

LILIA CAÑÓN FLÓREZ*, CARLOS ALBERTO MOLINA RODRÍGUEZ**

LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA: PLANTEAMIENTOS Y REFLEXIONES EN TORNO A LA CLASE DE ESPAÑOL

Resumen

La discontinuidad discursiva entre los contextos escolares y los extraescolares ha llegado a tal punto que podría hablarse de dos modalidades de lengua totalmente distintas: el discurso escrito y el de básica expresión oral.

En no pocas ocasiones, en la clase de español, se somete al estudiante a la abstracción de conocimientos gramaticales que no se acercan a su proceso de participación activa en la actualización de la lengua: se aleja al educando de su contexto de comunicación cotidiana, y no se recuperan ni se incorporan en el trabajo escolar elementos significativos adquiridos a través de su socialización.

En los procesos escolares prevalece la comunicación lingüística sobre cualquier otro proceso de mediación semiótica. La capacidad para dominar las variedades del lenguaje adecuadas a los diferentes usos, en especial la escritura, constituye una de las piedras angulares del éxito lingüístico y, por supuesto, académico.

Palabras clave: *Comunicación lingüística, enseñanza del español, oralidad, escritura, proceso didáctico, lenguaje y situación, racionalidad, libertad y educación.*

Abstract

The discursive discontinuity between the school contexts and the reality out of the school has arrived to such a point that could be spoken of two completely different language modalities: the written speech and that of basic oral expression.

In not few occasions, in the class of Spanish, he/she undergoes the student to the abstraction of grammatical knowledge that you/they don't come closer to their process of active participation in the bring up to date of the language: he/she goes away to the educating of their context of daily communication: they don't recover neither they incorporate in the work school acquired significant elements through their socialization.

* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. E-mail: lilica@mixmail.com

** Profesor de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, seccional Chiquinquirá. E-mail: carmolinar@mixmail.com

Texto recibido en septiembre de 2004 y aprobado en noviembre de 2004.

In the school processes the linguistic communication prevails on any other process of semiotic mediation. The capacity to dominate the varieties of the language adapted to the different uses, especially the writing, one of the angular stones of the linguistic success constitutes and, of course, academic.

Key words: *lingüística comunicación, enseñanza de español, oralidad, escritura, proceso didáctico, lenguaje y situación, racionalidad, libertad y educación.*

Existir, humanamente, es "pronunciar el mundo", es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento.

Fernández Moreno

1. PUNTO DE PARTIDA

Múltiples llamados de atención convergen, tanto desde la educación media como de la superior, en relación con la calidad académica y la estructuración de los textos escritos por los estudiantes: imprecisiones comunicativas, incoherencias, desatención de aspectos gramaticales y textuales, y desarticulaciones, según algunas evaluaciones de sus propios escritos, entre el querer decir y lo dicho, entre otros. Tales aspectos dificultan, en más de una ocasión, la valoración de posibles aportes; en especial, cuando el contexto académico demanda la construcción de textos coherentes y cohesionados en un castellano que corresponda a la sintaxis y a la pragmática actuales con el fin de dar forma concreta a unas intenciones y a unas necesidades comunicativas particulares. Esta situación es aún más evidente cuando el futuro profesional o el profesional en ejercicio enfrenta

...los requerimientos de expresión rigurosa...: [para lo cual] tal persona deberá tener muy desarrollada la capacidad de leer y filtrar vastas cantidades de información, de adentrarse en terrenos teóricos de variados niveles de abstracción para organizar los hechos que investiga, y deberá, además, desplegar un buen estilo de

redacción puesto que su trabajo debe hacerse público...¹.

Ante este hecho, algunos docentes de lengua materna aluden y "lamentan" el tiempo que han perdido "enseñando" a sus alumnos a "escribir". Sin embargo, preocupados por la aplicación, a veces de manera acrítica, de modelos de análisis lingüístico y literario, en ocasiones los docentes menosprecian la realidad comunicativa del educando. Numerosas son las ocasiones en las cuales se somete al estudiante a una abstracción de conocimientos gramaticales distantes de su proceso de participación activa en el uso de la lengua: por dar prioridad, como se verá más adelante, al discurso escolarizado, se aleja al educando de su contexto de comunicación cotidiana (no se recuperan ni se incorporan en el trabajo escolar elementos significativos adquiridos a través de su socialización extraescolar). En este sentido, la práctica comunicativa del estudiante en el contexto escolar implica transformar su acción de interlocutor principalmente activo a receptor de instrucciones, órdenes, informaciones y sentidos impuestos; así, el mundo escolar se desenvuelve en actos comunicativos que no le son, en cierto grado, significativos, pues se encuentran descontextualizados de su entorno inmediato.

