la práctica de la lengua? Nuestra hipótesis de partida es que la respuesta viene condicionada por un *habitus* que el alumno trae consigo al entrar en la universidad: "se aprende una lengua extranjera para comunicar y *conocer su cultura*" (segunda respuesta mayoritaria). A este *habitus* se añade el de *uno no habla si no tiene nada interesante que decir*, como confirma también nuestro cuestionario. Piensa Bourdieu que "le système scolaire enseigne non seulement un langage, mais un rapport au langage qui est solidaire d'un rapport aux choses, un rapport aux êtres, un rapport au monde complètement déréalisé" (1978: 20). Tengo en cuenta también las fuerzas simbólicas que impiden a ciertos alumnos la práctica oral de la lengua. Se han marginado los rituales de la enseñanza, siendo remplazados por otros epistemológicamente diferentes. Es necesario, pues, re-crear un nuevo ritual o, al menos, ciertos puntos de referencia, capaces de restablecer una situación de confianza que propicie la interacción.

Tomando como base el método científico, comienzo, en una primera parte, por la observación de los silencios a través de las percepciones de los estudiantes y de mis propias percepciones, práctica reflexiva de Donald Schön (1994). Esta observación me lleva a plantear, en una segunda parte, varias hipótesis sobre las causas de estos silencios, centrándome una vez más en las dos partes protagonistas de la ruptura de la interacción entre alumnos y profesor. El análisis de estas hipótesis me lleva a deducir que el responsable principal del silencio es el profesor -hubiese sido demasiado fácil culpar a la institución. Haciéndome eco de un artículo de Rosa Ribas, desmotivamos a los alumnos con las mejores intenciones. No obstante, matizaré estas afirmaciones. En la tercera parte propongo destrezas que permitan restablecer la interacción, creando lo que llamaré la habilidad hacia la *autodependencia*.

2. La percepción de los silencios

2.1. Los silencios percibidos por el estudiante

La pregunta formulada a los estudiantes para reflexionar sobre el silencio era: *¿Qué representa el silencio para ti?* Como puede observarse no se centra ni en un referente determinado ni en un contexto preciso, ya que las preguntas previas estaban contextualizadas, de ahí que haya encontrado respuestas muy diversas. He clasificado las observaciones de los estudiantes siguiendo los tres tipos de silencio que define Ramírez y que habíamos esbozado al comienzo de esta comunicación. Ramírez, desde la perspectiva de una teoría semiótica general, habla de un Silencio en singular: "el Silencio es el nombre que damos no a algo que aparece, a un fenómeno, sino a algo que no aparece, a la no aparición o desaparición. Esto otorga automáticamente al Silencio connotaciones metafísicas y existenciales, viniendo así a ser la metáfora de lo inefable o inexpresable" (1992: 19). Decía uno de los estudiantes, con un eco final del abad Dinouart:

> Il n'y a rien de plus beau que le silence pour moi (même si dans une salle de cours il a tendance à inquiéter tout le monde). En faite, il me permet de penser et réfléchir comme bon me semble d'ailleurs «si ce que nous avons à dire n'est pas plus beau que le silence alors taisons-nous».

Este Silencio visto de forma positiva es *encuentro y reencuentro con uno mismo*, paz, serenidad. En forma negativa, esto es, como vacío, sólo aparece en el cuestionario en una ocasión. Esta tranquilidad buscada, necesaria para la concentración, contrasta una vez más con el miedo a la soledad, el miedo a los silencios, aunque también el miedo a ese encuentro ideal, poético, como veremos en las respuestas de los estudiantes. En la primera pregunta de nuestro cuestionario "Cuando me siento solo para comer...", sólo un estudiante prefiere el silencio frente a un 67,5% que confiesa encender la televisión o un 22,5% que pone música. En palabras de Ramírez, "hay que mantener distraída y ocupada a la gente. El ocio y el silencio del pueblo son una amenaza para el poder. Las nuevas generaciones han sido educadas en el horror al silencio" (Ramírez, 1992: 28). Sin embargo, esta situación no se produce en el aula. Esta observación entre lo deseado y lo *real* nos llevará a formular varias hipótesis en la segunda parte de nuestra exposición.

