



SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS SOBRE ORALIDAD

Una adecuada oralidad como práctica fundamental en la consolidación de la convivencia escolar

Jackeline Páez Salvador¹, Heidy Álvarez López², Adriana Reyes Alarcón³,
Hedriany Katherine López Farfán⁴

¹xaffir@hotmail.com, ²disney.1992@hotmail.com,

³ariadnareyala@gmail.com,

⁴hedrianykatherine@hotmail.com.

Para citar este artículo: Páez, J., Álvarez, H. Reyes, A. y López H. (2015). Una adecuada oralidad como práctica fundamental en la consolidación de la convivencia escolar. *Oralidad-es*, 1(2), 221-235.

Recibido: 23-septiembre-2015 / Aprobado: 15-noviembre-2015

Resumen

Este artículo recoge la experiencia pedagógica vivenciada por el grupo de docentes en formación y la docente de práctica durante la práctica pedagógica en 2012, la cual, por su pertinencia a propósito del espacio escolar en que se ejecutó, giró en torno a los usos orales de los escolares y su estrecha relación con la convivencia. Se rastrea entonces la vivencia oral cotidiana de los escolares y su relación con una convivencia compleja, adusta y hostil entre estudiantes, para posteriormente dar cuenta de la puesta en escena de un diseño pedagógico didáctico con el cual se pretendió propiciar la reflexión sobre la oralidad entre los estudiantes y su impacto en sus congéneres. El objetivo de este trabajo es poner en consideración la ingente necesidad de promover la reflexión y acción pedagógicas en la escuela en torno a la oralidad, sus características lingüísticas textuales y los elementos paraverbales y no verbales que involucra, no solo en relación con un eficiente desempeño comunicativo en contextos formales, sino especialmente por su incidencia en la construcción cotidiana de comunidad.

Palabras clave: oralidad, convivencia, escuela, actos de habla expresivos.

Abstract

This article is about the pedagogical experience which was lived by the group of training teachers and the teacher of the practice during the work in 2012, which revolving around the oral uses that students did and their relation with the school coexistence. It is verified the oral experience of the students and its relation with a complex, surly and unfriendly coexistence among students, in order to show a pedagogical and educational model, with which it was expected to promote the reflection about oral uses among students and its impact on their others like them. The aim of this work is to keep in mind the huge need for promoting the reflection and pedagogical action into

the school around the oral uses, its linguistic textual characteristics and the paraverbal and non-verbal elements that are involved; not only regarding with efficient communicative performance into formal environments but specially for its influence into the daily building community.

Keywords: oral uses, coexistence, school, expressive speech acts.

INTRODUCCIÓN

La escuela es un espacio complejo que requiere de una mirada reflexiva que posibilite su lectura para su posterior transformación. Cualquier intento por aproximarse a la labor del maestro debe empezar por reconocer que estos se forman en las escuelas que trabajan, como ya lo señalaran Rockwell y Mercado (1988). Con el propósito de lograr una incursión efectiva y profesional en el contexto educativo para la consolidación de los saberes relacionados con la pedagogía de la lengua materna desde una perspectiva investigativa, en el marco de la práctica pedagógica empezamos por generar consciencia sobre la trama social de la escuela, contexto que enmarca, constriñe y también posibilita el quehacer diario.

Es así como se adelantó un ejercicio de observación sobre los desempeños comunicativos de los escolares, particularmente sobre sus usos orales y su incidencia en las tensas relaciones de convivencia que desde el momento de nuestro ingreso al colegio logramos percibir.

Antecedentes. De cómo inicia nuestra experiencia

Docente en formación: Bueno, como les había dicho, lo primero es presentarnos. Así que comenzando a integrar lo que acabé de decirles respecto a la escucha y el respeto de la palabra del otro, vamos a desarrollar el siguiente juego: uno a uno

van a levantarse de su silla y otro niño del salón pedirá la palabra para decirme qué cualidades encuentra en su compañero y de la misma forma otro niño pedirá la palabra y nos hablará de un aspecto por mejorar.

(Los niños se emocionan y parecen estar muy dispuestos a la dinámica; la profesora señala a una niña de las que están sentadas en los puestos del frente y le pide que comience).

Niña (María Fernanda): (Mira a la profesora y le sonrío, los demás niños comienzan a reírse, algunas voces dicen: "¡Uy profe, esa Mafe sí que es mamona, qué mamera!". La niña se gira y dice: "¡Oiga Róbinson no sea tan sapo!". Luego de esto la niña vuelve a mirar a la profesora y le vuelve a sonreír). Hola profe, mi nombre es María Fernanda.

(Respondiendo a la dinámica inicial, la profesora pide a los otros niños que levanten la mano; como respuesta todos comienzan a gritar muchas palabras que no se entienden. La profesora les pide silencio y escoge a una niña; la niña le dice que María Fernanda es muy inteligente; después el niño que se vio involucrado en el inconveniente anterior levanta la mano para hablar de las cosas por mejorar).

