



Un hermoso observatorio de la oralidad: los géneros de textos institucionalizados

Paula Navarro*

¿A las palabras se las lleva el viento?

Cuando se estudia la oralidad inevitablemente se hace referencia a la escritura (y viceversa) estableciéndose las diversas relaciones entre ambas modalidades comunicativas. Precisar qué se entiende por oralidad y por escritura, establecer sus vínculos y diferencias, es un objetivo que se presenta como ineludible no sólo para las Ciencias del Lenguaje contemporáneas sino también para la didáctica de la lengua debido a que la concepción que un docente tiene del lenguaje, la lengua, la escritura y la oralidad incide en sus proyecciones didácticas.

La distinción oralidad y escritura, que forma parte de nuestra cultura desde la Antigüedad clásica, dista de ser simple debido a que se constituye a partir de diversos planos que interfieren entre sí como el canal sonoro o gráfico (soporte físico); la dependencia o independencia del contexto; la mayor o menor estabilidad de los textos de acuerdo a su inscripción en géneros ritualizados y estables (escritos y orales formales) o en géneros espontáneos e inestables (mayormente orales); entre otros factores.

Sin embargo, como profesores de nivel medio y superior y como investigadores, nos resulta familiar encontrar en textos disciplinares del área de lengua (Cassany, 2004: 36-39; Avendaño, 2006: 32-33) como en distintos manuales escolares; cuadros o descripciones que diferencian la oralidad de la escritura de modo taxonómico. Esta situación se podría vincular con la perspectiva de oposición oral-escrito que ha predominado en los estudios lingüísticos y que reduce la escritura a una mera transcripción de la oralidad y vincula a la oralidad con lo no normativo y espontáneo (“espontaneidad y rapidez que limitan la planificación de lo que se va diciendo”, Avendaño, 2006: 32).

* Es Profesora en Letras y Doctoranda en Letras por la Universidad Nacional de Rosario. Se desempeña actualmente como Profesora de Lengua en colegios secundarios y es formadora de formadores en instituciones de nivel superior universitario y no universitario en Rosario. Participa de proyectos de investigación del área de lingüística. Ha asistido como expositora a diversos congresos de lingüística y de didáctica de la lengua y la literatura.

paulanavarro@sinectis.com.ar

Desde este enfoque, uno de los aspectos a los que más se alude para distinguir a ambas modalidades comunicativas es la perdurabilidad o la carencia de perdurabilidad, consecuencia de su materialidad física (sonora o gráfica). De este modo, la escritura presentaría la posibilidad de almacenamiento de la información dada por el ingreso del lenguaje al dominio de lo visual, y la oralidad es definida por su carácter efímero (las palabras vuelan y lo escrito permanece). Sin embargo, sabemos que esta distinción se ha relativizado por la posibilidad actual de conservar los registros sonoros y audiovisuales. Es decir, hoy a las palabras (orales) no siempre se las lleva el viento.

Este estado de situación explica que actualmente no se pueda distinguir a la oralidad y a la escritura de modo absoluto, debido a que hay múltiples factores que hacen a esta distinción que no puede ser reducida al soporte físico o material. Caracterizar a la oralidad o a la escritura en términos homogéneos conduce a la simplificación en su análisis y, como consecuencia, a propuestas didácticas poco específicas, sobre todo en el caso de la oralidad. Ésta ha sido mi preocupación profesional desde el año 2003, cuando comencé a dar cursos de oratoria dependientes de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Allí pude comprobar que había una demanda no sólo de jóvenes y adultos, sino también de adolescentes que cursaban la escuela secundaria, para desarrollar su capacidad discursiva-textual específicamente oral; principalmente en torno a situaciones comunicativas formales y a géneros de textos orales institucionalizados como el examen oral, el debate, la exposición oral, la entrevista de trabajo, entre otros.

Al lado de este interés, signo de una necesidad que no estaba siendo cubierta por el nivel medio, descubrí mi propio desconocimiento sobre la oralidad y sobre el requerimiento, o no, de una didáctica específica. Desde entonces dirigí la mirada a mi formación como profesora en Letras y al abordaje sobre la oralidad propuesto en los estudios lingüísticos y en los proyectos curriculares prescriptos en nuestro país. Este artículo es resultado de las investigaciones y de las prácticas profesionales que he llevado a cabo desde entonces en el nivel medio y superior y pretende aportar algunas reflexiones, dudas y propuestas en pos de acercarnos a los objetivos de formación postulados para el nivel medio desde el año 1993.

