



## COMPETENCIA ORAL, EQUIDAD EDUCATIVA Y CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

---



### **Guadalupe Jover<sup>1</sup>**

*Profesora de Educación Secundaria en el IES María Guerrero de Collado-Villalba (Madrid). Autora de Un mundo por leer, educación, adolescentes y literatura (Premio Rosa Sensat de Pedagogía. Octaedro 2007) y coautora de Hablar, escuchar, conversar. Teoría y práctica de la conversación en las aulas (Octaedro 2009), así como de diversos artículos y materiales didácticos en torno a la educación lingüística y literaria en Secundaria.*

*Colabora habitualmente, entre otras publicaciones, con Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura y El Diario de la Educación. Como miembro del Grupo Guadarrama es coautora de Leer la palabra y el mundo (material didáctico para el fomento de la lectura crítica en Secundaria y bachillerato) y Constelaciones de literatura universal.*

---

*La educación lingüística tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado: es decir, de la capacidad de desenvolverse oralmente y por escrito en múltiples situaciones comunicativas, en ámbitos diversos (personal, social, escolar, profesional) y con diferentes grados de formalidad. Por tanto, la oralidad ha de tener tanto peso en la enseñanza como la lectoescritura, y ambas son responsabilidad de todo el profesorado*

---

[“Iguales ante la lengua, desiguales ante el uso”](#) es el título de un artículo ya clásico de

---

<sup>1</sup> Fotografía de Teresa Rodríguez.

Amparo Tusón en torno a la lengua oral. Tras recordarnos que los procesos de enseñanza-aprendizaje están mediados por intercambios verbales en los que apenas reparamos, ofrece Tusón tres claves para la reflexión. Primera: niñas y niños llegan a la escuela con un *capital lingüístico* determinado que esta debiera enriquecer. Dos: las infinitas maneras de hablar no cuentan con el mismo prestigio en el *mercado lingüístico* (Bourdieu)<sup>2</sup>, por lo que la diversidad no tarda en traducirse en desigualdad, también en la escuela. Y tres: afortunadamente, nuevas ramas de la Lingüística se ocupan al fin de los usos orales y brindan herramientas no solo para analizarlos sino también para programar el trabajo con la lengua oral en las aulas.

Años atrás, los alumnos de la escuela de Barbiana habían ya denunciado en su célebre *Carta a una maestra* la injusticia curricular de un sistema educativo insensible a la diversidad lingüística que penaliza a quienes no comparten la variedad de prestigio sobre la que se construyen los saberes escolares: “Los lenguajes los crean los pobres y los van renovando hasta lo infinito. Los ricos los cristalizan para poder fastidiar a los que no hablan como ellos. O para suspenderlos”. Maestras y maestros italianos se sintieron interpelados por las palabras de los alumnos de Lorenzo Milani, y publicaron en 1975 las [\*Diez tesis para una educación lingüística democrática\*](#). Su diagnóstico era inapelable: la pedagogía tradicional es cómplice de una escuela clasista y segregadora, pues una educación lingüística democrática ha de partir del reconocimiento y del respeto a la diversidad lingüística del alumnado y ha de asumir también el compromiso de poner en condiciones a chicas y chicos -a todos sin excepción- de saber desenvolverse en situaciones comunicativas que requieren usos elaborados del lenguaje y a los que la mayoría de jóvenes no tienen acceso en su entorno social o familiar. El cambio necesario, concluían, ha de venir de la mano de profundas transformaciones en la formación docente.

---

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu (1930-2002), sociólogo francés, es autor, entre otros muchísimos títulos, de *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos* (Akal,1985).

---

*(...) una educación lingüística democrática ha de partir del reconocimiento y del respeto a la diversidad lingüística del alumnado y ha de asumir también el compromiso de poner en condiciones a chicas y chicos de saber desenvolverse en situaciones comunicativas que requieren usos elaborados del lenguaje.*

---

### **¿En qué han cambiado las cosas de entonces acá?**

Por una parte, han cambiado los currículos, alineados desde los años 90 con los enfoques comunicativos. La educación lingüística tiene como objetivo –leemos en cualquiera de las leyes alumbradas desde entonces– es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado: es decir, de la capacidad de desenvolverse oralmente y por escrito en múltiples situaciones comunicativas, en ámbitos diversos (personal, social, escolar, profesional) y con diferentes grados de formalidad.