Niño (Róbinson): (en tono sarcástico) ¡Ay profe!, María Fernanda nos trata a todos mal, a los niños nos pega y además siempre está haciendo cosas contrarias a lo que le mandan. Yo creo que lo que debe mejorar Mafe es que siempre está hablando en clase.

(La niña lo mira, se gira y le dice: "¡No sea tan sapo que usted también se la pasa haciendo esas cosas!").

Fragmento, registro 2. Curso 601, febrero de 2012.

A lo largo de los ejercicios prácticos de observación y toma de registros correspondientes al primer período académico en la institución El Jazmín, tanto de los episodios cotidianos de las clases de español como de los acaecidos en espacios institucionales tales como pasillos y descansos, se fue develando un estado crítico a propósito de la convivencia escolar dentro del colegio, visibles en las interacciones orales entre los integrantes de la comunidad escolar, particularmente entre estudiantes con sus pares y en ocasiones con los docentes, tal y como lo registra esta anotación:

Docente en formación: Garfio preparó la droga para dormir a Peter Pan.

(Los niños rompen en risa y comienzan a realizar comentarios acerca del hecho)

Niño (William): ¡Ay profe! Eso quiere decir que Peter Pan era un drogadicto.

(Todos se ríen, y un niño en el fondo le responde y aprovecha la situación para realizar una queja).

Niño: Oiga, no sea bobo. Profe, mire que William ayer trató a una niña de tercero de "puta".

(La queja se vuelve extensiva y todos comienzan a decir algo. La profesora titular les pide que hagan silencio por un momento).

Fragmento, registro 17. Grado cuarto, marzo de 2012.

Fue así como nos dimos a la tarea de rastrear estos episodios con el propósito de reconocer aquellos aspectos de la oralidad

de los chicos que eran parte de la tensa situación de violencia escolar que se percibía en el colegio. Al finalizar el mes de agosto del 2012, teníamos un primer ejercicio de análisis por ciclos de unas rejillas en las que compilábamos lo que consideramos una caracterización de ciertos usos orales frecuentes en los estudiantes, resultado de la observación realizada, la cual se apoyó en algunas categorías propuestas por Tusón y Calsamiglia (1999), y previamente definidas en las discusiones al interior del seminario por su pertinencia, en tanto en ellas se marcaba cierta invisibilización o, mejor, la no valorización de la imagen del interlocutor, por lo que estos usos incidían en la convivencia de la institución.

Partimos de considerar el enunciado como la unidad de análisis del discurso, entendido este como el producto concreto y tangible de un proceso de enunciación. Tomando entonces de Tusón y Calsamiglia (1999) algunas categorías: del nivel léxico, la densidad léxica; de los elementos paraverbales y no verbales de la oralidad, elementos suprasegmentales como la *entonación* y la *intensidad*; la *cinesia*, o movimientos del cuerpo, además del uso del espacio o *proxemia*, se lograron reconocer algunas dinámicas del uso oral que impactan significativamente en la convivencia escolar.

Así, acorde a nuestro objetivo investigativo inicial, en un ejercicio de construcción colectiva en torno a la reflexión sobre los usos orales evidenciados por ciclos, se elaboró un cuadro informativo-explicativo en el que recopilábamos las características de los usos orales en algunos contextos formales, como otros de tipo coloquial, empleados por los estudiantes.

