

## TRADICIÓN SILENTE Y COMUNICACIÓN ORAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Gabriel Núñez

Universidad de Almería

“Todas las caras se orientaban, como los radios de una circunferencia, hacia el punto central, una silueta masculina que, de pie en el corazón de la ronda de machiguengas imantados por ella, **hablaba, moviendo los brazos**”.

(Mario Vargas Llosa, *El Hablador*, Barcelona, Seix Barral, 1987, p. 10).

“Una autoridad insigne lo ha dicho: «Si veis en la escuela niños quietos, callados, que ni ríen ni alborotan, es que están muertos: enterrados». Pues ese principio severo, ese axioma de vitalidad que hace del trabajo el medio ambiente y natural del hombre y lo corona de alegría, no lo ha traído al mundo la Pedagogía moderna en balde, ni sólo para la escuela primaria donde, por desgracia, apenas aún existe; penetrad bien su íntimo sentido y extendedlo entonces sin pueril recelo a todos los grados de la educación y la enseñanza. Transformad esas antiguas aulas. Sustituid en torno del profesor a todos esos elementos clásicos (cátedras, alumnos, programas y ejercicios tradicionales) un círculo poco numeroso de escolares activos **que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que están vivos**, en suma, y cuya fantasía se ennoblece con la idea de una colaboración en la obra del maestro (...) Y entonces la cátedra es un taller y el maestro un guía en el trabajo”.

(F. Giner de los Ríos, «Discurso inaugural del curso 1880-81», en *Ensayos*, Madrid, Alianza, 1973, pp. 106-7).

Para que valgan como pórtico de este ensayo, he querido traer a colación las dos citas anteriores por las razones que paso a exponer: una de ellas, la primera, porque pertenece a una obra, *El hablador*, que, además de realzar la importancia de la oralidad en las distintas tradiciones literarias, puede demostrarnos bien a las claras la relevancia que han tenido los contadores de historias en la conservación de la memoria colectiva y en la transmisión de los mitos de las culturas nacionales más diversas; la otra, la más escolar, se sitúa frente a la tradición dominante de la pedagogía oficial para recordarnos que existió otra pedagogía renovadora que, importada y gestada por Sanz tras su viaje a Alemania, fue luego continuada por Salmerón en el Colegio Internacional, por Giner en la ILE, y por Cossío en uno de los más serios intentos realizados en la España contemporánea con el afán de trasladar dicha pedagogía a la enseñanza primaria. Estos movimientos reformadores, como creo haber mostrado en mi *Educación y Literatura*<sup>1</sup>, constituyen hoy una de las fuentes ocultas de nuestro sistema educativo y de la historia del

---

<sup>1</sup> NÚÑEZ RUIZ, Gabriel, *Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar*, Almería, Zéjel, 1994. Véanse los capítulos intitolados «De Sanz a Salmerón: Ruptura con el modelo educativo estatal» y «Los institucionistas en la España de la Restauración», pp. 67-112 y 151-192.

pensamiento contemporáneo español sobre la que conviene echar una ojeada para no construir, como nos ha advertido John Elliott en su trabajo *La investigación-acción en educación*<sup>2</sup>, en el vacío, y para apoyar la reflexión futura en nuestra tradición más moderna.

A la hora de ofrecer una explicación plausible sobre el lugar vicario que, tras el desplazamiento de la retórica por la historia literaria en el sistema educativo español, ha ocupado la expresión oral, es irremediable volver la mirada a la mencionada tradición educativa, así como tomar en consideración las vicisitudes por las que han atravesado la educación lingüística y la literaria de los escolares españoles de estos dos últimos siglos en los diferentes tramos del sistema educativo español.

Por desconocimiento de las leyes psicológicas que rigen el desenvolvimiento de la infancia, la escuela ha contrarrestado y anulado los resortes que hubieran contribuido a una escolaridad más racional de los estudiantes más jóvenes. Pedir hoy que los escolares hablen correctamente significa, de entrada, enfrentarse a esa tradición de al menos siglo y medio en la que se ha cimentado una escuela pensada para que los alumnos oigan y callen. Los periódicos de comienzos de siglo solían hacerse eco de la conocida anécdota de Dewey: un día, harto de buscar mesas para su clase en un almacén de material escolar, el almacenista, hastiado de ver que ningún modelo le agradaba, le espetó: «No se canse en buscar más. Usted quiere mesas para que los niños trabajen, y yo lo que tengo está fabricado para que los niños oigan»<sup>3</sup>. Esta anécdota evidencia cuáles eran los hábitos escolares predominantes en el momento en que el autor referido quería hacer del niño el centro de su sistema pedagógico, implantando métodos activos que condujeran a los escolares a analizar, observar, descubrir, interrogar o conversar, y potenciando la generalización de los trabajos manuales en las escuelas con el fin de aproximarlas al medio social.