Por tanto, la oralidad ha de tener tanto peso en la enseñanza como la lectoescritura, y ambas son responsabilidad de todo el profesorado, no solo el de lenguas.

---

*(...) la oralidad ha de tener tanto peso en la enseñanza como la lectoescritura, y ambas son responsabilidad de todo el profesorado, no solo el de lenguas.*

---

Por otra, hemos asistido en las últimas décadas a un extraordinario auge de disciplinas que se ocupan no ya de la descripción de la lengua como sistema abstracto, sino de los usos lingüísticos contextualizados. Numerosas ramas de la Lingüística –de la Pragmática a la Sociolingüística, del Análisis del Discurso a la Etnografía de la Comunicación– ponen al alcance de todos los docentes las herramientas necesarias para proceder a una reflexión consciente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral: conceptos como *acto de habla, significado y sentido, cooperación conversacional, estrategias de cortesía*, etc. debieran formar parte de la formación inicial de todo aprendiz de maestro, así como cuanto tiene que ver con la comunicación no verbal, las variedades del uso

lingüístico, las interacciones dialógicas o las relaciones de poder que se establecen a través de la palabra.

---

*(...) conceptos como acto de habla, significado y sentido, cooperación conversacional, estrategias de cortesía, etc. debieran formar parte de la formación inicial de todo aprendiz de maestro, así como cuanto tiene que ver con la comunicación no verbal, las variedades del uso lingüístico, etc.*

---

Por último, la reivindicación del diálogo –tanto desde el ámbito de la Psicología cognitiva como desde las Ciencias Sociales– como herramienta esencial para el aprendizaje y de la deliberación argumentada para la vida en democracia nos impelen a dejar atrás la vieja escuela del silencio y sustituir el “conocimiento revelado” por uno que sea socialmente construido.

---

*La reivindicación del diálogo como herramienta esencial para el aprendizaje y de la deliberación argumentada para la vida en democracia nos impelen a dejar atrás la vieja escuela del silencio y sustituir el “conocimiento revelado” por uno socialmente construido.*

---

Todo ello tendría que haber favorecido un trabajo planificado y sostenido con la lengua oral desde Primaria hasta Bachillerato en todas las áreas del currículo. **¿Qué obstáculos estamos encontrando** para que esto no sea siempre así? Mucho nos tememos que carencias en nuestra formación inicial, el peso de una tradición escolar y unas rutinas docentes que siguen dando mucho más peso a la lectura y la escritura que a la oralidad, unas aulas masificadas que anticipan –en la disposición de los espacios y en el uso de la palabra– un escenario comunicativo más parecido a una liturgia religiosa que a una conversación, y unas pruebas de evaluación individuales, escritas y contrarreloj han

contribuido a devaluar el trabajo con la lengua oral y a relegarlo a los espacios periféricos de la programación.

Es verdad que hay **razones para la esperanza**: la difusión de formas de aprendizaje dialógico y cooperativo, la presencia de dispositivos digitales que permiten incorporar usos orales procedentes de muy diversos ámbitos –de un telediario a un *spot* publicitario–, la ritualización de determinadas actividades orales –exposiciones, coloquios, debates–, etc. están abriendo espacios al trabajo con la lengua oral. Sin embargo, debemos admitir que a menudo estas actividades están faltas de un acompañamiento reflexivo y sistematizado.

### **¿Qué podríamos hacer para revertir esta situación?**

Antes de nada, acometer un proceso de formación conjunta en el desarrollo de la competencia comunicativa oral. Solo así estaremos en condiciones de programar secuencias didácticas a lo largo de la escolarización obligatoria, graduadas en cuanto a su dificultad y complementarias en su perspectiva. Para empezar, deberíamos conocer las claves de cada uno de los géneros discursivos propios de la oralidad formal –exposiciones orales, mesas redondas, entrevistas, debates, asambleas, tertulias, etc. –. Y, junto a ello, formarnos también en cuanto tiene que ver con la oralidad informal a fin de intervenir de manera acertada en los múltiples cortocircuitos comunicativos que dificultan nuestra convivencia cotidiana dentro y fuera de las aulas.

