

EL HUMOR, CLAVE PARA LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ORAL EN LOS ÚLTIMOS NIVELES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

PILAR DE LA PUENTE SAMANIEGO
Facultad de Educación
Universidad de Salamanca

RESUMEN

Tomando como punto de partida la reproducción y comprensión de los discursos reales —la dimensión del habla— y la existencia de un entramado complejo de mensajes, se hace hincapié en la vivacidad y la expresividad del habla coloquial, destinada a escolares del último nivel de Ed. Primaria.

El estímulo que se propone para la enseñanza de la lengua oral es la vía del humorismo —su capacidad de sorpresa—, como el vehículo más idóneo propugnado por la psicología moderna. Para dar crédito a esta propuesta se aducen variados ejemplos de recursos expresivos: gradaciones parafrásticas, onomatopeyas, calambures, jitanjáforas, etc., así como los recursos expresivos relacionados con el paralenguaje.

SUMMARY

Taking as a starting point the reproduction and comprehension of real discourses —the speech dimension— and the existence of a complex network of messages, emphasis is placed on the liveliness and expressivity of colloquial speech in classes of the highest level of Primary Education.

The stimulus proposed for the teaching of spoken language is humour —its capacity to surprise— as the most suitable vehicle advocated by modern psychology. To validate this proposal, several examples of expressive resources are provided: paraphrastic gradations, onomatopoeias, puns, etc., as well as expressive resources related to paralanguage.

Desde el punto de vista didáctico ha de considerarse el lenguaje como un medio natural que permite expresarnos y, al propio tiempo, dar muestra de las circunstancias que nos rodean. Esta «actividad lingüística», como la denominó Coseriu o «manifestación», según Hjelmslev, es el uso del lenguaje hablado o la lengua en uso.

El discurso hablado se construye en situación y es la situación la que lo motiva, como señaló Ch. Bouton (1976)¹, y le confiere su plena significación porque los enunciados conservan una función de contacto sensible y efectivo entre los participantes: se produce lo que Wittgenstein llamaba la «comunicación fática».

El estudio del «uso lingüístico» debe entenderse como la selección que hace el hablante de los elementos del sistema que tiene a su alcance, a fin de cumplir el objetivo comunicativo que se propone en una situación determinada, o como la relación establecida entre el lenguaje y los contextos comunicativos que en éste se manifiesta. Morris (1938)² subrayó la importancia de la semiosis o proceso que tiene lugar en toda percepción, mediante la cual cualquier cosa puede actuar, en un momento determinado, como signo para el intérprete de dicha percepción. Sin prescindir de la sintaxis ni de la semántica, interesa tener presente la relación entre los signos y los usuarios, objeto de la Pragmática.

Esta competencia comunicativa, de acuerdo con Dell Hymes (1968), se refiere a las reglas de tipo social, cultural y psicológico que rigen el uso del lenguaje y trata de descifrar cómo se lleva a cabo la *interlocución*, cómo comprenden y emiten enunciados los interlocutores. Esta capacidad, pues, para usar la lengua como instrumento de las relaciones interpersonales, como recurso para la construcción del propio pensamiento, como mecanismo de conocimiento e interpretación de la realidad extralingüística y como instrumento de mediación o intercambio social.

La didáctica de la lengua, centrada en la «langua», en el sistema, ignoraba por principio los problemas de la reproducción y comprensión de los discursos reales —la dimensión del habla—, y la existencia de un entramado complejo de mensajes colectivos (la comunicación de masas).

La filosofía del lenguaje de raíz anglosajona —Wittgenstein, Austin, Searle y Grice— ha puesto de relieve el uso del lenguaje como acción y ha marcado las bases de la «pragmática» en la teoría de los «actos de habla» y su significación. La «teoría de la enunciación» desarrollada por Bajtin y por Benveniste; la «lingüística textual» desarrollada en Europa a partir de Shmidt, van Dijk y De Beaugrande, son claros indicios que permiten pensar que psicólogos, antropólogos y dialectólogos dirigen su atención al estudio de las manifestaciones orales de la lengua. El desarrollo de las gramáticas funcionales y textuales de la semántica, muestran que la lingüística ha ido acogiendo estos avances de la diversidad de aspectos que abarca el conocimiento de la actividad verbal humana.

