

MONOGRÁFICO

# USOS ORALES Y ESCUELA\*

CARLOS LOMAS\*\*

Q

uienes enseñamos lengua en las aulas de la escolaridad obligatoria estamos casi siempre de acuerdo cuando hablamos o escribimos sobre los fines comunicativos de la educación lingüística. En efecto, si conversamos con enseñantes, con lingüistas de las más diversas escuelas o con especialistas en asuntos pedagógicos acerca de la finalidad del aprendizaje escolar de las lenguas, es probable que unos y otros coincidamos en que el objetivo esencial de la enseñanza de la lengua en la educación primaria y secundaria es la mejora del uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje. E insistimos en la conveniencia de que la educación lingüística se oriente al dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de la comunicación humana y por tanto a favorecer desde el aula el aprendizaje de las destrezas necesarias para *hablar, escuchar, leer y escribir* cuando se habla, se escucha, se lee o se escribe. Porque, en última instancia, ¿cuáles son las habilidades comprensivas y expresivas que hemos de aprender en nuestras sociedades si deseamos participar de una manera eficaz en los intercambios verbales que caracterizan la comunicación entre las personas? Conversar de manera apropiada, intervenir en un debate, entender lo que se escucha o lo que se lee, expresar de forma adecuada las ideas, los sentimientos o las fantasías, saber cómo se construye una noticia o un anuncio, persuadir y convencer, escribir un informe o resumir un texto: he aquí algunas de las cosas que las personas, en las diversas situaciones de comunicación y con distintas finalidades, hacemos habitualmente con las palabras.

Concebir la educación lingüística como un aprendizaje de la comunicación exige entender el aula de lengua como un escenario comunicativo (como una *comunidad de habla*) donde alumnos y alumnas cooperan en la construcción del sentido y donde se crean y recrean textos de la más diversa índole e intención. Concebir la educación lingüística como un aprendizaje de la comunicación supone contribuir desde el aula de lengua al dominio de las destrezas comunicativas más habituales (*hablar y escuchar, leer y escribir*) en la vida de las personas y favorecer, en fin, la adquisición y el desarrollo de las habilidades discursivas que hacen posible la *competencia comunicativa* de los hablantes. Esta competencia es entendida, desde la antigua retórica hasta los enfoques sociolingüísticos y pragmáticos más recientes, como la capacidad cultural (adquirida en la escuela y en otros ámbitos públicos de uso) de los hablantes y oyentes para producir y comprender enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla concretas.

Pero no basta con proclamar los fines comunicativos de la enseñanza de la lengua. Es necesario adecuar los contenidos escolares, las formas de la interacción en el aula, los métodos de enseñanza y las tareas de aprendizaje de forma que hagan posible que los alumnos y las alumnas puedan poner en juego los procedimientos expresivos y comprensivos que caracterizan los intercambios co-

*"Concebir la educación lingüística como un aprendizaje de la comunicación exige entender el aula de lengua como un escenario comunicativo (como una comunidad de habla) donde alumnos y alumnas cooperan en la construcción del sentido y donde se crean y recrean textos de las más diversa índole e intención"*

municativos entre las personas. Y en esa búsqueda de la coherencia conviene reconocer que, casi siempre, entre el deseo y la realidad, entre los fines que se dicen y las cosas que se hacen en las aulas, se abre un abismo.

Porque, si en las intenciones unos y otros estamos de acuerdo, basta con asomarse a los manuales escolares más habituales en la enseñanza primaria o a los libros de texto más usados en la educación secundaria para comprobar cómo con frecuencia en las clases de lengua se dedica un tiempo casi absoluto al conocimiento del sistema fonológico de la lengua, al estudio de la morfología de las palabras, al análisis sintáctico de las oraciones, a la corrección ortográfica o al comentario de los rasgos formales de los diversos textos literarios en detrimento de las actividades de uso expresivo y comprensivo. Estos contenidos pertenecen, claro está, al conocimiento lingüístico y literario pero por sí solos en escasa medida contribuyen al logro de unas intenciones educativas orientadas al desarrollo de las capacidades comunicativas de las personas. Y la lengua en la escuela se convierte entonces en una retahíla de contenidos formales que casi nada tiene que ver con el uso que de esa herramienta de comunicación que es el lenguaje hacen fuera de los muros escolares quienes habitan de lunes a viernes en las aulas. En consecuencia, el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas se orienta cada vez más al conocimiento, con frecuencia efímero, de un conjunto de nociones gramaticales o literarias cuyo sentido a sus ojos comienza y acaba en su utilidad para superar con fortuna los diversos obstáculos académicos. Y las clases de lengua se convierten así en una tupida hojarasca de destrezas de disección gramatical o sintáctica vestidas con el ropaje de la penúltima modernidad lingüística mientras en las aulas casi nunca se habla, mientras en las aulas casi nunca se enseña que los textos tienen una *textura* y una *contextura* y que es en el uso donde es posible atribuir sentido a lo que decimos cuando al decir hacemos cosas con las palabras.