Ciclo	Características observadas de los usos orales
Ciclo I (Preescolar, 1° y 2°)	Los estudiantes evidenciaron dificultad en el manejo del turno de habla; una escucha muy distraída debido a la no atención de las consignas hechas por el/la profesor(a), llevando a la reiteración de las instrucciones que derivan en llamados de atención hechos por medio del grito; un constante uso del secreteo y la mirada insistente e insidiosa entre ellos es usual para hablar del otro y agredirlo; la reacción de los agredidos es dar quejas o con la profesora personalmente o a grito entero. Se observó una proxemia muy personal, cercana, usada para agredir generalmente a los del mismo género.
Ciclo II (3° y 4°)	Se hizo evidente una gran disparidad en el uso de la palabra por género. Los estudiantes empiezan a hacer uso de un léxico vulgar y de expresiones muy fuertes ("no me joda o si no lo mato en el descanso"). Estos niños regularmente se agreden con expresiones fuertes, pero desde sus puestos ("¡Es que Brayan es toda llorona!" "¡Shhh!"). Regularmente usan el grito para comunicarse. La reacción de los niños a este tipo de comportamientos lingüísticos es o bien dar quejas, o bien responder el insulto, o el golpe, e incluso se observaron casos en que los niños lloraban de ira. Se usa el apodo con intención afectuosa y suelen llamarse por este o por el apellido.
Ciclo III (5°, 6° y 7°)	La constante es el uso oral para ganar protagonismo y poder, accediendo a usos desafiantes con la autoridad. Tienden a hacer usos estigmatizadores y agresivos del apodo. En el curso de sexto grado se nota un uso peculiar de la oralidad, puesto que capta y construyen fácilmente el doble sentido (regularmente morboso y de fuertes connotaciones sexuales), hay una interacción bastante morbosa hacia el género opuesto, por ambos sexos; suele usarse la palabra para molestar al otro (usos burlones). La respuesta regularmente es una mirada incisiva, un gesto o una amenaza verbal ("Va a ver Jhon, cuando le esté dando en la jeta no diga por qué").
Ciclo IV y V (8°, 9°, 10° y 11°)	Su corporalidad se torna bastante agresiva y en otros casos excesivamente íntima. Se perciben usos relacionados a la sexualidad (los tonos de voz en el coqueteo para manipular y desafiar) y se observan muchos comportamientos que apuntan al sabotaje, en especial entre los estudiantes extraedad o aquellos que son muy inquietos. Suelen simular un uso lingüístico elaborado, para "descrestar". Constantemente, en el uso formal se hallan descontextualizados y pierden fácilmente el hilo de su elaboración discursiva. Los intercambios ya no son tan interpersonales, son más de grupo (de "su" grupo). Los estudiantes tiene una alta proxemia muy personal con compañeros del mismo y del otro género; los hombres tienden a retomar la palabra y ser protagonistas, mientras que las mujeres son muy reservadas. Se observa que tienden a decirse las cosas muy de frente y es poco lo que trasciende en el momento. Es latente el uso de la comparación, la ironía y el sarcasmo en grados superiores, así como la denominación del otro por medio del apellido o incluso de palabras vulgares ("a Ramos le dicen 'Ramera'"), pero que tienen entre ellos una connotación afectiva, más que de agresión. La respuesta usual es "Ah, ¿pero qué? ¿La va a montar?". O "¡Ahhh, pero sí jode, coma mierda!". Las agresiones entre mujeres son más solapadas, producto del chisme, que después se torna físico: en el gesto, el "empujoncito sin culpa" que desata los "reclamos" y terminan en Coordinación de disciplina. Las agresiones entre chicos son cara a cara, aunque no muy usuales, regularmente en el espacio escolar se queda en la reacción de ira momentánea con palabras fuertes, matizadísimas en su pronunciación y tono, pero sobre todo en su actitud corporal, la mirada fija, la cabeza dispuesta a darle un cabezazo al otro.

Cuadro 1. Recopilación de usos orales

Cabe resaltar que esta caracterización llevó al equipo a plantearse la reflexión sobre las diferentes valoraciones en nuestro propio hacer oral, respecto al manejo de los grupos a nivel convivencial; usos que iban desde la convocatoria a gestar dinámicas en aula en procura del establecimiento del diálogo como estrategia para la resolución de conflictos, proponiendo interacciones comunicativas que variaran las habituales conductas de agresión e irrespeto por el otro, pasando por el uso de los instrumentos de regulación de la convivencia que proporcionaba la institución educativa (llamado de atención, registro en el observador, llamada de acudiente).

Las dinámicas anteriormente mencionadas nos llevaron a concluir que la no valoración de la importancia que tiene el uso de una oralidad consciente en la construcción de las sanas relaciones de convivencia dentro del colegio es un importante reto en lo que concierne al desarrollo de la consciencia lingüística de los escolares, por su significativa incidencia en la construcción de la convivencia escolar. Fue evidente la necesidad de trabajar en que los escolares reconocieran en sus actos de habla una desafortunada "naturalización" de la agresión verbal y una fuerte presencia de acciones desvalorizadoras, una importante ausencia del género discursivo epidíctico (Montoya, 2012) debido, entre otras razones, a una sobreestimación en el currículo por la formalidad académica, el desarrollo "completo" de los contenidos temáticos propuestos para cada período, o por el hacer efectivas las actividades extradisciplinarias requeridas a la institución.

Los antecedentes expuestos nos condujeron al planteamiento de una propuesta de trabajo que surgía de *la frecuente y cotidiana*

manifestación de agresión por medio de lo oral dentro de las dinámicas comunicativas de los estudiantes, así como la escasa conciencia sobre la incidencia de los usos de la oralidad en el establecimiento de las relaciones de convivencia dentro del contexto educativo de la Institución Educativa Distrital El Jazmín, problemática que nos propusimos abordar en el Foro Institucional "Retos y contribuciones del sector educativo frente al fortalecimiento de la democracia y la ciudadanía", en el stand: "Oralidad, convivencia e identidad: la buena oralidad con-siente".

En dicho espacio, a partir de varias actividades, propenderíamos por el objetivo general de:

- Propiciar la reflexión sobre el uso consciente de la oralidad vinculada al ejercicio de la convivencia escolar durante la jornada institucional sobre la convivencia (Foro).

Tal objetivo se desglosó en los siguientes objetivos específicos:

- Posibilitar en el escolar el reconocimiento de algunas aspectos de su desempeño a nivel oral en uso coloquial, como son: la situación de uso o marco, características del enunciado a propósito de su intención (como son la densidad léxica y algunos elementos paraverbales y no verbales de la oralidad, como la intensidad, la cinesia y la proxemia).
- Promover la reflexión sobre el impacto (acto perlocutivo) de enunciados frecuentemente usados por ellos, insistiendo no solo en el poder de la palabra, sino en la valorización de sí y del otro que le subyace al uso de la palabra.