Porque la lengua hablada tiene mayor vivacidad y expresividad y porque su contacto con la realidad es más directa, partimos de este nivel para la enseñanza de la lengua materna destinada a escolares de 11 y 12 años. Actuamos así porque somos conscientes de que la realización oral presenta un deterioro conceptual manifiesto en cuanto a imprecisión denotativa, aunque presenta mayor carga connotativa que la lengua escrita.

¹ BOUTON Ch., *El desarrollo del lenguaje*, París, Ed. UNESCO, pág. 152

² MORRIS, *Foundations of the Theory of Signs*. International Encyclopedia of Unities Science, vol. 1,2. Chicago, University Press, pág. 6.

Además, la posibilidad que presenta la lengua usual de organizarse por procedimientos no exclusivamente gramaticales y de manifestar los contenidos comunicativos con la entonación —nivel supersintáctico, según V. Mathesius— contribuye a dotarla de mayores posibilidades afectivas que habrán de intervenir, según sostiene Delacroix, en la elección de palabras y en la estructura de la frase.

Aunque algunas prácticas de lenguaje las hemos juzgado muy acertadas, en la mayoría de los casos, sin embargo, son poco apropiadas bien porque se distancian de los centros de interés de los escolares, bien por el uso abusivo de textos clásicos literarios de difícil comprensión para la edad de los escolares. Esto, entre otros muchos aspectos, ha provocado en los alumnos rechazo, desánimo y, sobre todo, un inapreciable aprendizaje del uso de la lengua.

Con nuestras palabras de hoy y con la experiencia vivida en las aulas, nos proponemos desterrar el desánimo y la monotonía empobrecedora de «una clase de Lengua». Nuestro primer y único objetivo es sensibilizar a los escolares en los innumerables recursos del habla, tantos como su propia imaginación creadora.

Uno de los estímulos que proponemos en la enseñanza de la lengua para la Educación Primaria es el *humorismo*. No por la conocida máxima de «enseñar deleitando», ni como medio para evitar el aburrimiento, sino en la convicción experimentada de que aquello que se aprende con «sorpresa» estimula la mente y fija las ideas con mayor claridad. No en vano, la base fundamental del humor, en la que coinciden todos los estudiosos, estriba precisamente, en su capacidad de *sorpresa*.

«Algunos temperamentos literarios —dice Fernández Flórez— se inclinan a creer que una frase quedará clavada mucho más tiempo en la atención y tendrá, por tanto, más eficacia si se le pone la punta de flecha de una sonrisa.»

La afectividad del lenguaje desemboca en la metáfora y la gran masa de un idioma procede del humorismo, factor importante cuya contribución en la lengua afecta a su creación y selección. La ironía es considerada como una paradoja semántica humorística, es la antífrasis de los gramáticos, denominada por Carnoy³ «hiposimia irónica», en cuanto que el sentido constituye una adivinanza para el interlocutor. El humorismo, como factor capital en la totalidad de la lengua, se ha dicho que es el determinante principal de las nuevas acepciones en cualquier idioma.

Beinhauer⁴ ha subrayado que brota de forma espontánea en el habla usual. Manuel Seco afirma que en el pueblo «prevalece, no el deseo de dar relieve a un discurso, sino de teñirlo humorísticamente»⁵. Lo cómico verbal huye de todo intento sistematizador, de ahí la sensación de *sorpresa* que se experimenta ante lo inesperado e incongruente.

³ CARNOY, *La science du mot. Traité de sémantique*. Couvain, 1927.

⁴ BEINHAUER, *El humorismo del español hablado*. Gredos, 1973.

⁵ SECO M., *Arriches y el habla de Madrid*, Madrid-Barcelona. Alfaguara, 1970.

Para acercarnos a una enseñanza de la lengua materna, mediante la lengua usual, con el recurso del humorismo, no hemos de olvidar las leyes más importantes de Bergson, en su clásico libro *La risa*⁶, en aquellos aspectos que más se acerquen a la psicología del preadolescente (11-12 años). Lo absurdo de determinadas proposiciones, no aceptadas por la razón, la imaginación las acepta como verdaderas. Bergson aduce el siguiente ejemplo:

«un negro es un blanco disfrazado»

Freud en *El chiste y su relación con lo inconsciente*⁷ establece una diferenciación entre chiste y comicidad, «el chiste se hace y la comicidad se descubre en las personas, objetos, situaciones». Cuando hablamos de una enseñanza de la lengua en clave de humor, nos estamos refiriendo a la comicidad.