¹ Kalmanovitz, Salomón. "Español y literatura para la tolerancia". En: *Magazín dominical*. No. 305, *El Espectador*, Bogotá, febrero 12 de 1989, p. 17.

2. ¿PARA QUÉ LA CLASE DE ESPAÑOL?

¿Qué ocurre, entonces, con la clase de español? J. P. Bronckart² refiere que la pedagogía de las lenguas ha estado íntimamente relacionada con hacer lingüística aplicada en el aula de clase. Al respecto, debe reconocerse cómo algunos profesores han basado su enseñanza en la descripción del sistema de reglas subyacente a una determinada lengua, sin tomar en cuenta la importancia de aprender cuándo, dónde, con quién, cómo y en qué condiciones se pueden utilizar esas estructuras lingüísticas. De esta forma, pareciera que el objetivo consiste en formar pseudo-lingüistas o pseudo-gramáticos, en lugar de usuarios competentes³.

Otras formas de acercarse a la enseñanza de la lengua materna, que algunos denominan "activas", favorecen la producción lingüística del estudiante (hablar, escribir, leer), pero se fundamentan en una concepción espontaneísta del aprendizaje; es decir, se proponen actividades de lectura y de escritura, en las cuales se privilegian el texto libre y el placer de leer, sin brindar al alumno estrategias para que avan-

² Bronckart, J. P. *Las ciencias de lenguaje: ¿Un desafío para la enseñanza?* París: UNESCO, 1985.

³ Lomas, Carlos; Osoro, Andrés y Tusón, Amparo. "Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua". En: *Espacio Logopédico*. Com. [Barcelona], 2001-2004 [citada 4 mar. 2004]. disponible en Internet: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/formacion_continua/peiro.htm>



ce en la construcción de su propio aprendizaje. En resumen, tanto los modelos "gramaticales" como los "activos" parecen ignorar que "el niño aprende construyendo sobre la base de sus competencias y en interacción social, y que el maestro enseña interactuando con el grupo, guiando la reflexión meta-lingüística"⁴.

Ahora bien, desde diversas fuentes se afirma que se asiste a la escuela para aprender, y el aprendizaje gira en torno a la verdad, entendida ésta no como aquello que se construye sino como algo ya establecido y absoluto. En este entorno, la repetición se constituye en finalidad y método. Por supuesto, la práctica pedagógica de la lengua materna no ha escapado de esta situación. El maestro "motiva" al estudiante a la abstracción de conocimientos gramaticales sin recuperar ni apreciar su contexto de comunicación cotidiana: es importante, por ejemplo, saber qué es un sustantivo sin interesar el porqué ni el para qué del sustantivo, y mucho menos el carácter ideológico de su uso.

En este sentido, la "clase de español" no se constituye en herramienta para la construcción de conocimiento ni para enfrentar los retos de la interacción social. Sin embargo, los factores para generar cambios frente a la enseñanza del español en los distintos niveles son, segu-

ramente, múltiples. Se menciona aquí, dentro de la delimitación del presente escrito y de acuerdo con Lomas, Osoro y Tusón, uno solo: dotar a los estudiantes de los recursos de expresión, de comprensión y de reflexión acerca de los usos lingüísticos y comunicativos que les permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferencia de grado de formalización o de planificación en sus producciones tanto orales como escritas⁵.



3. PLANTEAMIENTO Y SENTIDO DE LA REFLEXIÓN

Si el papel de la escuela consiste en llevar al educando gracias a un conocimiento preestablecido de la niñez a la edad adulta, ¿por qué se olvida el contexto y se remite sólo al texto?⁶, ¿por qué no se parte de

la oralidad derivada de la dinámica social inmediata para llegar a la escritura en tanto que voz de la racionalidad descontextualizada?⁷. Si la escuela continúa tomando el desarrollo semiótico del estudiante como si viniera de un vacío cultural histórico, se seguirán omitiendo cuestiones fundamentales del modo como la vida mental se desenvuelve en contextos culturales específicos.