Como nos recordaron en los años veinte los partidarios de la “Escuela de trabajo”, la tradición de que hablamos, por desconocedora de la fuente psicológica del currículo y por el desajuste de la misma con la epistemológica, inundó todas las esferas de la vida escolar, no sólo la oral, y mató aquellos resortes naturales que se le ofrecían como aliados del escolar para la obra de la educación: que el niño es hablador y erige “el arte de la palabra”, como ha señalado Vigotsky<sup>4</sup>, en el más típico de la edad escolar, nosotros por contra le hemos impuesto el silencio; si éste es coleccionador y clasificador, la escuela sale a su encuentro y le coloca delante gordos manuales con largas listas de autores y las obras más sobresalientes de los mismos, cuando no ristras de verbos irregulares y series completas de reyes peninsulares; que el joven es constructor y pasa por la edad que deno-

---

<sup>2</sup> ELLIOTT, J., *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1990, p. 17.

<sup>3</sup> En el libro de DEWEY *School and Society* se exponen las teorías de este autor sobre la necesidad de dar a la escuela una forma real de vida a través de los trabajos manuales. Del mismo hemos manejado la traducción castellana hecha por BARNÉS con el título de *La escuela y la sociedad*, Madrid, Beltrán, s. f. Véase también la *Revue Pédagogique* (primer semestre de 1921), p. 121.

<sup>4</sup> VIGOTSKY, *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal, 1990, p. 53.

minó Ferrière de los intereses monográficos<sup>5</sup>, la escuela en lugar de entregarle un autor para que reconstruya su vida y su época o una obra para que trabaje monográficamente sobre la misma, le pone ante sus ojos un libro de trozos escogidos; y, cuando el colegial es sociable, la escuela le enfrenta a compañeros con los que tiene que competir y rivalizar, erigiendo el egoísmo en el centro de interés de sus actividades escolares<sup>6</sup>.

Por todo esto, estamos cargados de razones los escolares y los profesores de este siglo a la hora de quejarnos por el abandono de la oralidad en la historia de la educación española más reciente. Pero, aunque es bien cierto que la situación de la misma en el sistema educativo no es la que le corresponde por su trascendencia social, cometeríamos una gran injusticia con los mejores maestros de la retórica decimonónica y con la legión de catedráticos de segunda enseñanza que enseñaron a hablar con cierta soltura a aquella minoría selecta de alumnos de clase media, entre cuyos exponentes se contarían Olózaga, Lista y Castelar, si así procediéramos. Entre las valiosas excepciones, y a pesar de que la tradición dominante contara en su seno con grandes pedagogos, como Pestalozzi<sup>7</sup>, propiciadores de este ambiente, tampoco quisiera olvidar a Herbart y a los herbartianos por poner en práctica la conversación libre; a Montessori por la libertad de movimientos y de palabra que consintió a sus alumnos; y a Ch. T. Smith por las dramatizaciones de lecciones infantiles, tan admirablemente adaptadas por Suíroc<sup>8</sup>. Ni he de pasar por alto algunos modelos retóricos -tal es el caso del ensayado por Hermosilla<sup>9</sup> en el colegio de S. Mateo-, con los que se aprendía a hablar correctamente en la segunda enseñanza. Y mucho menos, a nuestros krausistas e institucionistas, que se percataron de la importancia de habituar a sus escolares a las buenas formas de estilo y a las gracias de la dicción<sup>10</sup>.

Tenemos, sin embargo, que ir poco a poco venciendo esta tradición silente de nuestra escuela, arraigada sobre todo a partir del instante en que Gil de Zárate<sup>11</sup>, director general en

---

<sup>5</sup> FERRIÈRE expuso su teoría de la determinación de los caracteres infantiles en un opúsculo titulado *Transformons l'École*, publicado en 1920. Contra el mismo escribió un artículo Charles CHABOT en la *Revue Pédagogique* de julio de 1921, pp. 1-10. Véase también la obra de LA VAISSIÈRE, *Elementos de psicología experimental*, Barcelona, Subirana, 1917, pp. 129 y ss.