En este sentido considero, en consonancia con perspectivas de las Ciencias del Lenguaje que echan luz sobre la complejidad del tema y consideran a la oralidad y a la escritura en términos de variación (Halliday, Biber, Blanche-Benveniste, Maingueneau); que es contraproducente inscribirse en una perspectiva de oposición entre ambas modalidades comunicativas debido a

que genera proyecciones didácticas que se sustentan en una mirada simplificadora que inclina la balanza en beneficio de una u otra modalidad sin presentar la complejidad en sus relaciones. Si partimos de este enfoque, los problemas actuales que presenta la enseñanza de los contenidos del bloque lengua oral, que hemos sistematizado en trabajos anteriores [1], no podrán ser abordados.

Por ello, acuerdo con una concepción de la oralidad y la escritura como instancias comunicativas que permiten responder a distintos requerimientos de la vida social y que cumplen, por lo tanto, diversas funciones en contextos sociales diferentes. Es decir que no sólo no deben ser analizadas como polos opuestos, sino que además habría que considerar que los rasgos que las distinguen no son absolutos.

En consecuencia, la oralidad no puede ser concebida como una modalidad comunicativa homogénea descrita de modo uniforme, a saber: espontánea, efímera, no normativa, de sintaxis simple, plegada de errores, redundante; entre otras características con las que se la ha encasillado. Todo lo contrario, resulta primordial precisar el plano en el cual se hará hincapié para distinguir o concebir las relaciones entre lo oral y lo escrito a los fines de no caer en reduccionismos. Esta elección dependerá del marco teórico y del objeto de estudio.

Desde las tendencias francesas de Análisis del Discurso se da cuenta de la complejidad intrínseca de la distinción oral y escrito debido a que postula que “no es en sí operatoria, debe ser repensada en función de los géneros considerados” (Charaudeau y Maingueneau, 2004: 226). En este sentido, se destaca que “la oralidad de la televisión o de la radio es una forma de escritura, desde el momento en que puede ser registrada, almacenada y ser objeto de diversos tratamientos” (2004: 226).

Desde una perspectiva similar, Elvira de Arnoux sostuvo, cuando fue consultada en 1996 en el marco de la reforma educativa en la que se incluyó el bloque lengua oral, que la acción de los medios masivos de comunicación “fijan un modelo de oralidad cercano a la norma escrita” (1996: 185). En este enfoque es la categoría género discursivo la que impone una mirada sobre la oralidad, formal en este caso, y da cuenta de la imposibilidad de caracterizarla en términos generales.

En este mismo sentido, el Interaccionismo sociodiscursivo no abreva por una distinción entre oralidad y escritura debido a que considera que no es la modalidad comunicativa sino el

género de texto, vinculado con la acción verbal, el que determina las características del texto, sea oral o escrito. En este sentido, Bronckart propone una definición de texto que no postula diferencias: “es toda producción verbal situada, oral o escrita” (2004: 48).

Por su parte, ante las ambigüedades que plantea la distinción de lo oral y lo escrito, Charaudeau propone diferenciar la situación de interlocución de la de monolucución, según dos variables: el canal (oral/gráfico) y la posibilidad de participación o no del interlocutor de tomar la palabra. No es lo mismo una conferencia que un debate televisivo, como no es lo mismo el monólogo que presenta el alumno en su exposición del tema en un examen oral, que el diálogo que se establece después con la mesa examinadora.

Es decir que no se puede homologar la oralidad cotidiana conversacional a la oralidad formal propia de discursos disciplinares y de ámbitos formales, ni se puede disociar el análisis de la oralidad de los géneros de textos en que ésta se materializa. En este sentido, lo que destaca Olson en relación con la escritura, a saber: que esta modalidad comunicativa permite el desarrollo de nuevos géneros discursivos (1995: 339); puede abrir una mirada sobre la oralidad y los géneros de textos que se realizan únicamente en esta modalidad.