Señala Freud, que lo ingenuo tiene que producirse, sin nuestra intervención, en actos o palabras de otras personas y nace cuando el sujeto parece vencer sin esfuerzo alguno una coerción que, en realidad, no existe en él. Lo ingenuo aparece sobre todo en los niños y, secundariamente, en los adultos poco cultivados. Determinadas manifestaciones ingenuas pueden, sin violencia alguna, ser igualmente calificadas de «chistes ingenuos», porque la ingenuidad verbal coincide con el chiste en la expresión y en el contenido.

Lo ingenuo, como comprensión y expresión propia de escolares, es en lo que halla Freud el proceso psíquico de lo cómico, que nace como un involuntario hallazgo en los movimientos, formas y actos, característicos de las personas cuando éstas se expresan. Podría ser éste el hilo conductor con el que motivar al niño para observar estos aspectos en el emisor, sin olvidar lo estrictamente lingüístico.

Si proponemos las edades de 11 y 12 años, como las más adecuadas para nuestro propósito, es porque nos basamos en estudios psicológicos que consideran que «el sentido del humor» comienza a desarrollarse en estas edades. Para ello, es necesario que se dé en el individuo la capacidad de un pensamiento lógico que, de acuerdo con Piaget⁸, no aparece hasta los 11-12 años. Es notable —señala— observar hacia los 11-12 años la capacidad del preadolescente para encontrar métodos sistemáticos y para agrupar los objetos según todas las combinaciones.

Arnold Gessell⁹ hace observar que, en estas edades, desaparecen el egocentrismo y el preadolescente es capaz de considerar a sus mayores y a ellos mismos con cierta objetividad. «Estas cualidades —dice Gessell— dan cabida a un creciente sentido del humor», que es expansivo, pues a los 11-12 años gustan de los juegos de palabras y de las formas más burdas de comicidad, especialmente cuando rayan en el absurdo. A esa edad los escolares valoran el sentido del humor de sus

⁶ BERGSON, *La risa*, Ed. Prometeo. Valencia, 1971.

⁷ FREUD, *El chiste y su relación con lo inconsciente*, Alianza Editorial, 2ª ed., 1970.

⁸ PIAGET, *Seis estudios de psicología*, Planeta, 1984

⁹ GESSELL y OTROS, *El niño de 11 y 12 años*, Paidós, nº 59.

maestros como la cualidad más apreciada. Los niños de 11 y 12 años tienden a elaborar chistes basados en el doble sentido de la palabra y agradecen estos recursos como sistemas de aprendizaje. Ambos sexos leen con agrado poesía o narrativa que contenga cierto sentido del humor.

Únicamente, y como sugerencia, indicaré aquellos procedimientos lingüísticos que, en nuestra lengua, considero más destacados para conducir la enseñanza del habla usual a escolares de 11 y 12 años, mediante recursos humorísticos.

El motivo fundamental de toda exageración viene expresada por imágenes concretas o materializaciones de conceptos abstractos por la mención de objetos de tamaño descomunal, excepto las lexicalizadas que carecen de humor («como una casa», «como una catedral», «como la copa de un pino»).

Mediante el procedimiento hiperbólico, el alumno habrá de descubrir esa emotividad que exagera cantidades, que aleja y aproxima lugares, tiempo, movimientos, tamaños, números con carácter indefinido...que provocará en ellos efectos cómicos, dentro de las posibilidades de la lengua usual propia de sus edades.

Sobre el paso de un beodo al andar, en *El Criticón*, escribe Gracián que «estaba hecho equis».

Un proceso didáctico inverso, consistiría en preguntar qué le sucede a un hombre que, al andar

Está haciendo equis

- esquivando mosquitos
- engañando baldosas
- siguiendo serpientes
- festoneando la calle
- bordando zig-zag
- haciendo ochos
- persiguiendo ondas
- salvando obstáculos
- describiendo curvas

Frente a otras lenguas, el español ofrece la posibilidad de estructuras con más-que / menos-que, procedimientos asociativos cuya importancia no es su cualidad objetiva o real, sino la impresión subjetiva que produce en el hablante. A partir de determinadas estructuras fijas del tipo «eres más serio que», pueden conseguirse originales recursos cómicos a propuesta de los propios alumnos.