Sobre la justificación y los referentes: el lenguaje en la escuela y la convivencia

Nuestro ejercicio apropió como referente el enfoque propuesto por los *Lineamientos curriculares* (1998) establecidos por el Ministerio de Educación Nacional cuyos ejes de reflexión curricular, ético y comunicativo suscitaron la reflexión que dio origen al reconocimiento de la problemática particular dentro de la vivencia cotidiana y usos comunicativos en el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de la Institución Educativa Distrital El Jazmín.

De acuerdo con los *Lineamientos*, en su tercer capítulo, "Concepción de lenguaje", la pedagogía del lenguaje desde la dimensión comunicativa se plantea como una superación a las concepciones gramatikalistas que imperan sobre la enseñanza del lenguaje en algunas escuelas, y da paso al reconocimiento de la importancia y vitalidad del lenguaje en usos sociales y discursos en situaciones reales de comunicación. Por la línea del enfoque semántico-comunicativo, este documento visualiza el lugar que debe tener el desarrollo de las cuatro habilidades básicas de la comunicación: hablar, leer, escribir y escuchar, cuyo desarrollo debe estar en función de los procesos de significación. En él la significación es entendida

como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados; esta dimensión tiene que ver con los procesos por los cuales establecemos interacciones con otros humanos y con procesos por los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes (MEN, 1998, p. 47).

Se deriva de esta conceptualización una perspectiva pedagógica que tiene en cuenta la diversidad de los códigos que se hallan en la interacción constante de los individuos y sus comunidades, da prelación al desarrollo cultural de los sujetos y a la potenciación de la función simbólica que posibilita la interacción de lo cognitivo y particular con lo cultural, modificando así la dinámica de las clases que involucran el trabajo pedagógico sobre el lenguaje desde un enfoque netamente lingüístico por uno sociocultural.

Teniendo en cuenta esta orientación en donde la construcción de la significación se da en procesos socioculturales, se ponen en consideración varios ejes, pero en particular el de los procesos de construcción de sistemas de significación, el cual es referido como el "conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, contextos de uso en general: lenguaje verbal (*oralidad*, escritura...)", entre otros, los cuales son "construidos por los sujetos en proceso de interacción social" (1998, p. 35), y es precisamente en la escuela donde de manera prioritaria se debe posibilitar la adquisición, construcción y uso de estos sistemas de significación en diversos contextos comunicativos, así como se ha de dar una explicación que lleve a la reflexión consecuente sobre el funcionamiento de estos sistemas, ya que es "necesario que la escuela favorezca este proceso de explicación, dado que un conocimiento sobre los sistemas de significación y su funcionamiento permite mejorar la calidad en el uso de los mismos" (1998, p. 35).

El énfasis realizado en la *oralidad* como proceso de interacción social en construcción, del cual se deriva la significación

mediante lo verbal, se hace con un propósito claro: demostrar su importancia, la oportuna reflexión sobre su significación y función en torno a la construcción del sujeto en formación y su incidencia en el establecimiento de la convivencia dentro del ámbito educativo, con miras a un desarrollo humano donde "la capacidad de vivir juntos requiere reconocer y valorar a los otros como personas, como interlocutores válidos" (1998, p. 22). Así la oralidad es el punto de llegada y a la vez de partida de este artículo, ya que, planteada su generalidad a partir del abordaje de una perspectiva pedagógica sociocultural y de su integración dentro de la dimensión comunicativa como un sistema de significación que surge en la interacción social, se ofrece un acercamiento a su uso dentro del contexto educativo de la Institución Educativa Distrital El Jazmín.

Estas ideas convergen en el punto que soporta este ejercicio: la comprensión de que la comunicación implica algo más que la emisión del habla y la recepción al oír; la comunicación supone una negociación, una puesta en práctica de un juego en el que quienes participan reconozcan las funciones expresivas del lenguaje y echen mano de ellas para tejer comunidad, respetando unas normas para poder estar en él, que lo hacen con un propósito estratégico en relación con el otro y consigo mismos. Por ello, del participar en la lúdica comunicativa se infiere la habilidad para negociar cuando el conflicto hace aparición, cuando la interacción entre los participantes a través de los diversos canales expresivos se halla transgredida por la incapacidad de escucha y de entendimiento del punto de vista de los demás, cuando las condiciones de vida, los comportamientos y concepciones propios

se imponen ante el reconocimiento de la diferencia del otro.

Es precisamente el contexto educativo en el cual se empiezan a hacer más explícitas las normas de los actos comunicativos, ya que si bien el ámbito primero de formación es el familiar, los centros escolares integran la diversidad que contiene la sociedad en una institución social donde se potencia lo cultural, el intelecto, lo emotivo y en gran medida el sentido de la existencia de la convivencia; aquí se reafirma el desarrollo de las competencias comunicativas para la sana formación del individuo y de la comunidad, del estudiante y de la comunidad educativa para nuestro caso.