Por ello, en este artículo me interesará repensar la enseñanza de la lengua oral a partir de los géneros de textos orales formales e institucionalizados desde los cuales se puede diseñar una propuesta didáctica sistemática que permita, por un lado, alejarse de una mirada reduccionista de la oralidad y, por el otro, acercarse a los objetivos propuestos desde el año 1993 para el bloque lengua oral. Esta hipótesis preliminar será retomada en el apartado “Habla, no cuando quieras, sino cuando puedas” de este artículo.

Del dicho al hecho hay mucho trecho

En Argentina, la oralidad se institucionalizó como objeto de enseñanza a partir de la Reforma educativa del año 1993 bajo el presupuesto de que en culturas alfabetizadas como la nuestra, en las cuales se propone un modelo de oralidad cercano a la escritura, la lengua oral se debe desarrollar y perfeccionar. La institución responsable de esta tarea es la escuela, lugar donde se igualan las posibilidades de desarrollo lingüístico y comunicativo de los ciudadanos.

La inclusión de este nuevo objeto de enseñanza fue consecuencia del desarrollo de las Ciencias del Lenguaje iniciado a partir de mediados del siglo XX, cuando se amplió el campo de estudio más allá del sistema de la lengua y se concentró la mirada en los textos escritos y orales. De

este modo, la lengua oral se constituyó, desde 1993, en uno de los bloques en que se organizan los contenidos curriculares de todos los niveles educativos (inicial, primario y medio) para el espacio curricular *Lengua y Literatura*, cuyo objetivo general es desarrollar la competencia lingüística y comunicativa, oral y escrita, de los estudiantes.

Partiendo de este escenario, podríamos afirmar que la enseñanza de la lengua oral ha sido regulada en la Reforma educativa iniciada en 1993; sin embargo todavía no podemos describir su enseñanza como sistemática por diversas razones, algunas de las cuales explicaremos en este artículo.

Considero que no podemos soslayar como una de las causas principales de esta situación, los vaivenes ocurridos en los estudios lingüísticos principalmente en el siglo XX. Como todos sabemos, hasta mediados del siglo pasado los estudios lingüísticos se concentraron en el sistema de la lengua dejando de lado aspectos del lenguaje que no tenían que ver con el objeto de estudio de la Lingüística en ese contexto. Sin embargo, pese a que desde mediados de siglo se amplió la mirada hacia los textos orales y escritos, los estudios y las propuestas didácticas continuaron enfocados en las producciones escritas y permaneció una mirada de oposición al abordar lo oral y lo escrito.

Por otro lado, los trabajos que estudiaron la oralidad y aportaron un aparato conceptual y descriptivo para el estudio de corpus orales (la corriente del análisis conversacional y el clásico estudio de Blanche-Benveniste, para mencionar dos ejemplos), se orientaron al estudio de la conversación como forma prototípica de la comunicación oral. De modo que los estudios específicos sobre oralidad que incluyen a los géneros de textos orales formales institucionalizados han ingresado tardíamente en los estudios lingüísticos y, como consecuencia, en las propuestas áulicas (cfr. con el estudio sobre exámenes finales orales de estudiantes universitarios en García Negroni y Hall, 2010).

En relación con lo dicho anteriormente, la tradición educativa ha privilegiado la enseñanza de la gramática elaborada a partir de la norma escrita, haciendo hincapié en las prácticas de lectura y escritura y dejando de lado la enseñanza de la oralidad, modalidad del lenguaje que se vio reducida a ciertos prejuicios como su supuesto carácter no normativo. Como lo expresa claramente Blanche-Benveniste: “para la escuela o la justicia, una buena ortografía vale más que una buena dicción” (2005: 37). Según esta autora, el estudio de las producciones orales pone en tela de juicio la concepción de una lengua homogénea y de una gramática moldeada

por lo escrito y lleva incluso a redefinir las unidades gramaticales como la unidad-oración que no es aplicable a los textos orales.

En este sentido, el desconocimiento de aquellos rasgos específicos de la oralidad impiden un tratamiento de esta modalidad a partir de categorías propias, reproduciendo una mirada que parte de la escritura, en contraposición con la propuesta de Blanche-Benveniste de “estudiar lo hablado en tanto tal” (2005: 36).