Los silencios, en cambio, destacan por sus connotaciones negativas. Aparecen bien en el plano social, el silencio como *habitus* impuesto por la

familia o por la institución en estadios anteriores, cuyo sentido se expresa en formas de violencia, agresión, aislamiento, egoísmo, descortesía o mala educación (un 25% de las respuestas totales); bien en sentido tácito (el 37,5%), ese no decir que nos dice de la soledad, del dolor o de la falta de confianza.

La interacción en el aula lleva implícita una situación de poder que provoca estrés, juego de intereses y desintereses institucionales percibidos por unos y otros en compromiso arraigado con ciertos implícitos culturales. El respeto al otro exige tensión, provocando una situación molesta donde, por un lado, el profesor detenta la palabra, símbolo de poder, mientras que, por otro lado, pretende delegarla de forma metonímica en los estudiantes, quienes deben esforzarse en no desbordar los límites de lo decible, de lo *políticamente correcto*, convirtiendo el signo en metonimia de un *habitus* institucional. Esto se confirma ante la sorpresa de observar que ninguno de los estudiantes encuestados percibe de manera positiva los silencios tácitos. En cierto modo, si toda interacción tiende a controlar la violencia que puede provocar el silencio, *decir para no hacer*, una nueva tarea del receptor será aprender a descodificar los silencios para evitar toda agresión injustificada.

2.2. Los silencios percibidos por el profesor

La mirada hacia el silencio cobra una dimensión nueva en el ejercicio de la práctica reflexiva. Antes de precipitarse a efectuar una hipótesis que condicione un juicio de valor equivocado, uno debería aprehender la visión que el extranjero tiene de nuestra propia cultura, ya que la adquisición de nuestra competencia cultural es el fruto de un aprendizaje formado, en su mayor parte, inconscientemente. Esta aprehensión debe ir más allá de meros estereotipos, como, por ejemplo, ese carácter espontáneo, festivo y distendido con la que el español parece tomar la palabra, que en culturas más *silenciosas* llegaría a violentar por no saber cuando callar. ¡Además molesta pues lo hace en un tono alto! En palabras de Zarate:

> À l'opposé des descriptions universalisantes qui posent par hypothèse que seule est légitime la description intraculturelle, la notion de représentation de l'étranger invite à une diversité descriptive: la description scolaire s'inscrit dans la relation spécifique et singulière d'un public d'élèves avec la culture étrangère enseignée […] Comprendre une réalité étrangère, c'est expliciter les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre. (2004: 36-37)

Uno toma siempre como referente su cultura indígena que prevalece como cultura de prestigio, cuya manifestación más inmediata es la lengua de prestigio, tan arraigada en la cultura francesa, convirtiendo esta cultura autoritaria en un verdugo para las culturas no legítimas que deben, bien integrarse, o bien sucumbir, dejando un lugar reducidísimo a la pluriculturalidad. El miedo al otro, de esa *otredad* que pone en peligro *mi identidad* e incluso amenaza con hacer titubear estructuras que *me sirven de apoyo*, crea discursos *desesperados*. En el informe preliminar sobre la prevención de la delincuencia en Francia fechado en octubre de 2004, encontramos este discurso autoritario:

> Si les actions de prévention veulent être efficaces, elles doivent *impérativement* commencer dès les prémices de déviances c'est-à-dire dès le plus jeune âge […] Entre 1 et 3 ans, seuls les parents, et en particulier la mère, ont un contact avec leurs enfants. Si ces derniers sont d'origine étrangère elles *devront s'obliger à parler le Français* dans leur foyer pour habituer les enfants à n'avoir que cette langue pour s'exprimer […] entre 4 et 6 ans. Ces années se passent traditionnellement à la maternelle et c'est là que les premières difficultés peuvent apparaître […]. L'enseignant devra alors en parler aux parents pour qu'au domicile, *la seule langue parlée soit la française*[1].

