

La oralidad en el aula

Víctor MORENO*

“Voy a señalar enseguida las tres tareas en razón de las cuales se tiene necesidad de educadores. Se ha de aprender a ver, se ha de aprender a pensar, se ha de aprender a hablar y escribir: la meta en estas tres cosas es una cultura aristocrática” (Friedrich Nietzsche, Aforismos, Edhasa, Edición de Andrés Sánchez Pascual, 1994).

Como es sabido, hoy día se sigue otorgando escaso valor al conocimiento y uso de la realización oral del lenguaje. La constatación no es nueva. Un documento oficial del propio Ministerio de Educación, Los Programas Renovados del Área de lenguaje en la EGB, señalaba que “la enseñanza de la lengua oral carece de una tradición arraigada en nuestro país; generalmente se ha descuidado —en favor de la enseñanza de la lengua escrita— por tenerse la idea de que a hablar se aprende espontáneamente” (*Vida Escolar*, Nº 206, marzo-abril, 1980).

Sin embargo, hoy día, todo lo relativo a la expresión oral se sigue tachando de desorganizado, de caótico y tan escurridizo que parece imposible que pueda ser tomado en serio como objeto de enseñanza y de aprendizaje. Si ya estos procesos resultan complicados, ¡qué de dificultades no presentará su evaluación! Paradójicamente, *saber hablar* bien se ha convertido en uno de los signos sociales de prestigio, de posición y de cultura actuales.

Al margen de esta relación entre éxito social y hablar, lo cierto es que la mayoría de los intercambios interpersonales se llevan a cabo por esta vía y en ellos toman sentido. Las diversas situaciones de comunicación no son solamente un reflejo de la vida social, sino que ellas mismas son el lugar en donde ésta se recrea y se desarrolla con todas sus características y conflictos. (P. Bourdieu (1985): *¿Qué significa hablar?*).

El tratamiento de la expresión oral ha gozado de la consideración de pariente pobre de lo escrito, olvidándose que ambos son instrumentos privilegiados de la interacción y cooperación sociales, o viceversa. Lo oral y lo escrito son realizaciones posibles de un mismo sistema lingüístico y se asocian a un discurso contextualizado que, a su vez, depende del entorno socio-cultural.

Tanto lo escrito como lo oral tienen una configuración dialógica. Ambos modos buscan de forma interactiva una finalidad de comunicación. Y no hay que olvidar que en un mismo individuo, y a lo largo de su desarrollo y aprendizaje lingüísticos, uno y otro modo son interdependientes y se influyen entre sí. Es verdad que los psicolingüistas y pedagogos aún no se han puesto de acuerdo en decirnos cómo se realizan dichas interferencias. El hecho de que una

163

* Escritor y profesor

persona se exprese oralmente como un Demóstenes no quiere decir que lo haga igual de bien con la pluma. Y, al revés, aunque uno esté a punto de emular o superar la escritura de Cervantes, no significa que sea capaz también de maravillarnos con su pico.

Será el entorno económico y sociocultural quien determine el uso y el prestigio de la escritura en detrimento de la oralidad. En general, se ha aceptado que una sociedad es inferior, culturalmente hablando, porque sus miembros son analfabetos escribientes. Nunca nos paramos a pensar si en el origen de esta ausencia no estará el hecho de que dichas sociedades no necesitaron la escritura para comunicarse en su vida cotidiana.

También se olvida el perturbador contenido del mito *El fármaco de Theut* que Platón cuenta en *Fedro*, donde se nos advierte del deterioro de la memoria al fiarnos únicamente del comodín de lo escrito. Aunque resulte paradójico, es cierto que la escritura se puede convertir en un atentado contra la memoria y una apuesta feroz por el olvido. La escritura es el territorio por excelencia del chamán, del hechicero, del poeta, del filósofo y del muerto; de los muertos que, a través de uno y otro, “dicen”, como si el escritor fuese el oidor de caracolas que le transmiten lejanos mensajes y que, en el fondo, son puros espejismos y nieblas que opacan las verdades más simples e íntimas. La escritura puede que despierte a quien ella envenena, pero también mata de múltiples formas de olvido. (Ver estas reflexiones en el capítulo “Desde el mito de las letras”, en *El silencio de la escritura*, de E. Lledó (1991) en Centro de Estudios Constitucionales y *El fármaco de Theut*, de Raúl Fernández, Libertarias, 1991).