<sup>6</sup> PIAGET, Jean, «La medida del egocentrismo», en *El lenguaje y el pensamiento en el niño*, Buenos Aires, Guadalupe, 1983, pp. 39-48.

<sup>7</sup> MORF, H., *Pestalozzi en España*, Madrid, J. Cosano, 1928.

<sup>8</sup> MONTESSORI, María, *La Pédagogie scientifique*, París, 1919. Véase sobre las “Lecciones de silencio” la *Revue Pédagogique*, primer semestre de 1921, pp. 117 y ss. Y una crítica sobre el prurito de la metodomanía que quiso convertir en juegos todos los ejercicios escolares, lo encontraremos en P. CROUZET, «Les tendances pueriles de notre pédagogie», en *Revue Universitaire* (15 de octubre de 1910).

<sup>9</sup> GÓMEZ HERMOSILLA, Josef, *Arte de hablar en prosa y en verso*, tomo I, Cádiz, Imp. de Hidalgo, 1842.

<sup>10</sup> Véanse los siguientes artículos: José de CASO, «La enseñanza de la lengua española», en *BILE* (32-V-1880), núm. 79, pp. 74-76; E. UCELAY, «Modelos notables de la oratoria forense», en *BILE* (29-II-1880), núm. 73, pp. 25-26.

<sup>11</sup> GIL DE ZÁRATE, A., *Manual de literatura*. Segunda parte. *Resumen histórico de la literatura española*, Madrid, Boix Editor, 1844; IDEM, *De la instrucción pública en España*, tomo I, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855.

el ministerio de Pidal, introduce en la segunda enseñanza de ampliación, allá por 1845, las clases de historia de la literatura y desplaza paulatinamente a la retórica. Desde entonces, en las aulas de lengua y literatura han venido prevaleciendo, sobre el arte de la palabra, los análisis gramaticales, los estudios lingüísticos y la historia literaria; y hemos vivido momentos en que los escolares de secundaria eran capaces no ya de analizar gramaticalmente el Quijote, sino hasta de señalarle a Cervantes las incorrecciones gramaticales que había cometido en su obra<sup>12</sup>. Y en las clases de literatura memorizaban las épocas en que se divide la misma o la interminable lista de obras de Lope; pero ese mismo escolar desconoce el diccionario, difícilmente entra en una biblioteca y mucho menos adquiere el imperio de su facultad oral de modo que las palabras se le ofrezcan fácilmente para la expresión de sus pensamientos.

Avanzado este somero estado de la cuestión, es llegado el momento de formularnos la pregunta fundamental: ¿Por qué mostrar y enseñar a los escolares de secundaria un juguete, en palabras de Martín Gaité, tan útil como es la lengua oral?

En primer lugar, por una razón instrumental: es necesario que los alumnos sepan usar, de palabra y por escrito, su propia lengua con cierta corrección, orden, propiedad, eficacia y creatividad<sup>13</sup>. Motivo más que suficiente para contemplar la "Competencia comunicativa" de los escolares como un conjunto de competencias que interactúan durante la comunicación y permiten al hablante utilizar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada. Como han estudiado Canale o Aguiar e Silva, el concepto de competencia comunicativa incluye la competencia gramatical o conocimiento del código -sobre la que llamó la atención el mismísimo Cervantes al hacerle decir al *Licenciado Vidriera* que no podemos pasar a otras ciencias si no es por la puerta de la gramática-; la competencia sociolingüística o uso del registro pertinente y adecuación a las reglas socio-culturales; la competencia discursiva, que nos permite producir y descodificar textos, y la estratégica, que hace más eficaz la comunicación<sup>14</sup>. En tal sentido, remitiría al lector al manual titulado *El idioma sonoro*<sup>15</sup>, fruto y resultado del R.D. de 25 de agosto de 1926 y de las consiguientes disposiciones sobre la enseñanza del español en el bachillerato elemental que, al estatuir una nueva forma de abordar el idioma patrio, originan volúmenes como el aludido tendentes a hacer más eficaz la enseñanza de la lengua a base de lecturas diarias de verso y prosa, así como con ejercicios de pronunciación y con redacciones o composiciones que proporcionan el que dicha disciplina forme, si se me permite la frase, en cada alumno su propia retórica. Y también, al libro reciente del profesor Mendoza *De la lectura a la interpretación*<sup>16</sup>, que transfiere estos con-

---

<sup>12</sup> Revisando los exámenes de escolares conservados en los archivos de los institutos de enseñanza secundaria, se encontrarán abundantes pruebas de lo que decimos.