El *otro* es la causa, no ve como yo quiero que vea, no habla como yo, no siente como yo, no se integra. Como profesor nativo de español tuve que tomar conciencia del valor extremadamente negativo que el silencio posee en mi cultura española y andaluza para entender los silencios de esta cultura francesa que a escala reducida estaba representada en el aula. Pronto descubrí, desde la comprensión y el compromiso de no juzgar, sino de respetar los silencios, a aprehender cuando incluso la respuesta no existe: el silencio es comunicación, ya que la comunicación es un proceso de intercambio. Todo comunica o, si se prefiere, no es posible no comunicar. Ya en 1771 el abad Dinouart afirmaba que "el arte de callar no ha perdido ninguna de las finalidades prácticas de las artes retóricas: no es un arte de hacer silencio, sino más bien un arte de hacer algo al otro por el silencio" (1999: 11). Trato de dar respuesta a este *hacer algo al otro* en la exposición de las hipótesis que planteo a continuación.

---

1. Este informe se presentó a Dominique Villepin, entonces Ministro del Interior, Seguridad Interior y Libertades Locales, actual Primer Ministro, para la creación de un proyecto de ley de prevención de la delincuencia. *Rapport préliminaire de la commission prévention du groupe d'études parlementaire sur la sécurité intérieur*, Président Jacques Alain Bénisti, octubre de 2004, 8-10 (la cursiva es mía) [en línea] < http://www.abri.org/antidelation/IMG/pdf/rapport_BENISTI_prevention.pdf >

3. Hipótesis sobre las causas del silencio

Decía Blanchot que toda palabra es violencia:

> Desconozco la fe, no soy lo indecible que exige el secreto, lo no-comunicable que el mutismo manifestaría, no soy siquiera la violencia sin palabras contra la que tú te defenderías con la violencia habladora. […] Te denuncio como la palabra jamás pronunciada, o incluso de más, que querría excluirme del orden del lenguaje para tentarme con otro habla. (1994: 146-147)[2]

¿Qué es entonces el silencio? Entender los silencios supone, como vengo apuntando, un esfuerzo similar al de entender la palabra, acercarse al otro, apropiarse de un código que lleve a comprometerse, un signo solidario que haga comprender las diferencias para no temer mostrarse, revelarse al otro. El profesor podría recuperar parte de su carácter mítico, reconstruyéndose, recreándose, haciéndose mediador, enseñando palabras *mágicas* que sustituyan a los silencios, otorgando a la palabra su carácter reconciliador primigenio. Quizá las siguientes hipótesis puedan ayudarnos a desvelar el sentido de los silencios.

3.1. Hipótesis centradas en el estudiante

Tomaré como punto de partida estas dos afirmaciones de dos estudiantes para plantear mis primeras hipótesis:

> - En cours, le silence est pesant, on attend toujours que quelqu'un d'autre que soi prenne la parole dans le but d'éviter de se faire interroger.
> - La plupart du temps le silence vient du fait qu'on écoute, qu'on ose pas répondre et qu'on attend que les autres le fassent. Et puis il y a aussi le fait qu'on a intégré le fait que le silence, l'écoute c'est une forme de respect.

Observo dos ideas principales en esta visión del alumno respecto al silencio en el aula: de un lado, una carga molesta (*pesant*) y, de otro, una cierta forma de sumisión, de *habitus* (*forme de respect*). En ambos casos, no obstante, se espera que sea el otro quien responda a las cuestiones formuladas por el profesor. Los silencios implícitos que se producen en el aula en espera de la respuesta de otro, o incluso del propio profesor, se convierten en actos de

2. Citamos por la edición de la traducción española (cf. Bibliografía).

violencia, en términos de Austin que los llamo ilocutivos -actos que se realizan al no decir algo- y perlocutivos -actos que provocamos por el hecho de no decir algo-. Haverkate alude a estas situaciones de conflicto al introducir el tema de la *cortesía lingüística* diciendo que "el hablante se propone evitar la tensión psicosocial que se produce cuando en una situación comunicativa potencial deja de desarrollarse una interacción verbal" (Haverkate, 1987: 30). Un 27,5% de los alumnos siente esta situación de conflicto como una agresión hacia el profesor:

> Je pense que l'enseignant doit être frustré que personne ne daigne répondre à ses questions. Cela doit même l'énerver lorsque cela se produit plusieurs fois de suite, d'où certaines fois la prise de sanctions comme l'interrogation collective pour pousser les étudiants à réagir.