El estudio y la enseñanza de la oralidad requieren de categorías teóricas y de análisis propias. Este desconocimiento genera que, como docentes, no sepamos cómo abordar la enseñanza de la lengua oral o la reduzcamos a ciertos aspectos que no dan cuenta de toda su complejidad. Por ejemplo, su carácter plurisemiótico, en términos de Kerbrat-Orecchioni (1996), que muchas veces también lleva a simplificaciones como lo es afirmar que el ochenta por ciento de la comunicación oral es no verbal, desconociendo que cada situación comunicativa y cada género de texto presentan características particulares en torno a éste y a otros aspectos.

Por otro lado, como la lengua oral, en contraposición con la lengua escrita, se aprende espontáneamente en el seno familiar y social; se supone que su aprendizaje se seguirá desarrollando a lo largo de la vida del mismo modo. Asimismo, resultaría contradictorio enseñar aquello que es espontáneo. En palabras de Reyzábal: “Tradicionalmente se ha dicho que en la escuela se debe aprender a leer y a escribir, sin mencionarse el hablar, pues se daba por sentado que ese dominio se adquiriría espontáneamente, sin necesidad de planificación” (1997: 61).

Se podría establecer un vínculo entre esta rasgo de espontaneidad con el cual se ha encasillado a la oralidad como modalidad comunicativa y a las producciones orales en general, con la índole de las prácticas educativas específicas de los contenidos del bloque lengua oral llevadas a cabo en el nivel medio. De una serie de entrevistas a docentes realizadas en febrero de 2012 en Rosario en el marco de la elaboración del trabajo “Sistematización de la enseñanza de la lengua oral en el nivel medio. Observaciones críticas de los lineamientos curriculares y su transferencia a las prácticas” expuesto en marzo de 2012 en el XIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, se desprende que la mayoría de las veces abordan los contenidos del bloque lengua oral de forma espontánea.

Esta situación puede ser explicada a partir de las *Fuentes para la transformación curricular* del año 1996 en las cuales se señala que las prácticas orales forman parte de la actividad escolar como actividades constitutivas difundiendo una idea muy arraigada, según la cual la oralidad se practica cotidianamente en la escuela mucho antes de su inclusión como objeto de enseñanza, entonces ¿para qué enseñarla si ya se la practica? Creo que resulta imprescindible diferenciar una práctica lingüística oral que se produce cotidianamente, como hablar con los alumnos en la clase, de la educación de objetos de enseñanza de lengua oral que requieren una perspectiva planificada.

Por último, y sin pretender agotar las causas de esta situación, la bibliografía sobre didáctica de la comunicación oral resulta todavía escasa; en consonancia con la falta de materiales pedagógicos que orienten la enseñanza de las prácticas lingüísticas orales formales con la rigurosidad que éstas exigen en un ámbito educativo: planteamiento de objetivos, armado de secuencias didácticas, elección de contenidos conceptuales acordes al nivel educativo y al perfil del alumno, criterios de evaluación, entre otros aspectos que podríamos señalar. Así, las escasas propuestas que se encuentran en los manuales escolares, en el extraño caso de que incluyan contenidos de oralidad, también promueven una enseñanza espontánea o pobremente planificada que claramente no contribuye a despejar las dificultades. Proponemos a modo de ejemplo el siguiente enunciado extraído de un manual escolar: "Imaginen que tienen que explicar qué es un mito en una exposición oral. ¿Cómo lo harían? Luego, elijan entre todos el mejor ejemplo".

De este modo, los docentes contaron (y cuentan) con escasas orientaciones acerca de cómo encarar la enseñanza de los contenidos del bloque lengua oral en el contexto de una reforma didáctica como la que se estaba planteando, sobre todo si se analiza el lugar marginal que había ocupado históricamente la lengua oral en las clases de Lengua.

En este marco, podemos decir que la enseñanza de la oralidad en el nivel medio en nuestro país se plantea todavía como una "asignatura pendiente". Esta circunstancia reviste cierta gravedad ante el avance de diversas propuestas de capacitaciones en Oratoria, principalmente pagas, que se ofrecen en instituciones educativas terciarias y universitarias y en empresas de Rosario y que se han convertido en el espacio por excelencia para la formación en la lengua oral.