164 Variedad de usos orales

“La cuestión es —dijo Alicia— si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes”. La cuestión es saber —dijo Humpty Dumpty— quien manda y punto” (Lewis Carrol, *Alicia a través del espejo*, VI, 116).

Advirtamos de que no existe un único uso de la lengua oral, sino variados y distintos. Una pluralidad que viene determinada por la diversidad de situaciones de expresión en las que el hablante se encuentra a lo largo de su vida o, incluso, en el transcurso de un día. Conviene repetirlo: aprender una lengua no significa apropiarse de un modelo único o de una entidad abstracta tal y como la definen los gramáticos o dichos profesionales, sino de una sucesión de diversos registros textuales, sean narrativos, descriptivos, dialogales, argumentativos, expositivos, líricos o poéticos.

También resulta oportuno no confundir oralidad con naturalidad o espontaneidad. Reflexiónese que toda producción lingüística es natural y artificial en la medida en que se trata de una acción social y que ésta obedece siempre a convenciones o reglas, implícitas o explícitas, que condicionan la estructura y las características de cualquier enunciado. Reglas específicas que en modo alguno pueden reducirse a las gramaticales, porque sobre éstas mismas pesan unas leyes patentes y sutiles, que bien pueden adjetivarse de socio-pragmáticas o etno-lingüísticas. Pues toda producción textual es resultado de un conglomerado más o menos rico y complejo de representaciones del contenido y del contexto, y éstas a su vez lo son de un

aprendizaje cognitivo y afectivo en interacción con lo social. (Tusón, A. (1991): "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, Nº 2. págs. 50-59).

Planificación y espontaneidad

"La escolarización obligatoria se llamará aprisionamiento y consiguiente empequeñecimiento" (W. Gombrovicz, Ferdynurke, Edhasa).

Los pedagogos consideran necesaria una planificación didáctica que contemple actividades tendentes a la mejora específica en el desarrollo de la expresión oral del alumno. Y todos auguran que, si esta planificación no viene determinada por la situación real en que los alumnos se hallan respecto al dominio y ejercicio de dichos usos, lo mejor sería dejar que las cosas sigan como están. Arsenio Sánchez también lo señalaba hace ya diez años: "se ha olvidado el aspecto de la situación para ocuparse casi exclusivamente del aspecto de la lengua". De la situación y de la finalidad de dichos usos.

Algún pedagogo ha sugerido que el objetivo de estas actividades consistirá a veces en recuperar el *uso espontáneo de la oralidad* perdida, si es que alguna vez el alumno estuvo en posesión de él.

Esto nos plantea un interrogante: ¿es posible hablar espontáneamente dentro del recinto escolar, en un espacio y en un tiempo altamente formalizado? Creo que sí. Ahora bien, ¿se sabe realmente en qué consiste el uso espontáneo del lenguaje? Por lo general, se tiene de él una idea bastante errónea al considerarlo como una modalidad ajena a todo tipo de complejidades gramaticales, semánticas y sintácticas, por no hablar del ritualismo simbólico en que tales conversaciones se llevan a efecto. Se olvida considerar que la conversación espontánea, en la que nos involucramos todos los días, es tan compleja o más como lo pueda ser un discurso de un académico o la confrontación dialéctica entre políticos o escritores...