<sup>13</sup> *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, MEC, 1989.

<sup>14</sup> AGUIAR E SILVA, V.M., *Competencia lingüística y competencia literaria*, Madrid, Gredos, 1980; BLECUA PERDICES, J.M., *Qué es hablar*, Barcelona, Salvat, 1982; DEL RÍO, M.J., *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*, Barcelona, ICE-Horsori, 1993; CAZDEN, C.B., *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Madrid, Paidós, 1991; REYZÁBAL, M<sup>a</sup>.V. *La comunicación oral y su didáctica*, Madrid, La Muralla, 1993.

<sup>15</sup> YELA UTRILLA, Juan F., *El idioma sonoro*, Lérida, 1927.

ceptos al entorno escolar y los pone en relación con el aprendizaje, con la lectura y con los hábitos lectores.

Además, la psicología genética y la psicología del aprendizaje<sup>17</sup> están de acuerdo en que el lenguaje contribuye de forma primordial al desarrollo integral de las personas por su papel en la estructuración del pensamiento y en la aprehensión de la realidad, por ser agente mediador en la comunicación y por su importancia en el proceso del aprendizaje<sup>18</sup>.

Si atendemos a la literatura, a la lectura de obras literarias, ésta sigue siendo un buen medio para aprender una lengua. El apogeo de la lingüística, sobre el que advirtió Manuel Alvar en el cuestionario recopilado bajo el título de *Literatura y educación*<sup>19</sup>, no debe ocultar el hecho de que existe una crisis gravísima de la lengua: cada vez son menos los escolares que saben utilizar la lengua para comunicarse. José de Caso<sup>20</sup> y Américo Castro<sup>21</sup> repitieron con frecuencia, en escritos célebres a finales del XIX y comienzos del XX, ligados a los problemas de la enseñanza, que en España se escribía y se hablaba mal, que incluso profesores de universidades escribían mal y que las facultades de letras eran facultades ágrafas. Y este escribir mal puede referirse al nivel idiomático, pero sobre todo hace mención al elocucional, es decir, al hecho de saber hablar y escribir con coherencia y corrección y de manera congruente; razón por la cual es tan apremiante la revisión, como piden los autores mencionados, de los métodos de trabajo en las disciplinas de lengua y literatura de primaria y secundaria. Carlos Lomas, entre otros, en el número primero de la revista *Textos*<sup>22</sup> llama la atención sobre la educación lingüística y literaria en la enseñanza obligatoria, la cual, a su entender, debe coadyuvar al dominio de las habilidades expresivas y comprensivas que caracterizan los usos comunicativos de las personas. Y, sin embargo, las tareas escolares se orientan más al análisis formal del sistema de la lengua que a mejorar el uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje, práctica que acaba relegando los fines comunicativos de nuestras disciplinas de las aulas de primaria y secundaria.

En la mayoría de las metodologías tradicionales casi todo el tiempo de aprendizaje se ha dedicado a dominar aspectos del sistema lingüístico: aprender los tiempos verbales, las formas pronominales, las reglas de la construcción de frases, etc. El que ahora pongamos

---

<sup>16</sup> MENDOZA FILLOLA, Antonio, *De la lectura a la interpretación*, Buenos Aires, A-Z Editora, 1995, pp. 43-62; Véase también Umberto ECO, «El extraño caso de la intención lectoris», en la *Revista de Occidente* (febrero de 1987), pp. 5-28.

<sup>17</sup> NOVAK, J.D., *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza, 1992; AUSUBEL et alii, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1993; HAMPSON, S.E., *La construcción de la personalidad*, Barcelona, Paidós, 1986; BRUNER, J. et alii, *La elaboración del sentido*, Barcelona, Paidós, 1990.

<sup>18</sup> SÁNCHEZ CORRAL, Luis, *Literatura infantil y lenguaje literario*, Barcelona, Paidós, 1995, pp. 55-64.

<sup>19</sup> LÁZARO CARRATER, et alii, *Literatura y educación*, Madrid, Castalia, 1974, pp. 24-33.

<sup>20</sup> CASO, José de, «El método de lectura de Joao de Deus», en *BILE* (30-IV-1880), pp. 56-58; IDEM, «La enseñanza de la lengua española», en *BILE* (16-VI-1880), pp. 82-84.