Ahora bien, si se atiende a Halliday cuando señala que los dialectos o modalidades son únicamente diferentes maneras de decir lo mismo⁸, puede afirmarse, entonces, que la discontinuidad discursiva entre los contextos escolares y los extraescolares ha llegado a tal punto que podría hablarse de dos modalidades de lengua totalmente distintas, casi dos dialectos peculiares: el primero, centrado en el discurso escrito, con sus particularidades y favorecido por esa voz de la racionalidad a la que se ha aludido; el segundo, de básica expresión oral que se

ciones ponderadas en unas categorías cuyo significado se deriva de la posición que ocupan en teorías o en sistemas abstractos. Las significaciones no dependerían, entonces, de formas contextualizadas que atienden a objetos y a acontecimientos concretos y articulados en y por la dinámica social concreta e inmediata.

⁷ Wertsch recuerda que "gran parte de la actividad de la educación formal se aplica a adelantar en el niño la adquisición de un discurso basado en formas descontextualizadas de representación". Wertsch, James V. "La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente". En: Moll, Luis C. (Comp.), *Vygotski y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique, 1993, p. 147. El desarrollo conceptual que se pretende en la escuela se logra a través del privilegio de una voz: la voz configurada en significados lingüísticos separados de las condiciones reales de su uso, de tal manera que los discursos sean idénticos y pertinentes en contextos diversos. Por eso se acude a la escritura, entendida como la formalización privilegiada y privilegiadora de una voz, de un dialecto específico, el cual se ha impuesto gracias a los avatares políticos del poder.

⁸ Halliday, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. 1a. reimpresión. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1994.

⁴ Alisedo, G.; Melgar, S. y Chiocci, C. Didáctica de las ciencias del lenguaje: aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 1994, p. 168. En: Vílchez, Mayela y Domínguez, Mariluz. "Programa interactivo de ejercitación idiomática para formar usuarios competentes". En: *Encuentro educacional: revista especializada en educación* [Zulia] Vol. 3, No. 1 y 2 (ene.-dic., 1996). Universidad del Zulia, Venezuela, [citada 11 mar. 2004]. Disponible en Internet: <<http://www.c5.cl/ieinves/actas/ribie96/PUBLIC.html>> También en: Congreso Iberoamericano de Informática Educativa (3º: 1996: Barranquilla). Actas do III Congresso Iberoamericano de Informática educativa, Barranquilla: Red Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE). Disponible en Internet: <<http://ism.dei.uc.pt/ribie/pt/textos/doc.asp?txtid=35>>

⁵ Lomas, C. Osoro, A. y Tusón, A. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993, pp. 14-15.

⁶ Es decir, la escuela olvida la semiosis ligada al contexto, y privilegia una semiosis en la abstracción. En otras palabras, en la escuela, la construcción de significado, en tanto que fenómeno social, obedecería más a representaciones, interpretaciones y atribu-

encuentra en la cotidianidad del estudiante.

De lo anterior se desprende que el estudiante (e incluso el maestro) tendría la necesidad de ser competente en por lo menos dos formas dialectales distintas, cada una con su propio grado de restricción respecto del contexto. Estas premisas permiten delegar a la clase de español (y sus extensiones, según se hable de educación preescolar o universitaria) el papel de buscar un cambio de actitudes en la comunidad escolar por lo menos en dos sentidos: en primera instancia, si se debe dominar el "dialecto estándar" o "grafolecto", según palabras de Ong⁹, ha de hacerse sin sentir discontinuidad con la oralidad como un segundo dialecto claramente diferenciado del primero (la proposición iría hacia una educación bicultural y bidialectal); en segundo lugar, si la asignatura de español también ha de constituirse en herramienta para la construcción de conocimiento escolar, no debe encerrarse en su metalenguaje: necesita construir a través de y en el diálogo de saberes tanto en el ámbito de la escuela como en las relaciones de ésta con su entorno.

4. LA EXPRESIÓN ESCOLAR

4.1. Lenguaje y situación (el invento de la clase)

Si el hombre, en palabras de Octavio Paz, no sólo se sirve del lenguaje: es lenguaje productor de lenguajes¹⁰, entonces se ha de entender el lenguaje como hecho biológico devenido del hecho social. De acuerdo con Maturana, esto, en esencia, implica que el lenguaje sólo surge a la existencia cuando funciona en algún medio; no se experimenta el lenguaje en aislamiento, sino siem-

pre en relación con algún escenario, con algún antecedente de personas, actos y sucesos de los que derivan su significado las cosas que se dicen. En este sentido, el lenguaje es un operar, pues se relaciona con coordinaciones de acción, pero no con cualquier coordinación de acción sino con coordinación de acciones consensuales¹¹. El lenguaje no existiría si se limita a lo biológico; el operar social del lenguaje implicaría el "lenguajear".