Con la variación de ciertas expresiones o modismos fijos y gramaticalmente invariables pueden conseguirse efectos cómicos:

De «Estoy con el alma en un *hilo*» a «Estoy con el alma en una *hebra*».

De «¡Qué tarde has llegado a clase! ¿se te han pegado las *sábanas*?» a «se te han pegado las *páginas*?»

De «Mañana quiero ir a la peluquería. ¡Fíjate qué *pelos* tengo!» a «¡Fíjate qué *fideos* tengo!».

En todos estos casos «se sustituye un elemento normal por uno inesperado», dice Manuel Seco¹⁰ teniendo en cuenta a Bergson que señala el factor sorpresa como el determinante de lo cómico.

Otras veces, el efecto cómico reside únicamente en lo semántico que puede incrementar o revitalizar las frases clisé:

De «Mi abuela está sorda como una *tapia*» a «sorda como una *muralla*».

En este caso, *tapia*/*muralla* coinciden en el significado básico: ambos sirven para cercar un recinto; la diferencia estriba en el grosor.

Del modismo de «capa caída» (encontrarse de), pueden construirse abundantes variantes humorísticas, formas con la misma estructura. En un ámbito deportivo cabría la expresión:

«Me encuentro de zapatillas caídas», porque evoca en el oyente el recuerdo de algo sabido.

De decir de alguien que es «un pedazo/cacho de pan», por GRADACIÓN PARAFRÁSTICA, de pan - panadería, pueden formarse frases cómicas inusuales: «como buena es una panadería». De la expresión «tomar el pelo», resulta cómico, por ser una variante más culta, decir «No me tomes la melena».

El trastueque semántico o la adaptación fonética de la palabra origina incorrecciones en el uso de una palabra e, incluso, importantes cambios semánticos. Por ello, es conveniente mostrar a los alumnos aquellos que no presenten dificultades erróneas graves, como es el caso de algunas deformaciones verbales que puedan obedecer más a una intención humorística que a un desconocimiento de la lengua.

El origen de estos desajustes semánticos, recursos de evidente intencionalidad humorística, es considerado por el profesor Senabre¹¹ como huida de la expresión trivial en busca de otra más elegante.

De la obra de Arniches, destaca varios ejemplos que bien podrían ajustarse, para su comprensión humorística, a las edades de 11-12 años.

«Su abuelo, que era sastre, como sus ascensores» (p. 267)

«Si me sangran, no me saquen un coágulo» (p. 268)

Los efectos cómicos que puede proporcionar la aproximación reproductiva de ruidos, puede resultar de la propuesta de imitar los sonidos de máquinas, campanas y animales a ritmo normal, rápido y lento, o inventar o formar palabras que semejen ruidos:

- una puerta que se golpea
 - una persona que resbala
 - un vaso que se rompe
 - alguien que llama a la puerta
 - una hoja de papel que se rasga
- etcétera.

¹⁰ *Op. cit.*, pág. 251

¹¹ SENABRE, «Creación y deformación en el habla de Arniches», *Segismundo*, II, 1966.

Otro objetivo didáctico es hallar verbos de acción de intencionalidad humorística que evite la pobreza del lenguaje:

«Iba por la calle y ¡zás! me encontré con ella»

«Bajaba las escaleras y *cataplún*, me caí»

«De pronto, *ring*, suena el timbre»

Los varios significados que puede presentar una palabra, puede suscitar interés en el alumno si se parte de aquellos que provocan su sentido del humor.

De expresiones hechas para sostener obstinadamente una opinión o actitud, como «estar uno en sus trece», por progresión léxica, dicha actitud alcanzará mayor intensidad de humor con la expresión «estar uno en sus catorce». Un efecto similar ocurre cuando se dice de alguien que «está teniente» por «está sordo», pero humorísticamente lo estará más si asciende a capitán, en virtud de una mayor graduación.

En el caso polisémico de UNA (numeral, artículo indeterminado, marca impersonal) pueden establecerse las diferencias humorísticamente.