Como consecuencia, la escolaridad obligatoria pierde una de sus funciones principales trazada hace casi veinte años (la vida democrática “reclama el manejo de la palabra pública y el ejercicio de la escucha atenta” (*Contenidos básicos comunes*, 1995: 33) y restringe, como consecuencia, la formación en “lengua oral” a ciertos sectores sociales.

En síntesis, si algo hemos descubierto en estos años es que del dicho al hecho hay mucho trecho, debido a que la enunciación de un contenido conceptual en una Reforma educativa no se convierte de forma automática en objeto de enseñanza. Para ello es necesario desarrollar criterios didácticos claros para su enseñanza, capacitar a los docentes y elaborar materiales didácticos acordes.

Hablando se entiende la gente

Consideramos imprescindible que, en este contrato pedagógico que se renueva constantemente, los docentes y alumnos, agentes protagonistas de la educación, se constituyan en voces valiosas para iniciar una reflexión acerca de qué contenidos conceptuales del bloque lengua oral propuestos en 1993 se deben constituir en objetos de enseñanza.

Para ello, hemos iniciado en el año 2012 una serie de entrevistas y encuestas a docentes y alumnos de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Rosario, en el marco del diseño de dispositivos metodológicos para nuestra tesis de doctorado sobre la enseñanza de los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel medio en Argentina.

Las ocho entrevistas a docentes con más de siete años de experiencia en el nivel medio se realizaron en forma personal utilizando un registro de toma de notas. Por su parte, sesenta alumnos de nivel medio y superior completaron una encuesta semiestructurada.

Del análisis preliminar de las entrevistas a los profesores podemos deducir que sus representaciones como agentes del sistema educativo acerca de la enseñanza de la lengua se inclinan a favor de la inclusión del bloque lengua oral, con especial énfasis en el funcionamiento textual mediatizado por géneros de textos orales. Es decir que se asegura un grado alto de aceptación en proponer intervenciones didácticas que incluyan géneros de textos institucionalizados cuya enseñanza, además, ha sido prescripta hace casi veinte años. Sin embargo, sabemos que esta renovación didáctica no ha logrado alcanzar los objetivos propuestos. Revisar sus causas y proponer algunas soluciones es uno de los objetivos de estas maquinaciones.

Nuestra hipótesis, retomando la palabra de los docentes, es que la enseñanza de la lengua oral debe organizarse a partir de los géneros de textos orales institucionalizados que se caracterizan por su estatuto estable y ritualizado y que son socialmente significativos como la exposición oral, el debate, la entrevista laboral, el examen oral, entre otros.

Si partimos del presupuesto según el cual “el conocimiento de las propiedades de una situación de acción se elabora mediante la práctica misma de los géneros disponibles en una lengua natural dada” (Bronckart, 2004: 69), es indudable que la enseñanza de géneros de textos orales institucionalizados resulta primordial durante la escolaridad obligatoria.

En este sentido, nos parece revelador que los docentes hayan identificado como contenidos conceptuales específicos del bloque lengua oral a los géneros de textos, aunque no podemos obviar el hecho de que, al mismo tiempo, señalaron que los contenidos sobre lengua oral que trabajan en clase “no son desarrollados de forma sistemática”. Por ello, creemos que resulta primordial aportar propuestas que orienten las prácticas educativas específicas en esta línea.

Por su parte, la encuestas a los estudiantes de nivel medio y superior estuvieron enfocadas en la enseñanza del género de texto exposición oral durante su paso por el nivel medio. De los datos obtenidos, me interesa señalar que, además de valorar el aprendizaje de géneros de textos orales en general; menos de la mitad de los alumnos encuestados recuerda haber realizado exposiciones orales durante la escolaridad obligatoria y, en el marco del análisis de esas prácticas lingüísticas, indicaron que recibieron pocas orientaciones por parte de los docentes para preparar dichas exposiciones como pocos comentarios sobre su desempeño una vez finalizadas, aunque sí recuerdan haber sido calificados.

Estos datos coinciden con las entrevistas a los profesores, quienes destacan como uno de los aspectos a mejorar de sus propuestas áulicas las escasas orientaciones que brindan a los estudiantes antes de realizar una exposición oral, que no se constituye en un objeto de enseñanza definido aunque los estudiantes sean evaluados y calificados.