De otra parte, parece que la generalidad radica en que los seres humanos aprenden el valor significativo e ideológico de la mayor parte de los conceptos a partir de la enseñanza, de manera especial, a partir de la Modernidad, durante la educación formal. Y, en esta educación, prevalecen los procesos de comunicación lingüística sobre cualquier otro proceso de mediación semiótica. Se reafirman así las ideas de que una de las funciones primarias de la educación consiste en la adquisición del conocimiento y la enseñanza de los conceptos; para ello, el léxico técnico o especializado se considera como el principal recurso docente en esta tarea. Así, en consonancia con lo manifestado en el anterior apartado, una de las piedras angulares del éxito académico radicaría en la capacidad para dominar las variedades del lenguaje adecuadas a los diferentes usos. En otros términos, el éxito académico está íntimamente relacionado con el éxito lingüístico.

Así, con Maturana, el "lenguajear" desempeña un papel de singular importancia en el aprendizaje de algunos conceptos más que en otros¹²; además, la relevancia y la dificultad de los conceptos aumentan en la medida en que se alejan de la experiencia sensorial del individuo; es decir, se vuelven más abs-



tractos. De igual manera, la habilidad comunicativa en contextos abstractos e indirectos distingue el habla de los adultos de la de los niños. Asimismo, aprender la forma escrita de la lengua materna consiste en aprender a librarla de las restricciones del entorno inmediato, pero, tal vez, según se insiste en el presente artículo, necesite partir de él.

4.2. Racionalidad y escuela

Una parte de la organización lingüística detenta sus raíces en la contextualización: la estructura y la interpretación de los signos lingüísticos dependen de sus relaciones con el contexto donde aparecen. De forma alterna, el lenguaje tiene el potencial de ser usado en la reflexión abstracta, descontextualizada; en especial cuando el lenguaje referencia razonamientos científicos. En este aspecto, sobresa le el potencial del lenguaje para referir significados descontextualizados, alejados de contextos concretos.

En este entorno, según Wertsch, se puede situar la denominada voz de la racionalidad descontextualizada. La aparición histórica de esa voz se asocia con la Ilustración y su incidencia en la cultura escolar: una cultura académica que privilegia representaciones descontextualizadas, y cuyo sentido puede derivar-

⁹ Ong, Walter. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

¹⁰ Paz, Octavio. "Televisión y cultura". En: Paz, Octavio. *Hombres en su siglo y otros ensayos*. Bogotá: Planeta, 1990.

¹¹ Maturana, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1990, p. 20.

¹² *Ibid.*, p. 29.



se de la posición que ocupa tal cultura en teorías o sistemas abstractos existentes más allá de los contextos particulares del habla. En este sentido, gracias a la escolaridad, la voz de la racionalidad descontextualizada se vincula, ante todo, a la perspectiva de cómo, a través de un discurso, se privilegia un sentido semántico: el referencial sobre el contextual¹³. Por extensión, la escuela, más que una voz en sentido estricto, suele involucrar, en realidad, un tipo de habla social.

Por ello, Mockus y otros afirman que la escolaridad privilegia la comunicación que favorece la acumulación y la reorganización del conocimiento científico¹⁴. Así, las formas de conocer y de explicar el mundo mediatizadas en la escuela parten de la significación de ciertos elementos que pueden establecerse mediante definiciones abstractas y, por tanto, idénticas en contextos diversos, y cuyo canal de comunicación por excelencia es, desde de la ilustración, el texto escrito.

Si la escolaridad favorece o privilegia la acumulación y la organización del conocimiento científico, esto significa que desconoce la acumulación y la reorganización de las experiencias de sus agentes, en especial cuando éstos recurren al relato como su vehículo de comunicación. Tal relato, desde la racionalidad, se considera alejado de las calidades de la descripción y la argumentación científicas y, por tanto, escolares. Sin embargo, Wertsh recuerda que Vygotski advierte acerca de cómo los adultos capaces de emplear el discurso conceptual científico suelen no tomarlo como base para resolver los problemas cotidianos y cómo, de manera específica, la cuestión del momento y la causa

del contexto particular llevan a privilegiar una voz o una forma de funcionamiento mental, lo cual implica que no existe un límite riguroso en cuanto al texto escrito y la oralidad. En la medida en que se constituyen en medios para el "lenguajear", sus especificidades textuales y contextuales poseen elementos tanto concomitantes como disímiles que han de ser tenidos en cuenta a la hora de "lenguajear" en la clase de español.