Lo convivencial es un aspecto que se potencia y construye, que se desarrolla desde unos cimientos de interrelación y comunicación en vías del reconocimiento de sí y del otro, así lo dicen Furlan y Saucedo (2010) al definir la convivencia como "todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y para la paz" (p. 29). Tales acciones se desarrollan en los diferentes procesos de aprendizaje por los que transita el estudiante en el ámbito de la formación académica desde el momento mismo en que ingresa al espacio de la escuela, las cuales posibilitan que logre hacer valoraciones no solo de lo que la enseñanza formal le proporciona, sino también de las formas de actuación de quienes le acompañan y le educan, del entorno en el cual se halla, así como de sus interacciones con estos y las interrelaciones que se establecen de manera cotidiana y continua.

Procesos que van, de acuerdo con Coscojuela (2009), desde el desarrollo de un sentido sobre el valor de la palabra, hasta la atención y obediencia de unas ciertas formas de regulación en el comportamiento dentro del espacio que el ámbito educativo establece, de la comprensión del “marco de normas que le regulan y que consideran los valores que han de ser vividos en el centro” (p. 56), hasta la posible llegada del reconocimiento de la orientación que dichas regulaciones comportan en la construcción de formas de vivir de manera autónoma, responsable y consciente; procesos que consolidan la particularidad del estudiante y la generalidad de la Institución, que dan cuenta de que más allá de un estado de la formalidad de la constitución de un estudiante que aprende mucho y bien, se halla la formación de un ser que desde su comprensión, y de manera autónoma, decide y se responsabiliza de sus propios actos y omisiones.

Por esta vía, el estudiante al desarrollar su conciencia oral entraría a reconocer que su interacción con los otros acarrea una intencionalidad, que se halla más allá de los propósitos netamente académicos, y adquiere dimensiones que determinan incluso los estados afectivos, emocionales y con-vivenciales. Precisamente, Calsamiglia y Tusón (1999) señalan que la función social y fundamental de la oralidad consiste básicamente en permitir las relaciones sociales debido a que la mayoría de las actividades cotidianas se llevan a cabo a través de la palabra oral; tal idea es complementada por Bosch y Palou (2005) al señalar que “El lenguaje oral se ha de enseñar porque funciona como mediador de la actividad social” (p. 35).

Reconocemos así la oralidad como una experiencia de carácter primordialmente socializante, que emerge en todos los contextos sociales, y que de manera particular se bifurca en dos ámbitos: lo formal y lo coloquial. Esto último entendido desde el nivel del habla como un “uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación, no vinculado de manera exclusiva a un nivel de lengua determinado y en el que vulgarismos y dialectalismos aparecen en función de las características de los usuarios” (Briz, 1998, p. 37).

“Identidad, oralidad y convivencia: la buena oralidad con-siente”: en procura de una reflexión sobre los usos orales en el colegio El Jazmín IED

Posteriormente, y de acuerdo con la caracterización que se realizó en los diferentes ciclos, se aprovechó un espacio institucional que se avecinaba: el foro institucional “Retos y contribuciones del sector educativo frente al fortalecimiento de la democracia y la ciudadanía”. Espacio en el que si bien es cierto se promovieron actividades de carácter informativo, por ejemplo sobre los derechos humanos y la participación ciudadana, no había uno en el que en efecto se movilizara al sujeto desde sí a generar conciencia para comprometerse con otras formas de participación social.

Planteamos entonces el stand “Identidad, oralidad y convivencia: la buena oralidad con-siente”, en el que socializaríamos ante la comunidad escolar los avances hasta el momento realizados por las docentes en formación sobre su desempeño oral. A partir de diferentes actividades simbólicas y expositivas, que abarcaron la narración y la implementación de medios audiovisuales, se buscó promover la conciencia

discursiva oral entre la comunidad escolar del colegio El Jazmín, y se propició la reflexión en torno al uso que los estudiantes hacen de la oralidad (particularmente de la coloquial) y del impacto de esta en sus interacciones con los demás miembros de la comunidad educativa. Tales reflexiones abordaron las categorías ya señaladas de densidad léxica de sus enunciados; los elementos paraverbales y no verbales: la entonación y la intensidad de sus actos locutivos; la cinesia, o movimientos del cuerpo, además del uso del espacio o proxemia, y, por ende, el impacto y consecuente reacción del interlocutor.

Fue así como dentro de la dinámica del stand, un aula adecuada para este ejercicio, se planearon algunas actividades dirigidas a la reflexión esperada:

Actividad 1: Introducción: Reconociendo nuestra oralidad escolar

Actividad 2: ¡Somos lo que decimos... y cómo lo decimos!: usos léxicos

Actividad 3: ¿Por qué grita la gente? Lectura de un cuento hindú

Actividad 4: Reflexionemos: Máximas de la oralidad

Actividad 5: Proyección de una presentación audiovisual: Por una oralidad para la convivencia.

Actividad 6: Jornada de vacunación.