<sup>21</sup> CASTRO, Américo, *La enseñanza del español en España*, Madrid, Librería General, 1922.

<sup>22</sup> LOMAS GARCÍA, Carlos, «La educación lingüística y literaria», en *Textos* (julio de 1994), núm. 1, pp. 8-17; IDEM, *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*, Gijón, Trea, 1994, pp. 17-43.

énfasis en la comunicación como objetivo de la enseñanza de la lengua, no quiere decir que neguemos las actividades relacionadas con la gramática, dado que admitimos que la competencia lingüística es componente importante de la competencia comunicativa. Tal vez el prototipo a seguir, y así lo aconseja Littlewood<sup>23</sup>, pueda ser el empleado para la enseñanza de las lenguas extranjeras, encauzado cada vez con mayor decisión hacia el desarrollo de la capacidad y habilidad comunicativas, causa asimismo por la que el autor mencionado propone tomar como punto de partida la noción de “comunicación” en lugar de la de “lengua”.

En cuanto al valor formativo de la literatura, existe un consenso generalizado, que va de Dámaso Alonso a Eugenio Coseriu, sobre el hecho de que la literatura es una de las enseñanzas más formativas que puede recibir el escolar. La literatura contribuye a que los alumnos alcancen la madurez intelectual y humana, nos muestra la realidad (real o inventada) y nos enseña a vivir; es conocimiento<sup>24</sup>, tanto de sí como de los demás, educa la sensibilidad, da libre vuelo a la imaginación y nos distrae y entretiene<sup>25</sup>.

## PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN ORAL.

Como hemos abusado de la Lingüística, como no hemos tenido en cuenta el desarrollo evolutivo a la hora de enseñar la gramática<sup>26</sup>, como no se ha enseñado bien la literatura por la complejidad de los lenguajes en el momento de impartir teoría literaria, y como hemos convertido la historia de la literatura en un centón de nombres y en vana erudición, conviene examinar cómo llevar a cabo en la práctica la enseñanza de la lengua y la literatura en los distintos niveles educativos incorporando, como función primordial de escuelas e institutos, junto a la capacidad de cifrar o descifrar mensajes escritos, esta otra gran olvidada de las clases de lengua: la expresión oral. Para lo cual proponemos:

1.- **Acometer la renovación de la antigua retórica** a tenor del modelo borgiano de *Inquisiciones*<sup>27</sup>, que sugiere una retórica que parta no del arreglamiento y acomodo de los sucesos literarios actuales a las formas ya prefijadas de la doctrina clásica, sino de su directa contemplación de modo tal que legisle la figuración contemporánea de las formas de siempre.

Estas retóricas contaban con apartados en los que se exponen los elementos comunes a la retórica y a la poética, entre los que ocupan primerísimo lugar los dos pilares constitu-

---

<sup>23</sup> LITTLEWOOD, W., *La enseñanza de la comunicación oral*, Barcelona, Paidós, 1994;

<sup>24</sup> José Ángel VALENTE ha escrito: “La poesía no sólo no es comunicación; es, antes que nada o mucho antes de que pueda llegar a ser comunicada, incomunicación, cosa para andar en lo oculto...”, en «Cómo se pinta un dragón», *Material memoria* (1979-1989), Madrid, Alianza, 1992, p. 11. Del mismo autor, sobre la palabra y el silencio, véase además *No amanece el cantor*, Barcelona, Tusquets, 1992.

<sup>25</sup> Víd. el artículo de Germán GULLÓN, «El porqué de la literatura», en *Ínsula* (noviembre-diciembre de 1995), núm. 587-588, pp. 37-40.

<sup>26</sup> ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M., *Didáctica de la lengua materna*, Madrid, Akal, 1987.

<sup>27</sup> BORGES, Jorge Luis, *Inquisiciones*, Barcelona, Seix Barral, 1994.