Esta respuesta lleva connotado el carácter tradicional de la enseñanza de *la letra con sangre entra*, donde se crean alumnos dependientes de la recompensa, la nota, el diploma… o víctimas temerosas del castigo, la humillación, la exposición pública... Notemos que el campo semántico elegido por el alumno se crea a través de *frustración*, *dignarse a*, *sanción*, *exhortar*. A este léxico añado: incomprensión, impotencia, decepción, duda, irritación… también presente en los cuestionarios al describir, a los ojos de los estudiantes, la situación que el profesor siente ante los silencios. Pienso que la consecuencia de este *habitus* creado y repetido, donde se fomenta la pasividad, donde se trata de poner parches didácticos que nos hablan de *estrategias* para motivar, es a su vez una de las principales causas de que estos silencios nos agredan. La violencia viene de la imposición, siendo el silencio la expresión de un nihilismo marchito.

> Je pense que l'enseignant se sent frustré, qu'il croit avoir préparé un cours qui n'intéresse personne. Cela peut aussi l'énerver de penser qu'il est le seul à travailler. Mais je ne pense pas que ce soit le cas, je crois que l'absence de participation est due à une vraie peur du regard des autres et non à un manque de motivation.

Parece que la enseñanza está en crisis, que los alumnos no tienen el nivel necesario, que les faltan bases culturales... Aunque esto fuera cierto, ¿es ésta la cuestión esencial? La visión del profesor de lenguas extranjeras como una especie de bufón que trata de divertir a su público buscando en las canciones, textos, secuencias fílmicas, viñetas, etc., recursos comunicativos que, a la vez que motiven al estudiante, le permitan adquirir una maestría en el comentario, en la síntesis, en la disertación, en la traducción... Pero entre todos estos

avatares, ¿dónde hemos dejado la comunicación? Una nueva observación de un alumno me pone en la pista de otra hipótesis, confirmando aquellas intuiciones primeras: "¿Qué piensas que siente el profesor frente al silencio de los alumnos? - Je ne sais pas. C'est à lui de motiver les élèves pour qu'ils s'intéressent au cours et bien sur le silence doit le gêner".

Tendríamos que hacer emerger esos *habitus*, hacerlos conscientes, comprenderlos, hablar de los silencios para evitar así que un 77,5% piense que el *profesor se siente incapaz de que sus alumnos muestren interés por las clases*, presuponiendo y estableciendo que la clase de lengua la prepara y la da sólo el profesor. Dice Haverkate:

> Estamos acostumbrados a considerar el silencio dentro de la conversación como un fenómeno molesto y cargado de tensión, una prueba más de la falta de cooperación lingüística con el interlocutor. Esta sensación no refleja más que la necesidad que tenemos de establecer o mantener un contacto social debido a las reglas de cortesía a las que estamos sometidos culturalmente. (1994)

3.2. Hipótesis establecidas por el profesor

Voy dejando la mirada general para descansar en los detalles, tratando de comprender ese desarraigo que se instala en esos cuerpos mudos. Puedo en este estadio de mi investigación confirmar uno de los sentidos de los silencios como miedo a mostrarse al otro, que podemos traducir en un *existiré sin que sepas de mí*. Una vez dominada la violencia verbal, última llamada de socorro a la existencia, el estudiante opta por protegerse, escondiendo el preciado tesoro de la intimidad, el *yo* perdido y melancólico que rompe los nexos con el *otro*, con la sociedad, cambiando, en lenguaje freudiano, una relación erótica por una situación *thanática*, metáfora del *no ser capaz de…* Si tomamos como ejemplo el discurso de esta estudiante, justificaremos estas afirmaciones, ya que este ejemplo no representa un caso aislado: "[Au silence] J'y prête peu attention car je suis assez silencieuse moi-même. Cela n'est pas l'expression d'un manque d'intérêt. Ce n'est pas dramatique. - Que représente le silence pour toi? - Pas grande chose". Ya no sirve mi *decir-para-el-otro*, "puesto que no existe, sólo podrá servirme el lenguaje para la mismidad" (Cisneros, 2001: 4). Se crea un sentimiento de pérdida de relaciones, de familiaridad con el medio en sentido bourdiano. La realidad social debe ser renegociada, debe volver a ritualizarse.