Con todos los grupos que asistieron al stand se desarrollaron las actividades de apertura y cierre (Nº1 y Nº6), pero por razones de tiempo se variaba la ejecución de las restantes actividades, entre las programadas.

Se hacía una introducción en la que se les exponía brevemente a los estudiantes nuestro ejercicio de observación respecto a la forma como ellos se comunicaban, la incidencia de esta comunicación en las relaciones interpersonales y sobre cómo ello tejía comunidad de manera adversa. Para ello citamos casos observados y los chicos se reían al reconocerse en los ejemplos, pero también reconociéndose como victimarios y víctimas de la agresión oral en el colegio, al identificar en tales casos la agresión ejercida no solo en la palabra soez, o usos peyorativos, sino también con los gestos, los movimientos, los tonos y la agresión a su espacio personal.



Posteriormente se les convocaba a realizar una lectura colectiva de una cartelera amarilla que se hallaba a su derecha, junto a la cual había otra de color rosa sin desplegar. El texto era un breve escrito narrativo con un buen número de palabras propias de la jerga escolar de esta institución. El texto causó curiosidad entre los jóvenes, algunos se reían y hacían gestos entre ellos. Se les cuestionó sobre aquello que notaban y ellos señalaron que habían palabras como muy "ñeras", dando lugar a una interesante reflexión sobre los usos léxicos y la identidad que generaba tales usos. Se hizo notar cómo ellos mismos señalaban que los usos léxicos nos identificaban, llegando a un interesante punto: "somos lo que decimos", pero también, *como lo decimos...* La reflexión se cerraba al desplegar la segunda cartelera: el mismo relato, pero con uso léxico formal. Les sorprendió mucho notar la diferencia entre uno y otro: aun cuando narraban exactamente lo mismo, no "decían" lo mismo.

Otra actividad desarrollada, en lugar de la anterior en algunos casos, particularmente se usó con niños muy pequeños (de segundo y tercero), consistió en la lectura colectiva de un póster con el hermoso cuento hindú "¿Por qué grita la gente?" y la posterior reflexión sobre el grito en el espacio escolar.

La lectura e interpretación colectiva de algunos aforismos seleccionados por su pertinencia fue otra de las actividades. A quien lograba la interpretación y relacionarla con los usos orales en la escuela, se le regalaba el aforismo con el compromiso de socializarlo.

Otra actividad programada fue la proyección de una presentación en imágenes y música de fondo, en el que se convocaba a reflexionar sobre los actuales usos orales de los estudiantes y la incidencia de estos enunciados en quienes los escuchan.





Al final, se les invitaba a explorar actos de habla expresivos que posibilitaran lo que Aristóteles señalara como *homonoia*, o como también pudiera denominarse, "amistad civil", es decir, esa amistad que se da entre los conciudadanos cuando están de acuerdo sobre lo que les conviene, eligen y llevan a la práctica lo acordado en común, tejiendo así comunidad. Los griegos también utilizaban la palabra "concordia", para denominar la "amistad perfecta", en el sentido en que los amigos compartieran la misma concepción de felicidad, de virtud y que además compartieran las mismas aspiraciones, que conllevaran no solo el bien individual, sino también el bien común.

Producto de las reflexiones posibilitadas con los estudiantes a lo largo de las actividades, se evidenciaba en sus observaciones que en efecto suelen agredirse en sus usos orales cotidianos y más de las veces de forma espontánea, sin mucha consciencia. Además, que la agresividad verbal se ha valido de un buen número de elementos de lo oral: lo léxico, lo paraverbal, proxémico y cinésico.

Para finalizar, convocábamos a construir una reflexión sobre la temática y los aspectos tratados a lo largo de su visita y, si había la motivación, invitábamos a participar de la jornada de vacunación por una oralidad con-siente. Para ello usamos un sello que diseñamos y lo plasmábamos en la parte superior de la mano del asistente. La mayoría participó, incluso por pura curiosidad.

Aprendizajes y propuestas

La violencia escolar es un fenómeno complejo en el que inciden muchos factores. En nuestra experiencia reconocemos que la percepción del estudiante respecto a la ineficacia de los mecanismos que regulan la convivencia en el colegio y el continuo incumplimiento de los derechos-deberes dentro de la institución tenían incidencia en la construcción del clima escolar, pero con esta experiencia logramos reconocer que los usos orales tienen vital importancia en la construcción de este espacio social. Además, que algunas de las características de los usos orales que más sobresalían como conductas orales violentas de un buen

número de estudiantes en este espacio escolar son producto de la acomodación cultural dentro del marco educativo que se le ha dado a actos de habla como el grito, la ofensa, la burla, la humillación, la palabra soez, el apodo desvalorizador; acciones que son realizadas regularmente por los escolares de forma inconsciente, reforzadas por la ausencia de un trabajo pedagógico acucioso sobre la oralidad. Lo que nos recuerda una importante afirmación de Tusón y Calsamiglia: "cuanto más democrática y más libre es una sociedad, más espacio ocupa el habla; en las sociedades con regímenes totalitarios el derecho a la palabra, a la discusión pública y abierta se convierte en una reivindicación (o en un delito su ejercicio)" (1999, p. 29).