tivos de toda comunicación: los pensamientos o ideas que pretendemos comunicar a nuestros semejantes cuando hablamos o escribimos, y las palabras o formas de expresión del pensamiento. A continuación enumeran aquellas figuras del discurso que vivifican y enaltecen los pensamientos; los tropos, las figuras de pensamiento y las del estilo o modos de expresar nuestros pensamientos. Y todo ello junto a unas sencillas nociones de elocuencia<sup>28</sup>, entendida como la expresión de ideas y sentimientos a ser posible de manera tan viva y colorista que queden grabados profundamente en el ánimo de oyentes o lectores; y la oratoria, arte que trata de las reglas a que se ajustan los discursos que dirigimos de viva voz a auditorios determinados. Su esfera, más limitada que la de la elocuencia, comprende sólo las composiciones orales<sup>29</sup>. A veces, estas retóricas insertan en un apéndice documental un tratado de declamación, generalmente tomado de las lecciones de *Retórica y poética* de Jovellanos<sup>30</sup>, en el que se requiere a todo aquél que hable en público una pronunciación clara, esto es: hablar despacio, distinguir los sonidos, sostener los finales, separar las palabras, las sílabas y a veces las letras que pudieran confundirse; y pararse en los puntos, las comas y donde quiera que lo pidan el sentido y la claridad. En suma, se enseña que la pronunciación es respecto del discurso, lo que la impresión respecto de la lectura.

A la antigua oratoria, que, en cuanto arte del bien hablar, tiende a la conjunción de la didáctica con la literatura, le prestan atención especial los institucionistas, porque ella encarna las cualidades que querían para sus alumnos y que valdrían hoy para cualquier acto de comunicación: la claridad, la concisión, que nos lleva a determinar el pensamiento de una manera precisa, sin que sobre ni falte nada, y la solidez, que nos permite exponer los argumentos con una fuerza tal, que produzcan su efecto sobre los receptores<sup>31</sup>.

La antigua Retórica, remozada, como decimos, será de gran utilidad, además de por las razones esgrimidas, porque las diversas teorías modernas de la comunicación están inscritas en corrientes teóricas que fluyen desde la antigüedad. Y, aunque no es éste el lugar de explicar pormenorizadamente cómo hacer esto, sí quisiera remitir a un trabajo de Antonio Fernández Ferrer, quien investigó hace algunos años las relaciones entre la retórica y la historia literaria y señaló los abusos en la enseñanza de la primera, que, luego, al pasar de un modelo preceptivo-retórico a otro historicista, heredaría este último, convirtiéndose la historia de la literatura en un listín telefónico muy semejante al catecismo retórico de la última etapa de las mismas<sup>32</sup>. Con posterioridad, y basándonos en los ejercicios de los escolares del

---

<sup>28</sup> CAPMANY, Antonio de, *Filosofía de la elocuencia*, Madrid, Imprenta de Sancha, 1842.

<sup>29</sup> CAMÚS, Alfredo Adolfo, *Curso elemental de retórica y poética. Retórica de Hugo Blair. Poética de Sanchez*, Madrid, Librería de León Pablo Villaverde, 1854, 2ª ed.

<sup>30</sup> Entre los trabajos de JOVELLANOS relacionados con la educación pueden verse: «Curso de humanidades castellanas»; «Reglamento literario e institucional, extendido para llevar a efecto el plan de estudios del Colegio Imperial de Calatrava, en la ciudad de Salamanca»; y «Memoria sobre educación pública, o sea, Tratado teórico-práctico de enseñanza, con aplicación a las escuelas y colegios de niños», en *Obras de D. Gaspar Melchor de Jovellanos*, BAE, T. I (46), Madrid, Rivadeneyra, 1858.

<sup>31</sup> UCELAY, Enrique, «Modelos notables de la oratoria forense», en *BILE* (31-III- 1880), núm. 75, pp. 41-43.

<sup>32</sup> FERNÁNDEZ FERRER, Antonio, «La crisis del modelo historicista en la enseñanza de la literatura», en *Actas del primer simposio para profesores de lengua y literatura españolas*, Barcelona, 1990, pp. 153-168.

siglo XIX, hemos analizado el nacimiento de la historia literaria moderna, así como las dos ramas, retórica e historia literaria, del árbol de la literatura que han auxiliado a los escolares de estos dos últimos siglos<sup>33</sup>. La lectura de estas propuestas, centradas en los mismos años en que ha lugar la devaluación de lo oral en la escuela, tendrá la virtud de mostrarnos los errores que hemos cometido en la enseñanza de la literatura y que no debieran repetirse en el futuro<sup>34</sup>.

## **2.- Lectura y comentario crítico de los informes redactados por los alumnos sobre las excursiones.**

Una de las prácticas institucionistas que más gustaba a Joaquín Costa, era la de la preparación de informes por parte de los alumnos de primaria y secundaria sobre las excursiones realizadas con anterioridad. Los informes sobre estas excursiones cumplieron ayer, y cumplirían hoy, las siguientes misiones: la de acostumbrar a los escolares a objetivar su pensamiento, a expresar por escrito sus ideas, a ordenar y a sistematizar sus recuerdos, a crearse un estilo propio y a reflexionar en voz alta sobre las mismas<sup>35</sup>.