Los planteamientos traídos a colación por Wertsh conducen a examinar la educación formal: las actividades de la educación formal se aplican, en gran medida, a alentar en el educando la adquisición de un discurso basado en formas descontextualizadas de representación¹⁵. De esta manera, prevalecen modalidades descontextualizadas, racionales del discurso. En otras palabras, se privilegia la escritura frente a la oralidad —aunque los límites en el uso de una y otra forma, dentro del aula, configuran un tema de análisis particular.

5. DE LA ORALIDAD A LA ESCRITURA

La oralidad y la escritura se producen en situaciones comunicativas distintas, pero no en todos los eventos comunicativos de manera excluyente. En relación con una conversación, la actividad de la escritura se hace penosa por la falta de un contexto comparable. El interlocutor del escritor siempre es imaginario: un lector que, normalmente, será un desconocido. Para Ong, la escritura es una operación "solipista"; al componer un texto, al "escribir" algo, quien enuncia se encuentra solo¹⁶. La autorregulación de

quien escribe para ajustarse a la capacidad de comprensión del posible lector no puede tomar en cuenta las relaciones inmediatas del otro como en la oralidad, porque no existen. Por eso, además de tener que considerar la cultura del lector, el escritor no se puede apoyar en un contexto situacional como en la oralidad; tiene que crearlo.

Desde el punto de vista de Ávila¹⁷, el escritor debe considerar, también, una porción de discurso normalmente más extensa respecto de cuando habla: ha de recordar —o de volver a leer— lo escrito varias páginas atrás, y prever la escritura posterior y, por supuesto, el final. Ahora bien, se puede señalar que el discurso oral es teatral: pide prestados sus giros a todo conjunto de códigos culturales y oratorios. Si el hablante recurre al discurso oral, si expone el lenguaje a medida que llega al pensamiento, cree útil expresar en voz alta las inflexiones de su búsqueda: lucha porque su discurso "agarre", porque sea consistente (por eso en lo oral se presentan "peros" o "entonces", tantas correcciones y negaciones explícitas). Para Barthes la palabra oral es siempre táctica¹⁸.

Ante la posibilidad de transformar el discurso oral en discurso escrito (transcrito, subrayado y depurado), se borra esa táctica y, además, se pretende que la palabra sea eterna, con una duración más allá de la pronunciación¹⁹. Cuando escribe lo dicho, el hablante se protege, se vigila, se censura y tacha vacilaciones e, incluso, ignorancias (controla su imaginario). Las palabras que en el discurso oral aclaran o llaman la atención (de pronto sin valor lógico) son expletivos del pensamiento; al

¹³ Wertsh, *op. cit.*

¹⁴ Mockus, A. et al. *Las fronteras de la escuela: articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio - Socolpe, 1995, p. 29.

¹⁵ Por ejemplo, con frecuencia la toma de decisiones en grupos pequeños no se caracteriza por el empleo de la escritura; es más, esta voz, a pesar de su grado de elaboración, no siempre se invoca, incluso cuando pueda tomarse como apoyo o defensa de posiciones.

¹⁶ Ong, *op. cit.*, p. 102.

¹⁷ Ávila, Raúl. *Lengua y cultura*. México: Trillas, 1993.

¹⁸ Barthes, Roland. *El grano de la voz: entrevistas 1962-1980*. México: Siglo XXI Editores, 1983.

¹⁹ El acto perlocutivo no es inmediato; pre-tiene mediatez en el tiempo y en el espacio.

pasar de la oralidad a la escritura, ésta las economiza y llega a atreverse al asíndeton.

De otra parte, la palabra transcrita cambia evidentemente de destinatario. El imaginario del hablante cambia de espacio; no se trata ya de demanda, de llamado, de un juego de contactos como en la oralidad; se trata de instalar, de representar una argumentación. Esto se puede evidenciar en los simples accidentes que la transcripción agrega al habla: no consiste ahora en esas pequeñas conexiones ("pues", "entonces", "pero") que el habla usa para rellenar sus silencios; se trata de relaciones sintácticas con verdaderos significados lógicos ("aunque", "de manera que"). Dicho de otro modo, la transcripción escrita de la oralidad permite y explota aquello que en gramática se llama subordinación (aspecto que poco afecta a la lengua hablada): la frase se vuelve jerárquica, el mensaje reencuentra una estructura de orden. Las ideas (vislumbradas en la oralidad) se exponen en diverso relieve. La exposición está favorecida por dos artificios tipográficos: el paréntesis (señala si la idea es digresiva) y la puntuación (divide el sentido).