Existen pedagogos que aspiran a devolver al alumno la posibilidad de revivir aquellos días en que éste hablaba sin miedos ni cortapisas, interiores o exteriores. Ahora bien, ¿cómo saber de qué naturaleza son las dificultades que encuentra el alumno para expresarse oralmente? Ya advierte Pierro de De Luca que "el error más generalizado entre los docentes es pretender mejorar la expresión atacando directamente el lenguaje, y olvidarnos de que éste es el reflejo de una personalidad inmadura".

También se sostiene que educar a un alumno en el desarrollo de sus aptitudes orales es ayudarle a que tome conciencia de la importancia que tiene para su persona dicha actividad y perciba que ésta es siempre resultado de un trabajo cooperativo con compañeros y profesores.

Es decir que, si alguien quiere afirmarse como sujeto, se verá obligado a tener en cuenta a los otros como interlocutores y como cauce más o menos idóneo para la adquisición de nuevos saberes orales.

Ahora bien, ¿debemos empeñarnos en hacer hablar a los que no quieren hacerlo? ¿Debemos empecinarnos en hacer participar a un alumno en trabajos de grupo cuando no lo desea? ¿Tenemos derecho a cuestionar el deseo de no querer formar parte de un grupo o de un trabajo cooperativo? ¿Por qué *medicalizar* el silencio de los alumnos en clase?

Un sociolingüista sostiene que “educar a un alumno en su competencia oral significa ayudarlo a percibir que es en la relación con los demás donde adquiere sentido el uso oral de la lengua”.

Así es en efecto. Pero poco esfuerzo tendrá que realizar dicho alumno para percibir que entrar en contacto con los otros puede ser también fuente de todo tipo de conflictos. Schopenhauer decía que en la sociabilidad estaba el origen de casi todos los males que afligían a los hombres (a las mujeres, también).

Sin duda alguna, el alumno, para perfeccionar su competencia oral, se verá obligado a respetar normas pre-establecidas sin que por ello se le asegure una comunicación satisfactoria; tendrá que adaptarse a toda clase de receptores, que le exigirán atención, respeto y silencio; tendrá que acoplarse a situaciones o juegos de simulación comunicativa que él no habrá elegido y quizá le importen un rábano; someterse, en fin, a propuestas democráticas del profesor de turno o de un compañero más listo que el resto.

166

Muchas de las cosas que dicen ciertos pedagogos y sociolingüistas son muy exactas, pero muy difíciles, por no decir imposibles, de programar. Cuando existen alumnos que no quieren aceptar a los otros, porque ya tienen bastante con el caimán que llevan en su propio corazón, ¿qué se puede hacer? ¿Darles el turre carismático de la importancia de los otros en la vida de cada uno, de la solidaridad y de la cooperación? ¿Para qué, si lo que necesitan primero es aceptarse a sí mismos? ¿Puede hacer algo la institución escolar en este sentido? ¿De qué modo la práctica de los usos orales puede ayudar al individuo a aceptarse mejor, si es que no se acepta, claro? ¿Debe el profesor plantearse este tipo de objetivos carismáticos en su programación?

¿A hablar se aprende hablando?

“Es curioso, pero cuando se habla con un profesor no hace falta concentrarse mucho” (J. D. Sallinger, *El guardián entre el centeno*, Alianza Editorial, 1989).

Se dice que a aprender a hablar bien se aprende hablando. Pero prueba de que esto no debe de ser así es la existencia de todos nosotros: profesores, periodistas, políticos, escritores, directores generales de educación, gentes de toda condición que no cesan de escribir y decir *“callaros, “en olor de multitudes”, “en breve espacio de tiempo”, “en breves minutos”, “a nivel de”, “de cara a”, “valoración negativa”, “circunstancias que rodearon el hecho”, “a la mayor brevedad”, “la defensa del equipo está haciendo aguas”, “la singladura del partido en el poder”, “callar de una vez”, “la filosofía de los presupuestos”, etcétera, etcétera.*

Parece lógico pensar que, para aprender a hablar bien, se necesita algo más que darle a la lengua. Que, como el saber matemático o físico, el saber oral precisa de un aprendizaje y de una

enseñanza precisos. Y, mucho más importante, que tal aprendizaje y enseñanza necesitan el cultivo y desarrollo de algunos hábitos intelectuales y afectivos que no parece que se contemplen en dicha didáctica verbalista.