Finalizada la jornada, para el equipo fue evidente también que lo oral ha adquirido este estatus dentro de la institución debido a que ella ha descuidado el empoderamiento, la autogestión y la autonomía en el estudiante, lo cual lo provee de un sentimiento deficiente acerca de su propio concepto como ser social, acrecentando así su susceptibilidad hacia las acciones que van en detrimento de la formación para la paz y la sana convivencia.

Ahora bien, conscientes de esta importante tarea, uno de los objetivos de este artículo es plantear propuestas de trabajo pedagógico que conduzcan a la reflexión sobre el uso consciente de la oralidad para así posibilitar un cambio significativo en las dinámicas de convivencia dentro de la Institución Educativa Distrital El Jazmín. Es necesario insistir en que para que estas propuestas puedan aplicarse y llegar a un buen término se requiere de un compromiso participativo de la comunidad educativa en general, ya que, como se ha evidenciado, "solo el esfuerzo

colectivo puede llevar a la construcción de acuerdos para dar respuestas y encauzar lo conflictos, conductas negativas y violencia en la escuela" (Fernández, 2003). Así, las propuestas planteadas son las siguientes.

La escuela un espacio para el desarrollo de la escucha activa y el habla responsable

Una propuesta que realmente se instale en el colegio debe partir de ciertas claridades conceptuales compartidas y unos objetivos concretos. Empecemos por reconocer entonces que el objetivo es instaurar una *escucha activa* y un *habla responsable*. Escuchar activamente es cooperar con todo el esfuerzo mental y de conocimiento para entender y encontrar los sentidos ocultos y presupuestos que puedan tener los contenidos del lenguaje del locutor. Solamente si se ha procedido con tal interés en el entendimiento, se puede hablar responsablemente con y del otro, es decir, refutarlo con razones y argumentos, o informar algo sobre lo dicho porque se tiene la suficiente información. Hablar responsablemente obliga a que cada vez que se afirme algo se deban tener todos los elementos de saber y poder (criterio ético) para responder al cuestionamiento de las afirmaciones.

Compartimos con Ramírez (2010) la idea de que la escuela puede encaminar su quehacer a la enseñanza de una ética del discurso: a pensar antes de hablar, a cuidarse de los rumores infundados, al reconocimiento de los elementos paraverbales y no verbales de la oralidad, a cuidar la densidad léxica de sus actos locutivos y la correspondencia con la ilocución del mismo y su efectos en el otro (perlocución), todo ello de cara al desarrollo de la conciencia discursiva de niños y jóvenes.

Por la misma vía, Castro (2010) plantea el absurdo en el que la escuela cae al priorizar el aprendizaje de contenidos transversales que se supone apuntan a responder a problemas sociales, descuidando la convivencia, particularmente en aspectos de base que corresponde a la escuela, como es el desarrollo de la conciencia discursiva y el uso pertinente del lenguaje. Castro entonces propone "puentes" entre la individualidad y la convivencia agradable:

- Propiciar el reconocimiento y los usos corteses del lenguaje
- El respeto a la individualidad del otro, a su espacio vital o intimidad
- La empatía o capacidad de ponerse en el lugar del otro
- La capacidad de trabajar en equipo
- La búsqueda compartida del bienestar general a través de la verbalización o actos oportunos que favorezcan la convivencia
- La capacidad de valorar lo bueno que se tiene.

Una sociedad y una escuela cuyo proyecto educativo apunte a la inteligencia emocional

En estrecha relación con la anterior propuesta, se encuentra lo expuesto por Goleman (1996), quien concibe la escuela como una de las instituciones de la comunidad que ha de trabajar sobre las carencias emocionales y sociales de los niños, ya que esta se constituye como un lugar en el que se pueden impartir lecciones fundamentales para vivir, que difícilmente se pueden adquirir en otra parte. Goleman parte del concepto de *inteligencia emocional* como una forma de interactuar con el mundo que tiene en cuenta los sentimientos y que pone en consideración, dentro

de la formación del individuo, el fomento de habilidades como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la agilidad mental, entre otras; estas habilidades deben ejercitarse en aquellos momentos en que los individuos se encuentran en condiciones difíciles para asimilar la información y aprender hábitos de respuesta nuevos.

El desarrollo de esta propuesta precisa que exista una preparación de los profesores, pues el punto no es que haya una clase específicamente dedicada a la "alfabetización emocional", sino la forma de reflexionar sobre cómo se imparte la enseñanza de manera general, ya que, de acuerdo a la forma en que cada profesor desarrolla sus clases, se constituye un modelo, una lección *per se* en competencia emocional para este y para sus estudiantes. Esta tarea requiere, además del contenido concreto de la propuesta, del aprovechamiento de las oportunidades que se presenten dentro y fuera del aula para que los estudiantes transformen los momentos de crisis personal en lecciones de competencia emocional, algo que funciona mucho mejor cuando estas lecciones se complementan en el hogar. Por esto se requiere de programas de alfabetización emocional que incluyen clases especiales para que los padres no solo refuerzen lo que sus hijos están aprendiendo en la escuela a nivel académico, sino también para ayudarles eficazmente si quieren contribuir al desarrollo emocional de sus hijos.