Quizá el síntoma más claro de estas formas de hacer en las aulas de lengua lo constituya la ausencia en los programas de enseñanza, y casi siempre en las prácticas pedagógicas, de contenidos referidos al discurso oral y de tareas de aprendizaje orientadas al fomento de la competencia oral del alumnado. El conocimiento formal del sistema de la lengua y la corrección normativa de los usos *ilegítimos* de los alumnos y de las alumnas ocupan un tiempo casi absoluto en nuestras aulas en detrimento de una enseñanza orientada a la adquisición de las estrategias discursivas que nos permiten saber *qué decir a quién y qué callar, cuándo y cómo decirlo*, cómo otorgar coherencia –o *textura*– a los textos que construimos y cómo adecuarlos –*contextura*– a las diversas situaciones comunicativas en las que intervenimos en nuestra vida cotidiana. Y ello pese a que el habla, tan cotidiana, tan diversa, tan espontánea o tan regulada, está como el oxígeno y el nitrógeno en el aire que respiramos y en casi todos nuestros *juegos de lenguaje*.

No conviene olvidar algo tan evidente como que los *actos de habla* (los usos orales de la lengua) forman parte de la conducta comunicativa más habitual entre las personas: al hablar intentamos hacer algo, el destinatario interpreta (o no) esa intención y sobre ella elabora una respuesta, ya sea lingüística o no lingüística.



ump  
ae  
ha  
couls,  
dnc  
nig  
eve

com  
dur  
W  
onuntol  
n.  
U  
th  
wht  
ma

*“Las clases de lengua se convierten así en una tupida hojarasca de destrezas de disección gramatical o sintáctica vestidas con el ropaje de la penúltima modernidad lingüística mientras en las aulas casi nunca se habla, mientras en las aulas casi nunca se enseña que los textos tienen una textura y una contextura y que es en el uso donde es posible atribuir sentido a lo que decimos cuando al decir hacemos cosas con las palabras”*

o dijo Cicerón hace demasiados siglos, cuando vinculaba la retórica a la dialéctica, que trata de la acción humana, lo recordó Humboldt hace poco más de cien años al insistir en que el lenguaje era esencialmente *energéia* (actividad), lo reiteró hace dos décadas Jakobson al recordar que “el discurso no se da sin intercambio” e irónicamente lo certifica en nuestros días Halliday: “después de un intenso periodo de estudio del lenguaje como construcción filosófica idealizada, los lingüistas han convenido en tomar en cuenta el hecho de que las personas se hablan entre sí”. Pese a ello, algo tan obvio se ha olvidado con demasiada frecuencia en la investigación lingüística y en nuestras escuelas e institutos.

En efecto, en nuestras aulas, quizá como herencia del olvido intencional por parte de los estructuralismos del habla y de la actuación lingüística, los asuntos relativos a las modalidades orales del uso, a los aspectos no verbales de la comunicación, a las determinaciones culturales que regulan los intercambios comunicativos o a los procesos cognitivos implicados en la emisión y en la recepción de los mensajes orales han permanecido ajenos a un trabajo escolar centrado por el contrario en las categorías gramaticales, en los usos escritos y en sus normas gráficas, en el análisis sintáctico y en los modelos canónicos de la historia literaria. Tal tradición didáctica, sin embargo, no es fruto del azar ni de una especie de “perversión pedagógica” que afecte especialmente a quienes enseñamos lengua. Hay razones más profundas que tienen que ver con la visión que de los fenómenos lingüísticos se mantiene aún en las instituciones que tienen a su cargo la formación inicial de los enseñantes de lengua y con el pensamiento pedagógico del profesorado sobre el aprendizaje *natural* de los usos orales.

Por una parte, la formación lingüística y literaria del profesorado de lengua es deudora de la hegemonía académica de la teoría gramatical, de los estructuralismos lingüísticos y del formalismo literario y por tanto adolece de carencias teóricas y metodológicas bastante evidentes en el ámbito del análisis, la observación y la evaluación del habla de las personas. Por otra, durante demasiado tiempo, ha arraigado entre el profesorado la idea de que los usos orales se adquieren de forma natural a tempranas edades por lo que, si los niños y las niñas ya *saben hablar* cuando acuden a la escuela, si en circunstancias normales son capaces por sí mismos de ir adquiriendo y desarrollando las estrategias necesarias para comprender y expresar cualquier tipo de mensaje oral, entonces no tiene ningún sentido que el aprendizaje idiomático se oriente hacia tales menesteres.