## **3.- La radio en la escuela y en el instituto.**

La radio se ha convertido en uno de los medios de comunicación más influyentes, razón más que suficiente para dedicarle en la escuela toda la atención que merece. Las experiencias que han tenido como protagonistas a la escuela y la radio y los intentos de establecer radios internas en diversos colegios, abren un campo de expectativas hasta ahora ignorado en la educación. El trabajo alrededor de la confección de programas de radio y de su posterior emisión, permite, además del desarrollo de la redacción, el trabajo en equipo, el conocimiento del entorno y la potenciación de la expresión oral. Y estas son actividades de la radio que la escuela no debe desaprovechar.

## **4.- La poesía en la escuela.**

Existen propuestas basadas en la teoría literaria -Northrop Frye- que son un intento de acomodación de los textos que se van a ofrecer a la psicología de los receptores<sup>36</sup>. Pero, además de procurar la adecuación de la literatura a la psicología de los receptores, se ha de poner especial cuidado en la selección de la misma. Sobre las primeras

---

<sup>33</sup> NÚÑEZ RUIZ, Gabriel, «Ejercicios escolares e historia literaria a mediados del siglo XIX», en *Aspectos de Didáctica de la lengua y la literatura* (2), Murcia, 1995, pp. 720-727.

<sup>34</sup> Durante las tres últimas décadas, la investigación lingüística ha invadido los dominios del habla, dando lugar a un nuevo paradigma, objeto de estudio de la pragmática, fundamentado en disciplinas como la psicolingüística o la semiótica. Véase Salvador GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, «La lingüística del habla: de la retórica a la pragmática», en *Textos*, (enero de 1995), núm. 3, pp. 7-16.

<sup>35</sup> COSTA, Joaquín, «Los informes redactados por los alumnos de las excursiones», en *BILE* (17-I-1880), pp. 6-7.

<sup>36</sup> FRYE, N., *La estructura inflexible de la obra literaria*, Madrid, Taurus, 1973; Carmen ESCUDERO, *Didáctica de la literatura*, Murcia, 1994.

aproximaciones de los niños al lenguaje elaborado que solemos encontrar en los textos, contamos con propuestas atractivas como, entre otras, las expuestas por Amando López Valero<sup>37</sup> o Ana Pelegrín<sup>38</sup>; sin embargo, quisiera llamar la atención sobre el apoyo didáctico de primer orden que María Goyri de Menéndez Pidal encontró en los romances durante los años en que impartió la docencia en el Instituto-Escuela. La memorización y el recitado de los ritmos monótonos del romancero constituyeron en sus manos un artilugio didáctico de alcance. Pero no sólo el romancero, también el cancionero, que presenta composiciones en las que la gracia y alegría de vivir son sobresalientes, o la lírica popular, que admite la lectura en voz alta y facilita por su sencillez el acceso al sentido de la literatura<sup>39</sup>, son instrumentos didácticos de envergadura. Enseñar al escolar a recitar poemas, a memorizar romances, acaba siendo un buen auxilio para la formación poética de los escolares, como sabemos por García Márquez<sup>40</sup> o Luis Cernuda<sup>41</sup>.

### 5.- La dramatización y el teatro.

Igualmente, habrá que conceder cada vez más protagonismo en los institutos al teatro, que además de estimular la imaginación del escolar, cumple una función iluminadora. Desde que Aristóteles en su *Poética* describiera esa forma peculiar de realizar la mimesis de la realidad, que consiste en presentar personajes en acción, hasta el actual teatro de títeres, pasando por el famoso teatrillo de maese Pedro en el *Quijote*, estamos ante un género que despierta no solo curiosidad intelectual y estética entre los entendidos, sino un interés cada vez mayor debido a su espectacularidad y a sus posibilidades didácticas. Para dar cabida en nuestras aulas a las dramatizaciones o el teatro, pueden consultarse los trabajos de Cervera<sup>42</sup>, Mantovani<sup>43</sup> o Soriano<sup>44</sup>, por citar sólo algunos.

---

<sup>37</sup> LÓPEZ VALERO, Amando, «Poesía infantil: esbozo de una problemática», en *Lengua y literatura: su didáctica. Homenaje a la profesora Carmen Bautista Martín*, Murcia, 1993, pp. 177-188.