6. LA LENGUA HABLADA Y LA LENGUA ESCRITA, "BILADIALECTALIDAD" ESCOLAR

Según lo expuesto, en concordancia con Barthes, en lo escrito se manifiesta un nuevo imaginario: el pensamiento. Allí la escritura le dice a la oralidad: "Yo pienso mejor", con más firmeza; pienso más para la "verdad"²⁰. Ahora bien, según se ha manifestado, en la escuela prevalecen los procesos de comunicación escrita sobre otras posibilidades de mediación semiótica. Es decir, la adquisición del conocimiento y la enseñanza de los conceptos favorecen la escritura, pues se hace necesario alejarlos de la experien-

cia sensorial del individuo para tornarlos "más científicos". El pensamiento, entonces, ha de adquirir la subordinación propia del discurso escrito, y ha de negar la continuidad y la linealidad del discurso oral, útil en otros contextos, en los no académicos. La lógica de las ideas ha de responder a la lógica del discurso escrito.

En el debate de las ideas cada sujeto se ve llevado a situarse, a marcarse, a colocarse intelectualmente —o sea, políticamente—. La escritura propicia abstracciones que separan el saber del lugar donde los seres humanos luchan unos contra otros. Aparta al que sabe de lo sabido; así establece las condiciones para la "objetividad" en el sentido de una disociación o alejamiento personal. Por ende, más de un teórico ha reconocido en la escritura su preponderante papel en la construcción del conocimiento científico.

Aun cuando todo pensamiento, incluso el de las culturas orales primarias, es, hasta cierto punto, analítico al dividir sus elementos en varios componentes, el examen abstractamente explicativo, ordenador y consecutivo de fenómenos o verdades reconocidas resulta imposi-

ble sin la escritura y sin la lectura. Los seres humanos de las culturas orales primarias, aquellas que no conocen la escritura en ninguna forma, aprenden mucho, poseen y practican gran sabiduría, pero no "estudian". Para una cultura oral, aprender o saber significa lograr una identificación comunitaria, empática y estrecha con lo sabido. Una cultura oral no maneja conceptos como figuras geométricas, categorización por abstracción, procesos de razonamiento formalmente lógicos, definiciones o aun descripciones globales o auto-análisis articulados. Tales aspectos no se derivan sólo del pensamiento mismo, sino del pensamiento moldeado por textos. Sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar cómo lo hace, no sólo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral.

Si se intenta cerrar la brecha que separa el mundo de la escuela del mundo de sus agentes, acercarse a la enseñanza de la lengua materna significaría tratar de entender la comunicación de los miembros de una cultura: las acciones del usuario de la lengua en situaciones sociales específicas, sus conocimientos, sus creencias, sus opiniones y la manera como los asume guiado por sus necesidades y experiencias cotidianas, por sus valores y creencias, por sus oportunidades y sus limitaciones.

Asimismo, el acto comunicativo no se entiende como algo estático, ni tan siquiera como un proceso lineal, sino como un proceso cooperativo de interpretación de intencionalidades. Tanto el proceso de manifestación de intenciones como el proceso de interpretación exigen que los interlocutores compartan una serie de convenciones que permitan otorgar coherencia y sentido a los enunciados que se producen, sentido que va más allá del significado gramatical.



²⁰ Barthes, *op. cit.*, p. 14.



Al reconocer las diferentes habilidades que un individuo necesita conocer y dominar para comportarse de manera competente (tanto en la escuela como fuera de ella), el conocimiento de la normatividad lingüística adquiere nuevo sentido: cualquier individuo ha de saber que, en determinadas situaciones y para conseguir ciertas finalidades, el uso que haga de la lengua, ya sea oral o escrita (especialmente si es escrita), deberá adaptarse a las normas académicas (racionales, según se ha visto) si quiere que su actuación comunicativa sea eficaz.

En fin, la enseñabilidad del español en un ámbito como el universitario implica encontrar el dispositivo pedagógico que le permita al estudiante fortalecer sus competencias en producción y comprensión de textos en los contextos apropiados a la profesión (entendida también como región de conocimiento) en la cual se está formando. Por ende, quien desarrolle tales procesos didácticos debe preguntarle a tales profesiones y a sus agentes formadores (los programas académicos): ¿cuáles son los contextos en los cuales se han de producir los textos pertinentes? ¿Cuáles han de ser las series de convenciones que compartirán los interlocutores y desde las cuales se permitirá (más allá del significado gramatical) "otorgar coherencia y sentido a los enunciados que se producen" en la práctica de dicha profesión?