Un 57,7% afirma que cuando el profesor le pregunta en clase se siente *presionado*. Explicando que el hecho de no participar corresponde a *un miedo de mostrarse delante de los otros* (un 50%) o, lo que sería aún más significativo, *de no saber qué decir* (30%). Pero esta última afirmación se convierte en metonimia reveladora de la *autoestima* dañada: "se renuncia al lenguaje porque -en el fondo- se está ante un vacío, una nada. La nada es incomunicable" (Cisneros, 2001: 7). La violencia expresada o canalizada antes por la palabra se convierte ahora en silencio, rompiendo la unión con el código, ese juego mítico de descodificación y codificación que me acerca al otro. Esa coincidencia es la que nos relaciona, nos comunica, nos hace partícipes del sentido. El papel del profesor debería ser el de restablecer la situación de confianza para que los interlocutores no se sientan agredidos, expuestos a una realidad *desagradable*. Si tenemos en cuenta las respuestas de los estudiantes, un 75% afirma que un hecho esencial para participar en el aula es *sentirse en confianza con el profesor*, a lo que se añade *sentirse bien en el grupo* (72,5%). He de destacar que ningún estudiante señaló *tener una nota* como motivación en su participación, lo que nos deja plantear una nueva hipótesis: la amenaza o las recompensas corresponden a una *estrategia* educativa donde la comunicación predominante es de tipo autoritario y unidireccional, lo que fomentaría un ambiente pasivo.

4. Destrezas para favorecer la interacción en el aula

Sin comprensión el profesor no podrá hacer uso de su lenguaje. Hay que aprender y enseñar a escuchar. Esa gran oreja en la que se convierte el psicoanalista, sin la pretensión de serlo, debería poder reinventar la interacción en el aula, acercándola a un sentido social y plural, desde la comprensión y el respeto. Esta visión nos acerca al enfoque transversal de René Barbier.

4.1. Privilegiar el saber hacer

La cifra de diplomados en paro no deja de aumentar en las últimas décadas sin que ello haya tenido una repercusión notable en las técnicas de enseñanza universitaria. La tendencia a la especialización, así como la resistencia al trabajo pluridisciplinar, no hacen sino empeorar la situación. Tentativas sacrílegas que pongan en tela de juicio el valor tradicional de la Universidad como centro *absoluto* del saber, formadora de pensadores e investigadores, se considerarían una peligrosa amenaza de inmediato. Estos entresijos a menudo sectarios que crean lenguajes cabalísticos de difícil acceso, salvo a iniciados

aspirantes a caballero, provocan lamentables silenciamientos y no pocas huidas al extranjero. La masificación de nuestras universidades, los intercambios universitarios (Erasmus, Sócrates…), las variedades culturales de nuestras ciudades, el cambio económico en nuestras sociedades, constituyen una nueva realidad que hace tambalear un sistema caduco que trata de aferrarse a sus raíces podridas. Pretender cerrar los ojos a los diferentes implícitos culturales con los que el profesor universitario convive en el aula supondría un retroceso en las destrezas que se podrían aprovechar para un mejor aprendizaje en los grupos. Enseñar a percibir estas diferencias, sensibilizar en la confianza de que el otro no supone una amenaza, me parece hoy en día y por mi experiencia docente más importante que facilitar una lista de reglas y usos sobre la diferencia entre *ser* y *estar*. Esta apertura de miras llevará al estudiante de lenguas extranjeras a comprender sin juzgar apresuradamente. Respetará las distintas concepciones mentales a la hora de comunicarse en situaciones concretas a través de determinados actos ritualizados, ya que se emplearán así en el aula acercando la enseñanza a la vida. Permitirá a su vez conciliar el estudio de las competencias lingüísticas no a través de reglas, sino integrándolo en las diferentes maneras con que el individuo, en tanto que sujeto social, concibe *su cosmovisión*. Esta visión facilitará la ruptura de barreras que pone la lengua *legítima*, permitiendo al estudiante crear asociaciones, metáforas, o sencillamente enfoques que lejos de nomenclaturas y etiquetas, le supongan un eficiente repertorio de vivencias comunicacionales. En palabras de Thill:

> Notre réussite dans la vie dépend plus du «savoir-faire émotionnel» qui peut être cultivé, amélioré que de notre quotient intellectuel (QI). La capacité de communiquer, de prendre en considération le perçu et le vécu, la confiance en soi, la motivation, l'intégrité, l'aptitude à susciter et à accepter le changement sont davantage sources de réussite professionnelle que le QI, les diplômes, l'expertise technique. (2001: 70-71)

Mi primera propuesta se resume, pues, en convertir el aula en un espacio de comunicación, donde convivan y sean inteligibles silencios y palabras. Insisto en que esta idea puramente intuitiva tuvo una nueva luz tras la lectura de la obra de Barbier quien afirma, a la hora de explicar el interés del enfoque transversal, que:

> Bien qu'elle soit très élaborée théoriquement, sa pratique nécessite une ouverture du cœur, un sens de l'unité du vivant et une absence de peur de l'autre. Elle réconcilie le corps, le cœur et l'esprit. Il ne s'agit pas d'une quelconque «nouvelle mystique» mais d'une réintégration de l'unidiversité, de l'*unitas multiplex*, comme dit Edgar Morin. (1997: 314)

4.2. Privilegiar el *saber ser* o la *autodepedencia*

Este último enfoque se complementa con la propuesta ternaria que Serge Moscovici propone en el campo del estudio de la psicología social. Ante la visión binaria individuo / sociedad, Moscovici (2000) afirma que los sujetos individuales y las realidades tan sólo adquieren sentido a través de los sujetos sociales. La psicología social viene a re-situar al sujeto individual, dotando al sujeto social de un mundo interior. Dice Barbier: "avant de situer une personne dans sa "place" commençons par la reconnaître dans son être, dans sa qualité de personne complexe dotée d'une liberté et d'une imagination créatrice" (1997: 293). El sistema escolar parece contribuir a la creación de una situación de dependencia en el niño que luego en la universidad y en la vida de adulto se refleja como un *habitus* que favorece la falta de confianza del individuo, acentuando la soledad. La mayor parte de los estudiantes depende de la huella escrita, de la corrección que elimine todo margen de error o de la respuesta exacta casi inmutable. Esa escritura deviene refugio donde se recogen las palabras de otro que anulan o disipan toda reflexión personal. Del otro que posee el poder de la palabra, pero sobre todo el poder de juzgar. Los exámenes son anónimos. Se pasa lista en clase para controlar la asistencia. Se *dictan* las clases. Todo ello hace de nuestros estudiantes unos auténticos *imbéciles*. Antes de que nadie me malinterprete, tomo el término *imbécil* en sentido etimológico del latín *imbecillis* donde se puede observar el diminutivo *bacillus*, 'bastoncillo', designando así a la persona que necesitaba apoyarse en un bastón para sostenerse. Opina Bucay:

> Los padres, sobre todo los de la segunda mitad del siglo XX, hemos desarrollado una conducta demasiado cuidadosa y protectora de nuestros hijos que, lejos de capacitarlos para que resuelvan sus conflictos y dificultades, ha conseguido que tengan una infancia y una adolescencia llenas de facilidades, pero que no necesariamente es una buena ayuda para que ellos aprendan a resolver sus problemas. (2005: 12)

Tomo prestado de Bucay el término *autodependencia*, que considero esencial para reconstruir destrezas que devuelvan la convivencia armoniosa de silencios y palabras en el aula. Autodependencia es "saber que yo necesito de los otros, que no soy autosuficiente, pero que puedo llevar esta necesidad conmigo hasta encontrar lo que quiero, esa relación, esa contención, ese amor" (2005: 15). Un proceso paralelo al aprendizaje del *savoir-faire* debería contemplar el compartir *un saber ser*, un aceptarse -que no resignarse o, aún menos, *rendirse*. Centrar el componente humano basado en la escucha sensible lleva consigo gestos amables cotidianos que maticen, además de la comunicación verbal, la comunicación no-verbal (kinésica, proxémica, paralingüís-

tica…) para potenciar de este modo la confianza del interlocutor en las interacciones. La noción de imagen -*face*- propuesta por Goffman podría ser tenida en cuenta al establecer que los individuos se manifiestan socialmente con una imagen, bien positiva o bien negativa, en los diferentes contextos situacionales, contribuyendo a la definición del individuo. La imagen positiva procede del deseo de aprobación y estima por parte de los otros, mientras que la negativa responde al deseo de libertad de acción. Pienso con Magdalena López que "el silencio puede significar que no sólo se evade una respuesta sino que se evade directamente la existencia del otro".