En un análisis preliminar de estos datos, podemos decir que la enseñanza de la lengua oral, en particular de los géneros de textos orales institucionalizados propios de los ámbitos académicos y profesional, presenta un carácter asistemático producto de las causas que reseñamos en el apartado “Del dicho al hecho hay mucho trecho” de este artículo.

Habla, no cuando quieras, sino cuando puedas

Al referirnos a la enseñanza de la lengua oral aludimos a la lengua oral formal y estándar que no se aprende espontáneamente en el seno familiar. Esta lengua oral se materializa en situaciones comunicativas formales y en géneros de textos institucionalizados. Pese a que lo oral se vincula generalmente con producciones espontáneas, es indiscutible que las instancias de producción oral elaboradas existen y que, con el desarrollo de los medios masivos de comunicación y de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, no sólo se han propagado sino que permiten nuevas formas de abordaje.

Es decir que no podemos continuar dividiendo el mundo discursivo en producciones orales, efímeras y espontáneas versus producciones escritas, duraderas y planificadas. Como lo señalamos en el primer apartado, no hay rasgos absolutos de una modalidad, sino que hay tendencias que varían según el género de texto que se vincula con la situación de acción verbal que se está llevando a cabo. En este sentido, Blanche-Benveniste señala que la oposición entre actos orales espontáneos y actos escritos elaborados no es estable.

De este modo, los géneros de textos permiten alejarse de la reducción de la oralidad a la conversación, que ha sido el modelo más utilizado para analizarla. En su clásico libro sobre la relación entre oralidad y escritura, Blanche-Benveniste compara las producciones orales espontáneas propias de la conversación con los borradores de lo escrito; por ello postula que “si se quiere comparar la lengua de la conversación con la de lo escrito, no hay que compararla con un escrito publicado (...) la mayor parte de las producciones orales deben ser tratadas como “pre-textos” (2005: 22). Cuando se refiere a otros géneros, propios del habla profesional, reconoce otras variables que introduce pero que no llega a profundizar: “Las producciones de lengua hablada rara vez son productos terminados. Sólo es así para el habla profesional, en hablantes muy entrenados” (2005: 43). En este sentido, su obra no sólo pone el acento en los modos de producción de los textos orales, diferentes de los de los textos escritos, habilitando de este modo el estudio de configuraciones discursivas propias de la oralidad como los avances, enmiendas y retrocesos; sino que abre un camino para no generalizar lo único, es decir para no confundir las características de la conversación con las de la oralidad como modalidad de comunicación.

¿Acaso hay alguna duda de que la escolaridad obligatoria debe formar a los alumnos/hablantes en el habla profesional? Precisamente, en el capítulo “Relaciones entre oral y escrito en la enseñanza”, esta autora plantea que la lengua hablada profesional no tiene

nada de espontáneo e incluso presenta procedimientos propios, como una sintaxis más compleja que la lengua hablada de la conversación, por lo que exige un estudio aparte. Destaca que estos procedimientos no sólo son poco conocidos sino que además “rara vez son utilizados como ejemplos didácticos” (2005: 160).

En este sentido, el análisis realizado de un corpus de manuales escolares de nivel medio [2] arroja como resultado que de los contenidos del bloque lengua oral estipulados en los documentos curriculares de la Reforma del año 1993, se privilegiaron las diferencias taxonómicas entre oralidad y escritura y la descripción, análisis y producción (escrita, no oral, aunque parezca increíble) de la conversación. Esta tendencia que se refleja en los manuales escolares es coincidente con algunos textos disciplinares que diferenciaron oralidad y escritura tomando como modelo los estudios lingüísticos sobre la conversación y que, en el proceso de transposición didáctica, terminó reduciendo la oralidad a la conversación.

Por ello, creemos que resulta fundamental partir del género de texto y de la situación de comunicación, más allá de la modalidad, para evitar vincular afirmaciones como ésta: “en general, el locutor no despliega una sintaxis elaborada, fundada en una subordinación (o hipotaxis); fácilmente recurre a una yuxtaposición de frases (parataxis)” (Maingueneau, 2007: 68) con la oralidad en general. Esta afirmación sólo puede circunscribirse, como lo hace correctamente Maingueneau, a una conversación pero no a una prueba de oposición de un concurso docente, por ejemplo. Sin embargo, es común leer en textos disciplinares y en manuales escolares que la oralidad presenta una sintaxis más simple que la de la escritura.