7. DIÁLOGO EN LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y EN LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

El contexto expuesto permite recordar que la interdisciplinariedad va más allá de la reunión de estudios complementarios por parte de diversos especialistas. La interdisciplinariedad implica voluntad y compromiso de elaborar un marco más general; cada una de las disciplinas en contacto pasa a interdepender claramente de otras y llega, incluso, a ser modificada. La interdisciplinarie-



dad se proyecta la educación de diversas formas. En cuanto a la enseñanza, genera posibilidades de estructuración más consolidadas: conceptos, marcos teóricos y procedimientos se organizarían alrededor de unidades más globales, de estructuras conceptuales y de metodologías compartidas por varias disciplinas. De igual modo, la motivación frente al aprendizaje aumenta: cualquier situación o problema que preocupe o interese a los estudiantes puede convertirse en objeto de estudio en la medida en que "...la escuela produce su sentido en la capacidad que tiene de llevar a ella los diferentes problemas de la sociedad para, en la forma subjetiva de la época, producir ciertas 'terapias' sobre ellas"²¹.

En este sentido, ¿puede la enseñanza de la lengua materna mantenerse alejada, desligada y fracturada de la de otras ciencias? ¿La enseñanza de las otras ciencias puede darse alejada, desligada y fracturada de la enseñanza de la lengua materna?

De otra parte, si se coincide en que el acto educativo no se limita a la transmisión de conocimientos, debe entenderse con Freire que la educación es el goce de la construcción de un mundo común, pues el conocimiento no se transmite, es producto de una permanente construcción²². Ha de reconocerse, pues,

que la relación entre comunicación, educación y sociedad humana es de total implicación. Por ejemplo, la manera de educar se relaciona directamente con la forma de la sociedad. Así, cuando se habla de una sociedad crítica, abierta. Para ser consecuentes, debe hablarse de una educación de igual magnitud en el proceso enseñanza-aprendizaje, y esta enseñanza, parte de la educación, exige el diálogo, pues sin éste no podría darse la primera.

Ahora bien, la relación entre educación y comunicación deberá ser reflexiva, dialógica, que implique y forme a un ser humano libre, justo y equitativo. En este contexto, el concepto de relaciones humanas connota pluralidad, trascendencia, temporalidad y consecuencia; en la práctica se perfecciona en la medida en que la conciencia se torna crítica, da sentido a la historia y a la cultura. Pero cuando la libertad es limitada, el sujeto se transforma en un ente de ajuste, sin perspectivas, y por consiguiente, depone su capacidad creadora.

Cuando el ser humano se reduce a un "estar en" el mundo, a una simple permanencia, en donde la captación de la realidad y las relaciones entre datos y datos, hechos y hechos es sólo doxa, entonces tiene respuestas unívocas, singulares (no plurales), reflejas y no reflexivas, atiende los problemas desde propuestas culturalmente inconsecuentes. ¿Se asiste a la clase de español para adquirir un discurso monológico o dialógico?

Junto con lo anterior, en el ámbito de la escolaridad debe reconocerse que la escritura produce, entre otros, dos efectos: la autonomía relativa de los discursos del universo represen-

la educación en América Latina". En: *Razón y palabra: primera revista electrónica en América Latina especializada en tópicos de la comunicación*. Año 4, No. 13 (ene. - mar., 1999) [citada 11 jun. 2004]. Disponible en Internet: <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n13/freirem13.html>

²¹ Mejía, Marco Raúl. *Reconstruyendo la transformación social*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1996. p. 26.

²² Fernández Moreno, Juan Manuel. "Paulo Freire: una propuesta de comunicación para

tado y de su campo de acción, y la capacidad de hacer explícitas las diversas contradicciones posibles en el mundo académico, para de esta manera, superarlas. Por su parte, la reflexión oral tiene menos posibilidades de deslindarse del contexto donde se produce porque no se manifiesta en un medio independiente de la misma situación.

¿Cómo conjugar tantas polaridades sin caer en contradicciones? En primer lugar, el hecho de que la escuela haya privilegiado una voz (la de la racionalidad descontextualizada) tiene varias implicaciones. Una de ellas consiste en el desconocimiento, por ejemplo, del llamado saber popular en la resolución de problemas. Otra, la imposición sistemática de la visión occidental de valorar y de apropiarse del mundo. La clase de español, al pretender formar pseudo-lingüistas o pseudo-gramáticos ha favorecido tales imposiciones. Más aún cuando la escritura no es crítica; es decir, cuando el texto no se construye desde la semiosis del estudiante, al no permitirle transformar su oralidad (su linealidad discursiva) hacia la subordinación de la escritura. Es desde el juego de la propia palabra como puede allegarse a la complejidad del pensamiento donde la escritura le ha dicho a la oralidad: "Yo pienso mejor", con más firmeza; pienso más para la "verdad".