Otra de las propuestas de este autor se centra en la resolución de conflictos. Expresa, entre otras razones, que el intercambio mediante la comunicación adecuada y la manera en que se aborda la solución pueden hacer retomar el conflicto como una

relación en que dos partes procuran la obtención de objetivos que si bien son incompatibles, siempre cuentan con instrumentos mediadores para enfrentarlos. Aquí entra a desempeñar un papel muy importante la comunicación, ya que precisamente lo que termina como conflicto comienza como "un problema de comunicación, una suposición gratuita y una conclusión precipitada que lleva, a su vez, a enviar un mensaje 'duro', un mensaje que resulta muy difícil de escuchar" (Goleman, 1996, p. 167).

El propósito no se encamina tanto hacia evitar los conflictos como a resolver los desacuerdos y los resentimientos antes de que emprendan un avance que termine conduciendo a una "auténtica batalla". Por lo anterior, Goleman presenta la asertividad y la escucha activa en la dinámica de la resolución de conflictos mediante la comunicación. La *asertividad* consiste en expresar los puntos de vista y los sentimientos directamente —algo muy distinto a la agresividad y a la pasividad—, y la *escucha activa*, la entiende como la interacción atenta con el interlocutor en una relación cara a cara, donde se establece el contacto visual con el otro y el envío de señales silenciosas indiscutibles para hacerle saber a este que lo está escuchando. El hecho de utilizar estas herramientas, de poner en funcionamiento la asertividad y la escucha activa, es un verdadero modelo de reacción al que se puede apelar en aquellos momentos en que realmente se necesita.

Como complemento de la propuesta, Goleman expone los componentes fundamentales para que la inteligencia emocional pueda llevarse a cabo, de los cuales mencionaremos solo algunos:

- Comunicarnos: desarrollar la capacidad de hablar de los sentimientos, aprender a escuchar y a hacer preguntas; distinguir entre lo que alguien hace o dice y sus propias reacciones o juicios al respecto; enviar mensajes desde el "yo" en lugar de hacerlo desde la censura. Este componente potencia las habilidades de conducta como las:
 - No verbales: comunicarse a través del contacto visual, la expresión facial, el tono de voz, los gestos, etc.
 - Verbales: enviar mensajes claros, responder eficazmente a la crítica, resistir las influencias negativas, escuchar a los demás, participar en grupos de compañeros positivos.
- Empatía: comprender los sentimientos y las preocupaciones de los demás y asumir su perspectiva; darse cuenta de las diferentes formas en que los otros sienten las cosas.
- Autoaceptación: sentirse bien consigo mismo y considerarse desde una perspectiva positiva; reconocer sus propias fortalezas y debilidades; ser capaz de reírse de sí mismo.
- Responsabilidad personal: asumir la responsabilidad; reconocer las consecuencias de sus decisiones y de sus acciones; aceptar sus sentimientos y sus estados de ánimo; perseverar en los compromisos adquiridos.

Finalmente cabe resaltar que los programas de alfabetización emocional mejoran los desempeños académicos y escolares, por ello poder consolidar estos componentes en las instituciones escolares podría ser de gran ayuda para potenciar un desempeño oral adecuado y consciente que posibilite relaciones sanas de convivencia, ineludibles en los procesos de enseñanza

y aprendizaje. En este sentido, la alfabetización emocional incrementa la capacidad docente de la Institución; y aún más allá de estas ventajas en el ámbito educativo, esta podría ayudar a los estudiantes a desempeñar mejor sus roles vitales y fomentar que lleguen a un óptimo *desarrollo humano* para que puedan ser mejores amigos, compañeros, hijos y, también, mejores ciudadanos.

REFERENCIAS

- Bosch, C. y Palou, J. (2005). *La lengua oral en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología*. Barcelona: Ariel.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Castro, A. (2010). Desencontrándonos. *Revista Internacional Magisterio*, 4.
- Coscojuela, R. et al. (2009). *Un cambio de mirada para abordar y prevenir la violencia en la escuela: el grupo como posibilidad de socialización y de convivencia*. España: Octaedro.
- Fernández, I. (2003). *Escuela sin violencia: resolución de conflictos*. México: Alfaomega.
- Furlan, A. y Saucedo, C. (2010). El fomento a la convivencia escolar como recurso valioso contra los problemas de indisciplina y violencia en las escuelas. *Revista Internacional Magisterio*, 4.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Ramírez, L. (2010). Palabra en acción (entrevista). *Revista Internacional Magisterio*, 43.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/4/R4_8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Indicadores de logros curriculares*. Serie Lineamientos Curriculares. Bogotá.
- Montoya, M. (2012). El funcionamiento del género discursivo epidíctico. *Revista Enunciación*, 17 (1). Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4223/5896>.