A. ¡Una ya no puede más de tanto aguantar!

B. ¡Ni *media* tampoco!

La fonética española se presta de modo particular a los homónimos por la simplicidad de su estructura: muchas sílabas semánticamente dispares coinciden fonéticamente. Se origina un CALAMBUR en casos tan conocidos como «es pero» (árbol) y «espero» (esperar), ambas palabras de sentido radicalmente diverso, por estar agrupadas las sílabas de cada una de ellas de forma diferente. Aparte de provocar la comicidad, ayuda al alumno a la precisión en el uso de la lengua.

La situación de una palabra en la frase puede dar lugar a situaciones cómicas, pero al propio tiempo induce al alumno al estímulo reflexivo sobre la lengua. La apoyatura inicial que proponemos es:

— No es lo mismo decir que (...), que decir (...)

«No es lo mismo decir que *tengo nuevos dos libros* (Tengo más libros. Sólo dos son o están nuevos) que decir *tengo dos nuevos libros* (Se presupone la posesión de otros).

Los eufemismos y disfemismos, sobre todo referidos a las partes del cuerpo, se prestan a provocar la hilaridad si se establecen contrastes expresivos en su uso. Asimismo con SER y ESTAR, por sus diferenciaciones sintagmáticas exclusivas de la lengua española.

La JITANJÁFORA constituye un fuerte estímulo imaginativo si prevalece en ella la calidad sonora de las palabras y expresan sensaciones difíciles con palabras lógicas. Estos vocablos sin sentido pueden reproducir humorísticamente pasos rítmicos o instrumentos musicales.

La propuesta inicial podría ser el *Canto negro*, de Nicolás Guillén.

La comunicación no verbal, los elementos paralingüísticos y, sobre todo, los extralingüísticos con especial atención a la CONDUCTA KINESICA y la semiótica gestual han de cobrar importancia porque traduce, si pretendidamente se desea, las modalidades del discurso mediante gestos significativos, movimientos y posiciones corporales, entre las cuales se encuentran la risa y la sonrisa.

«Hizo boca de trompeta» / «Hizo ruido de nariz», lemos en los *Cuentos de Aldecoa*.

Las cualidades de la voz que, consciente o inconscientemente son utilizadas simultáneamente con la palabra, alternando en ella o sustituyéndola, apoyan o contradicen el mensaje verbal o kinésico y pueden ser desarrolladas humorísticamente como elementos modificadores de los mensajes, principalmente el tono de voz y la manera de hablar, desdeñados por «extralingüísticos». El Funcionalismo y Conductismo empezaron a reconocer la estrecha relación entre la conducta lingüística y la personalidad y la de ambas con las diversas actividades extralingüísticas. Por ello, no ha de desdeñarse para nuestro propósito todo lo relacionado con el PARALENGUAJE, caudal inagotable de recursos humorísticos con los que poder trasladar la atención hacia el conocimiento de la lengua en uso como instrumento de comprensión y expresión.

Ramón Gómez de la Serna ha prodigado juegos más o menos felices con las letras; pide grafías más acordes con lo representado.

Estimular la imaginación del alumno sin caer en errores ortográficos, hacia las formas de las letras para definir las humorísticamente, habrá de constituir otro recurso para tener en cuenta. Puede servir de ejemplo el movimiento que de ellos hace, Pedro Salinas:

«Los ojos de las letras sin cerrarse nunca; los palos de las eles disparados...; los rasgos transversales de las tes, espadachines, acuchillando furiosos, a las vocales de la vecindad. Enzarzábanse las palabras unas con otras, y los renglones, al sentir la proximidad del borde del papel, se mustiaban, declinaban, lánguidamente, como ramas de sauce, perdiendo ya toda pretensión de horizontalidad» («El desayuno», 1951).

Más allá de lo representativo, se ha de lograr que el alumno sea capaz de elaborar enumeraciones caóticas con la utilización de sustantivos, adjetivos, verbos o elementos varios, que den la sensación de una visión desintegradora, de ruptura desordenada, de condensación de palabras, de reiteraciones y, en definitiva, de desinhibición hacia la lengua.

La representación del mundo pictórico del Bosco, del libro *A la pintura*, de Alberti, podría ser sugerente.

Barrigas, narices,
lagartos, lombrices,
delfines volantes,
orejas rodantes,
ojos boquiabiertos,
escobas perdidas,
barcas aturdidas,
vómitos, heridas,
muertos.