---

*(...) deberíamos conocer las claves de cada uno de los géneros discursivos propios de la oralidad formal (...) y formarnos también en cuanto tiene que ver con la oralidad informal a fin de intervenir de manera acertada en los múltiples cortocircuitos comunicativos que dificultan nuestra convivencia*

---

En segundo lugar, abordar un proyecto educativo que parta del reconocimiento de la diversidad lingüística del alumnado y la renuncia a la vieja pretensión homogeneizadora de la escuela. Cada niño, cada niña –nos decía Tusón– viene con un capital lingüístico a la escuela. Algunos dominan la lengua vehicular, otros no. Algunos son monolingües, otros

bilingües o incluso trilingües, y en ocasiones hablantes de una lengua –o una variedad de lengua– carente de prestigio, y objeto de prejuicios y estereotipos teñidos de discriminación, a los que lamentablemente no somos ajenos los docentes. No podemos ignorar la biografía lingüística de nuestro alumnado, fuente además de un inmenso aprendizaje recíproco. Arrancar un curso preguntando a nuestro alumnado, por ejemplo, qué cosas nos hacen sentir mal cuando conversamos (sea en casa, con los iguales, en la escuela, etc.) nos ayudaría a trazar un mapa completísimo de todos aquellos elementos – verbales y no verbales– que dificultan o entorpecen, a veces hasta dinamitarla, nuestra comunicación cotidiana, y nos permitiría hacerlo además desde una perspectiva intercultural y de género.

En tercer lugar, habremos de comprometernos con la emancipación comunicativa de todo el alumnado a través de la ampliación de su repertorio comunicativo y el cultivo de su conciencia lingüística (esto es, su capacidad de adecuar sus elecciones verbales y no verbales al contexto y a su intención comunicativa, así como su capacidad de detectar los usos discriminatorios del lenguaje y los abusos de poder a través de la palabra). No todos tienen acceso en su contexto familiar a situaciones comunicativas donde se manejan diferentes registros, se habla sin interrumpir o prevalece la cortesía lingüística. Por ello, debemos facilitar el acceso a una enorme variedad de discursos orales (de diferentes ámbitos y con diferentes grados de formalidad), y estimular su producción y su análisis crítico.

En cuarto lugar, planificar el desarrollo de actividades orales formales: exposiciones, argumentaciones, entrevistas, mesas redondas, asambleas, debates... desde el conocimiento de los mimbres de cada uno de estos géneros discursivos. No podemos educar estudiantes mudos, incapaces de comunicar oralmente sus opiniones o investigaciones, ni profesionales atenazados por los nervios a la hora de ponerse ante un auditorio. No podemos educar ciudadanos amordazados, temerosos de tomar la palabra en público. La educación para una ciudadanía democrática exige el compromiso de la escuela con el desarrollo de la competencia comunicativa oral.

Y, junto a todo ello, hora es ya de prestar una atención especial a los usos orales informales, aquellos que median nuestra comunicación cotidiana, también en la escuela. De los dos objetivos que confiamos a las palabras en nuestras conversaciones, la

transmisión de información y el establecimiento de unas relaciones personales respetuosas, este segundo parece a menudo olvidado. Y aunque es cierto que en nuestros primeros años de vida sí es objeto de atención por parte de nuestros educadores –“Pide las cosas por favor”, “Da las gracias”, “No hace falta que grites” –, nos desentendemos enseguida de una dimensión de la comunicación esencial en nuestro bienestar o malestar cotidiano, en la calidad de nuestros vínculos personales. ¿Cuántas veces hemos sentido haber hecho daño –o dejar que nos lo hicieran– con las palabras (o los silencios)? ¿Cuál es la frontera que separa el elogio del halago, la invitación de la coacción, la discrepancia de la descalificación? ¿Qué causa más perjuicio en una conversación, el malentendido o la incomprensión? ¿Qué elementos verbales y no verbales nos hacen sentirnos escuchados, y cuáles ignorados o rechazados? Como ya apuntaran Austin y Searle, con las palabras *hacemos cosas*: agradecer, perdonar, invitar, aconsejar, discrepar, reprender, etc. Algunos de estos *actos de habla* pueden ser potencialmente lesivos para nuestro interlocutor, pues amenazan con dañar su *imagen* (su reconocimiento social) o su *territorio* (su “radio de acción”). Así ocurre, por ejemplo, cuando discrepamos de alguien, le damos una orden, o le llamamos la atención. Pero si hemos de discrepar, ordenar o reprender habremos de saber qué estrategias verbales y no verbales pueden minimizar los daños sobre las personas que tenemos delante. Y esto es algo que, además de enseñar a nuestro alumnado, deberíamos aprender como docentes, pues a menudo somos nosotros, desde una indiscutible situación de poder, quienes abrimos heridas con nuestras palabras (o nuestros silencios).