5. Conclusiones

La observación de los silencios a través de una escucha sensible me ha hecho esbozar la hipótesis principal de que estos silencios tácitos, percibidos por los interlocutores en la interacción, podrían ser interpretados como una agresión. Teniendo en cuenta el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu y las definiciones del Silencio y de los silencios de Ramírez, he analizado las primeras percepciones como la expresión de un miedo a mostrarse, debido a la dependencia adquirida de la mirada que el otro nos impone y que a su vez refleja la mirada que la sociedad *legitima* impone a sus individuos. Una vez analizados todos los detalles que engloban estas tres partes de mi exposición, concluyo que estos silencios raramente son violentos, una vez que se verbalizan ciertos implícitos culturales. Desde la comprensión propongo un nuevo camino en la práctica reflexiva educativa. En mi opinión, la escucha atenta y sensible que favorezca la confianza debería permitir establecer los primeros pasos hacia una interacción en *feedback*, desechando discursos autoritarios basados en castigos y recompensas. La diversidad cultural de las aulas universitarias francesas así como su masificación sirven de muestrario de una nueva realidad que está cambiando viejas concepciones. A mi modo de ver, la crisis y su manifestación más inmediata, la violencia, viene provocada por el miedo al cambio, por el miedo a la *relación erótica* que se cambia en totalitarismo o en su defecto en nihilismo, buscando el *absoluto* en los extremos: "la flexibilité de la vie socio-économique et l'insertion dans des champs interculturels impose de favoriser l'aptitude à pouvoir faire face à l'incertain, à l'imprévu et à l'imprévisible, et de savoir que c'est dans le conflit et la négociation que des issues peuvent être trouvées" (Thill, 2001: 70-71). Busco la solución en la aceptación. La busco en el desarrollo de destrezas que faciliten y permitan al individuo conseguir la *auto-dependencia* y el *savoir-faire*. Interculturalidad, conflicto y negociación, he aquí tres aspectos esenciales en los que reside mi

propuesta de apertura hacia la comprensión y que nace de una percepción social actual.

Bibliografía

BARBIER, R.: *L'Approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, París: Anthropos, 1997.

BLANCHOT, M.: *Le pas au-delà* 1973 (Trad. PERETT, C. D.: *El paso (no) más allá*, Barcelona: Paidós, 1994).

BOURDIEU, P.: «Ce que parler veut dire», *Le français aujourd'hui*, 41, 1978, 4-20.

BUCAY, J.: *El camino de la autodependencia*, Barcelona: Debolsillo, 2005.

CISNEROS, L. J.: «Adolescencia, melancolía y lenguaje», *Revista de Neuro-psiquiatría*, Lima, vol. LXIV, 1, 2001, 3-8.

DINOUART, A.: *El arte de callar*, Madrid: Siruela, 1999 (1771).

HAGÈGE, C.: *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*, París: Fayard, 1985.

HALL, E.: *La dimension cachée*, París: Seuil, 1971.

HAVERKATE, H.: *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid: Gredos, 1994.

HAVERKATE, H.: «La cortesía como estrategia conversacional», *Diálogos hispánicos de Ámsterdam*, 6, 1987, 27- 63.

LÓPEZ, M.: «El silencio como violencia» [en línea] <http://www.etica.org.ar/lopezm.htm>

MOSCOVICI, S.: *Psychologie sociale des relations à autrui*, París: Nathan Université, 2000.

RAMÍREZ, J. L.: «El significado del silencio y el silencio del significado», *El silencio* (Ed. CASTILLA DEL PINO, C.), Madrid: Alianza Editorial, 1992, 15-45, [en línea] <http://www.ub.es/geocrit/sv-73.htm>

SCHÖN, D.: *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montreal: Les Éditions Logiques, 1994.

THILL, G.: «L'Université dépossédée», *Le dialogue des savoirs. Les réseaux associatifs, outils de croisements entre la science et la vie*, Bruselas: Charles Mayer, 2001.

ZARATE, G.: *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, París: Didier, 2004.