Hay indicios, sin embargo, de que las cosas están cambiando. En primer lugar, como señala Helena Calsamiglia en este mismo número de SIGNOS, en las últimas décadas la evolución de las ciencias del lenguaje pone de relieve el auge de disciplinas como la pragmática, la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso y la psicología del lenguaje de orientación cognitiva. Tales teorías sobre el uso lingüístico han comenzado a interesarse por el modo en que ocurren en la vida real los intercambios comunicativos, por la forma en que se producen los fenómenos de la expresión y de la comprensión entre las personas, por cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje y por el papel que juega en todos esos procesos la interacción social. En segundo lugar, en el campo pedagógico las actitudes respecto a los usos de la lengua comienzan a

*“La educación lingüística debe contribuir al desarrollo de las capacidades comunicativas de los aprendices de forma que les sea posible avanzar, con el apoyo pedagógico del profesorado, hacia una desalienación expresiva que les permita comprender y expresar de forma adecuada los diversos mensajes orales que tienen lugar en ese complejo mercado de intercambios que es la comunicación humana”*



cambiar a partir de la década de los setenta. La publicación del *Informe Bullock* (1974) y de los *Informes Munn and Dunning* (1977) abre el camino de la revisión crítica de las prácticas pedagógicas de la enseñanza de las lenguas, tan atentas hasta entonces al conocimiento de los aspectos formales del sistema lingüístico pero tan indiferentes con respecto a los usos comunicativos de las personas. Tales documentos insisten una y otra vez en la conveniencia de una mayor atención pedagógica al desarrollo de la lengua oral en la escuela ya que, si bien es cierto que los niños y las niñas "ya saben hablar" al comenzar su vida escolar, no lo es menos que tal competencia oral les vale tan sólo para las situaciones comunicativas más habituales en la infancia pero se revela como insuficiente o inadecuada en contextos más complejos de comunicación donde se requiere un uso más formal y elaborado de los recursos de la lengua.

Cuando un niño adquiere una lengua inicia la lenta y difícil andadura del aprendizaje escolar y cultural de las estrategias de cooperación y persuasión que caracterizan la comunicación entre las personas. Y al aprender una lengua en el seno de situaciones concretas de comunicación no sólo inicia la adquisición de las reglas gramaticales que hacen posible la formación de las palabras y de las oraciones: aprende sobre todo, en sus intercambios comunicativos, el modo en que esas personas entienden e interpretan la realidad y, por tanto, el significado cultural asociado a esos usos comunicativos. Aprende a orientar el pensamiento y las acciones, a regular la conducta personal y la ajena, a ir construyendo en fin en ese proceso un conocimiento del mundo compartido y comunicable. De ahí que el cambio en la educación lingüística de la infancia, la adolescencia y la juventud deba comenzar por ponernos de acuerdo en algo tan evidente como que nada es más ajeno a la clase de lengua que el silencio: el habla de las personas debe entrar en las aulas de forma que sea posible, como sugiere Luci Nussbaum en estas mismas páginas, recuperar la palabra en la clase de lengua. Porque si bien es cierto que todos somos iguales en lo que se refiere a nuestra capacidad innata para adquirir y aprender las reglas del lenguaje, no es menos cierto que, como subraya Amparo Tusón más adelante, también somos *desiguales en el uso* –y especialmente esos *teleniños* y *depredadores audiovisuales* que anidan en las aulas de la escolaridad obligatoria–. Por todo ello, la educación lingüística debe contribuir al desarrollo de las capacidades comunicativas de los aprendices de forma que les sea posible avanzar, con el apoyo pedagógico del profesorado, hacia una *desalienación expresiva* que les permita comprender y expresar de forma adecuada los diversos mensajes orales que tienen lugar en ese complejo *mercado de intercambios* que es la comunicación humana y adoptar actitudes críticas ante los usos y formas que denotan discriminación o manipulación entre las personas.

**Hablar en clase:** por paradójico que parezca, he ahí el reto innovador que nos aguarda.

com  
l  
w  
m  
e  
l  
sic  
w  
egit

**mcfe**  
aGill  
society

in s. Xn<sub>5</sub>  
S. i.  
wlf  
a<sub>ps</sub>,  
t<sub>ps</sub> W  
Br  
mid

<sup>(8)</sup> Este texto recoge algunas de las ideas expresadas con mayor detalle en LOMAS, C. (1994): "La educación lingüística y literaria", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, número 1.

<sup>(\*\*)</sup> Carlos Lomas es asesor de lengua del CEP de Gijón y director de SIGNOS (teléfono de contacto: 98-5342100).