Los seres humanos se hacen en la palabra, en el trabajo, en la reflexión. "Decir la palabra" es derecho de todos e implica el encuentro de los sujetos para la transformación de este mundo. Lo mismo ha de ocurrir con la escritura. La lógica del texto escrito también ha de permitir reflexionar acerca de la transformación del mundo. Al decir la palabra con la cual se pronuncia el mundo, los hombres y mujeres lo transforman: así, el diálogo se dispone como el camino mediante el cual los sujetos ganan significación como tales. Por ende, el diálogo es una exigencia existencial. Pero debe entenderse que el diálogo no se

constituye en privilegio de la comunicación oral. La academia ha de girar en torno a la escritura como mediación del diálogo; mucho más si se entiende que el diálogo es un acto creador. El mundo, desde esta concepción, se conquista por los sujetos dialógicos, no gracias a la imposición del uno sobre el otro.

Sin diálogo no hay comunicación (verdadera) y sin ésta no hay educación (verdadera). Desde esta óptica, Freire se refiere a la educación instaurada como situación gnoseológica en la cual los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza²³.

Para llevar a cabo esta concepción de la educación como práctica de la libertad, la dialogicidad empieza cuando el educador-educando se pregunta en torno a qué va a dialogar con los educandos-educadores en una situación pedagógica. La dialogicidad también ha de darse entre disciplinas gracias a la construcción desde el discurso escrito, y es allá a donde deben llegar quienes asisten a la clase de español: la autonomía de la escritura desde la dialogicidad de la oralidad.

BIBLIOGRAFÍA

ÁVILA, Raúl. *Lengua y cultura*. México: Trillas, 1993.

BARTHES, Roland. *El grano de la voz: entrevistas 1962-1980*. México: Siglo XXI Editores, 1983.

BROWCKART, Jean Paul. *Teorías del lenguaje: ¿Un desafío para la enseñanza?* Barcelona: Herder, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. 1a. reimpresión. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1994.

FERNÁNDEZ MORENO, Juan Manuel. "Paulo Freire: una propuesta de comunicación para la educación en América Latina". En: *Razón y palabra: primera revista electrónica en América Latina especializada en topi-*

cos de la comunicación. Año 4, No. 13 (ene.-mar., 1999) [citada 11 jun 2004]. Disponible en Internet: <http://www.razonypalabra.org.mx/antteriores/n13/freirem13.html>

KALMANOVITZ, Salomón. "Español y literatura para la tolerancia". En: *Magazín dominical*. No. 305, *El Espectador*, Bogotá, febrero 12 de 1989.

LOMAS, C., OSORO, A. y TUSÓN, A. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1993.

MATURANA, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1990.

———. *Transformación en la convivencia*. Con la colaboración de Sima Nisis. 2 ed. Caracas: Dolmen Ediciones, 2002.

MEJÍA, Marco Raúl. *Reconstruyendo la transformación social*. Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1996.

MOCKUS, A. et al. *Las fronteras de la escuela: articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio-Socolpe, 1995.

ONG, Walter. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

PAZ, Octavio. "Televisión y cultura". En: Paz, Octavio. *Hombres en su siglo y otros ensayos*. Bogotá: Planeta, 1990.

VÍLCHEZ, Mayela y DOMÍNGUEZ, Mariluz. "Programa interactivo de ejercitación idiomática para formar usuarios competentes". En: *Encuentro educacional: revista especializada en educación [Zulia]*, Vol. 3, Nos. 1 y 2 (ene.-dic., 1996) Universidad del Zulia, Venezuela [citada 11 mar 2004]. Disponible en Internet: <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie96/PUBLIC.html> También en: Congreso Iberoamericano de Informática Educativa (3º: 1996: Barranquilla). Actas del III Congreso Iberoamericano de Informática educativa, Barranquilla: Red Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE). Disponible en Internet: <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/pt/textos/doc.asp?txtid=35>

WERTSCH, James V. "La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente". En: MOLL, Luis C. (Comp.) *Vygotski y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires, Aique, 1993.

²³ *Ibid.*