<sup>38</sup> PELEGRÍN, Ana, *Poesía española para niños*, Madrid, Taurus, 1986; IDEM, *Cada cual atiende su juego. De tradición oral y literatura*, Madrid, Cincel, 1990.

<sup>39</sup> ROMERO LÓPEZ, Antonio, *Romancero granadino de tradición oral*, Granada, 1994; RUIZ DE FRANCISCO, I. et alii, «El romancero: aplicaciones en el aula», en *Lengua y literatura: su didáctica*, Murcia, 1993, pp. 303-313.

<sup>40</sup> GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel, «La poesía al alcance de los niños», en *Apuntes de educación* (abril-junio de 1981), núm 2.

<sup>41</sup> CERNUDA, Luis, *Ocnos*, Barcelona, Seix Barral, 1977.

<sup>42</sup> CERVERA, Juan, *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1981.

<sup>43</sup> MANTOVANI et alii, *Teoría del juego dramático*, Madrid, Mec, 1980; IDEM., *El teatro: un juego más*, Madrid, Nuestra cultura, 1980; PUIG, A., *Taller de dramatización*, Barcelona, Vicens-Vives, 1974.

<sup>44</sup> SORIANO, J., «Desde el juego infantil al juego del actor (Notas para una pedagogía de la expresión teatral en la escuela)», en *Sobre didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Publicaciones Pablo Montesino, 1989, pp. 567-578; MUÑOZ HIDALGO, Manuel, *El teatro en la escuela para maestros*, Madrid, La Escuela Española, 1994.

## 6.- Talleres de lengua y literatura recreados a partir de aquellos otros puestos en práctica por los grandes pedagogos.

Hemos de recuperar talleres de lengua y literatura que tengan como peculiaridad la de haber sido pergeñados a partir de aquellos otros que practicaron los grandes mentores de la pedagogía contemporánea: “La conversación libre” de Herbart, “Los ejercicios de observación, asociación y expresión” de Decroly o su “Taller de la expresión abstracta”, así como el “Gimnasio humanístico” de Ruiz Amado. Junto a ellos, podemos llevar a cabo asimismo la “Lección de silencio” de Montessori para provocar el autodomínio del escolar sobre la palabra y el silencio; la “Velada-Lectura” de Dobbelaere<sup>45</sup> con, por ejemplo, los fragmentos del *Robinson* que fueron seleccionados por Tolstoy para la escuela de Yasnaia Poliana<sup>46</sup>. También tendría sentido el examen minucioso de los textos de la *Retórica* de Hugo Blair<sup>47</sup> en que se muestran las reglas para hablar y escribir correctamente con el objeto de llegar a elaborar, pronunciar y **grabar**<sup>48</sup> fragmentos compuestos con las mismas técnicas utilizadas por el citado autor. Para, finalmente, contrastar su eficacia con los modelos actuales de Rincón<sup>49</sup>, López Valero y Pedro Guerrero<sup>50</sup>.

---

<sup>45</sup> DOBBELAERE, G., *Pedagogía de la expresión*, Barcelona, Nova Terra, 1954.

<sup>46</sup> TOLSTOY, León, *La escuela de Yasnaia Poliana*, Valencia, F. Sempere, s.f.; BAUDOUIN, Charles, *Tolstoi educador*, Madrid, Ediciones de La Lectura, 1929.

<sup>47</sup> BLAIR, Hugo, *Lecciones sobre la retórica y las bellas letras*, tomo I, traducción de José Luis Munárriz, Madrid, Ibarra, 1816, 3ª ed. (tomos II,III y IV, 1817).

<sup>48</sup> TOUGH, J., «Algunas notas sobre el uso de un magnetófono», en *Lenguaje, conversación y educación*, Madrid, Visor, 1989, pp. 257 y ss.

<sup>49</sup> RINCÓN, F et alii, *Los talleres literarios, una alternativa didáctica al historicismo*, Barcelona, Montesinos, 1985.

<sup>50</sup> LÓPEZ VALERO, Amando y GUERRERO, Pedro, *El taller de lengua y literatura*, Madrid, Bruño, 1993; GARCÍA DEL TORO, A., *Comunicación y expresión oral y escrita: la dramatización como recurso*, Barcelona, Graó, 1995, pp. 39 y ss.; VALLEJO-NÁJERA, J.A., *Aprender a hablar en público*, Barcelona, Planeta, 1995, pp. 147 y ss.