Ahora bien, ¿por qué son, en general, los profesores de lengua los únicos en preocuparse de los usos orales del lenguaje? ¿Acaso en el resto de las clases no se habla? ¿No explican, no exponen, no argumentan los alumnos y alumnas en Matemáticas, en Ciencias Sociales o en Naturales? ¿Por qué tiene que ser en las espaldas del profesor de lenguaje donde recaiga de forma exclusiva y excluyente dicha responsabilidad?

La situación actual resulta hartamente chocante. Mientras que el profesor de lengua se las ve y se las desea para desarrollar la competencia lingüística del alumno, todos sus desvelos se pueden ir al traste ante la actitud de inconsciente desidia de los, por ejemplo, profesores de matemáticas, quienes pueden presentar unos exámenes mal redactados o con errores gramaticales más que manifiestos. Y esto no es lo más grave. Lo grave es que, ante la vista de ellos, afirmen seriamente que el estilo y esas cosas es lo de menos. Lo importante es que el alumno resuelva el problema. ¡Como si la redacción de un problema no tuviera nada que ver con el lenguaje! ¡Como si la solución de cualquier problema, sea matemático o de física, no exigiera, previamente, un análisis más que riguroso del lenguaje en el que va planteado! ¡Cuántos alumnos fracasan en ese intento por no entender el lenguaje en que el problema está redactado! Existen, lógicamente, excepciones, como las apreciaciones contenidas en la Revista *Suma*, N° 16, 1994, un monográfico dedicado al Lenguaje y Matemática, donde se aboga por un trabajo interdisciplinar entre ambas áreas.

167

Argumentar, exponer, persuadir, contar, describir, crear o divagar... son verbos que pertenecen a todas las áreas. No son patrimonio exclusivo de ninguna. ¿No sería necesario, por tanto, un acercamiento interdisciplinar y una pérdida de esa áurea insularidad en la que el profesorado parece haberse instalado de por vida? ¿No es posible un taller de usos orales de Sociales, Matemáticas o Ciencias? Si en todas las áreas se habla, ¿por qué dicha actividad no forma parte de una programación interdisciplinar?

Percepción subjetiva

“La verdad es que se le notaba que le daba lástima suspenderme, así que me puse a hablar como un descosido. Le dije que yo era un imbécil, que en su lugar habría hecho lo mismo, y que muy poca gente se daba cuenta de lo difícil que es ser profesor. En fin, el rollo habitual. Las tonterías de siempre” (J. D. Salinger, El guardián entre el centeno).

¿Cómo percibe el alumnado los desvelos que despliega el profesor para hacerle mejorar en su competencia lingüística? Y, más importante aún: ¿cómo se percibe el mismo alumno como sujeto/objeto curricular? ¿Qué noción tiene él de su competencia lingüística, si es que tiene alguna? Porque, ¿cómo puede mejorar un alumno si no tiene conocimiento exacto de sus más estupendos errores? Y, si no conoce la causa de éstos, ¿cómo podrá evitarlos radicalmente?

No hace falta ser un Bernstein o un Bourdieu para darse cuenta de que muchos alumnos acceden a la escuela con un bagaje televisivo-lingüístico muy pobre. Se encuentran con el paralizante hechizo de que el lenguaje de la clase no es su lengua, aunque cabe reconocer que cada vez es menos impactante este contraste. Gracias a la televisión, entre otros artilugios de mediápolis, la mayoría de los alumnos son clónicos lingüísticos.

En ocasiones, el profesor maneja un código que se le antoja al niño excesivamente formalizado y elaborado. Y, a veces, hasta culto. Ante esta situación, hace unos años el profesor y lingüista Lázaro Carreter indicaba que a este alumno le quedaban dos opciones: o asimilar el lenguaje culto de la escuela (donde lo haya), transmitido por el profesor con ayuda de unos programas (por supuesto que adaptados curricularmente, significativos y funcionales); o dejarlo enquistado en su lenguaje de barrio o de televisión, actitud, apuntaba el académico, que "es impulsada por tendencias políticas" (*Escuela en Acción*. N° 10. Año, 1978).

Ignoro hasta qué punto tiene vigencia la descripción del profesor Carreter, sobre todo su remoquete dirigido contra esos fundamentalistas político-lingüistas. Lo que sí me parece constatable es que la escuela no sólo propugna un lenguaje alejado de la realidad de la vida, sino que es su sino imponer un modelo culto propio de las clases mejor alimentadas, que, sin discusión, son las que mejor se expresan. Y si el objetivo prioritario del lenguaje es satisfacer las necesidades de expresión del individuo, cabría preguntarse si acaso el modelo culto es más eficaz —porque, al fin y al cabo, de eficacia se trata— que el modelo del código público o restringido de los niños de la clase ínfima, proletaria y sin un sintagma en el labio, aunque con vídeo en casa.

168

No se puede olvidar que el desarrollo del aprendizaje lingüístico es resultado de un proceso dialéctico y dinámico entre la forma de entender y vivir la realidad y la forma de expresarla. Hasta el presente, solamente se han consagrado como óptimas y cultas las formas apropiadas y modificadas para su uso por la clase dominante que, a su vez, lo han sido por el sistema educativo. Éste las ha elevado a norma necesaria y obligatoria. Pero eso no significa que la burguesía sea la única portadora de la racionalidad. Ni que la lógica sea una forma de pensamiento de excluyente uso por esa *elite*. Por otra parte, todos aceptan, incluidos los demócratas y los fundamentalistas lingüísticos, que es necesario que todos los alumnos y alumnas disciplinen su lenguaje, que lo sometan a reglas sintácticas y semánticas porque son exigencias del conocimiento racional, del que tanto la democracia como el totalitarismo están a veces tan horros.

Por eso resulta tan necesario el desarrollo de ese pensamiento lógico o racionalidad —a veces tan poco razonable— en todos los alumnos, al margen de su adscripción económica y social. Si no, ¿cómo podrán analizar los desvaríos de la democracia y del fundamentalismo, racional e irracional respectivamente?

¿La solución vendrá de la técnica?

Alguien podrá pensar que hablar se reduce a un problema técnico-lingüístico, solucionable mediante un buen dominio de las denominadas marcas textuales, de los conectores y todas

esas formalidades que señala muy oportunamente la Pedagogía Textual. Pero de nada servirán todos estos artilugios de ortopedia lingüística, si no hay nada que decirse o si el hablante se niega a poner en circulación su propio yo, que es lo mejor que puede hacer si es sensato y no quiere complicarse la vida.

Hablando en serio: ¿qué se puede hacer cuando a los alumnos no se les ocurre ninguna idea, ni ningún pensamiento? ¿Qué hacer cuando el propio profesor se halla horro de ideas y de sugerencias? ¿Dedicarse a estudiar conectores, marcas textuales o modalizadores del discurso? Pues tal vez sí. ¿Por qué no? A falta de sintagmas, buenas son las marcas textuales. Conociendo de cerca los modos, quizás toquemos el fondo de los mismos. Observando y analizado una gama de textos, es posible que se llegue a conocer de qué manera se pervierte el lenguaje y se usa para lo que, entre otras cosas, fue inventado: para ocultar la realidad. O respetando la estética gramatical, tal vez se llegue a atisbar las exigencias de lo ético.

¡Quién sabe!