En síntesis, considero que el enfoque de enseñanza de la oralidad se debe orientar a la enseñanza de géneros de textos orales institucionalizados, en cuyo marco se pueden abordar otros contenidos propios del bloque lengua oral, como las variedades lingüísticas o los turnos de habla. Por supuesto que, en la formulación de esta propuesta, no desconozco que la oralidad como modalidad comunicativa presenta rasgos característicos que le son propios [3] y que la noción género de texto, de relevancia indudable en los estudios lingüísticos contemporáneos, todavía presenta muchas problemáticas. Sin embargo, pienso que, en términos didácticos, el trabajo de los contenidos curriculares previstos para el bloque lengua oral en el nivel medio puede ser orientado de forma fructífera a partir de algunos géneros de textos orales formales considerados socialmente significativos.

La didáctica propuesta por Bronckart (1997/2004) en el marco del Interaccionismo sociodiscursivo, cuyo objetivo es el desarrollo de la capacidad discursivo-textual oral y escrita

de los estudiantes durante el trayecto escolar, concibe a los géneros de textos como mecanismos útiles para la enseñanza-aprendizaje de distintas nociones y capacidades. Para este autor, la práctica de los géneros es un aspecto clave de las mediaciones formativas centradas en la enseñanza textual. En este sentido, creemos que es un marco apropiado para proponer intervenciones didácticas específicas sobre los contenidos del bloque lengua oral.

Este enfoque, basado en el programa metodológico de V. Voloshinov (1930/1976), distingue dos niveles: el del actuar verbal (discurso) y el del texto al cual considera una unidad comunicativa que pone en juego unidades lingüísticas. El hablante/agente cuando está en una situación acción-verbal pone en interfaz su conocimiento de la situación y de los géneros de texto, de modo que “todo texto empírico es producto de una *acción verbal* y se realiza *adoptando un género*” (Bronckart, 2007: 139). Como consecuencia, el género de texto es un modelo de organización textual que se articula con el actuar verbal. Éste es uno de los aportes más importantes de este enfoque dado que, a diferencia de otras propuestas, no disocia el género de la situación de comunicación incluyendo en su estudio y análisis no sólo las características lingüísticas y formales sino también su anclaje social.

En esta línea, Dolz y Schneuwly (1997) conciben al género de texto como un mega-instrumento debido a que es un organizador global que articula aspectos comunicativos, temáticos y lingüísticos y, en consecuencia, un instrumento didáctico que interviene en el desarrollo del sujeto. Como señala Riestra (2012: 112), el género de texto se distingue por su carácter *praxeológico* que instituye un saber hacer práctico. Esto permitiría explicar por qué cuando los estudiantes se enfrentan a situaciones comunicativas que prescriben un género de texto oral determinado que no dominan, aunque quieran hablar no pueden, por lo menos del modo que les exige dicha situación.

Para Riestra “es en la diversidad de los géneros donde se condensan todos los contenidos de enseñanza de una lengua” (Riestra, 2012: 112). Por lo tanto, la escolaridad obligatoria cumple un papel fundamental para hacer interactuar a los estudiantes con diversos géneros de textos orales y escritos. Como señala Bronckart: “el desarrollo de conocimientos y de prácticas nuevas exige un contacto con los modelos que se han de adquirir” (2004: 57). En palabras de Rébola, es necesario “trabajar estas cuestiones cuando el alumno transita la escuela media considerando que, como instrumento psicológico y didáctico, el género orienta la realización verbal, tanto desde el punto de vista de los contenidos, como en lo referente a la estructura

comunicacional y a las configuraciones de las unidades lingüísticas utilizadas en la textualización” (2010: 1107).

En este sentido, la propuesta del programa del Interaccionismo sociodiscursivo me parece apropiada no sólo porque considera a los géneros de textos un aspecto clave de la formación de las personas, sino porque tampoco simplifica su abordaje.

Por un lado, plantea que no hay una relación directa entre las clases del actuar verbal y los géneros de textos debido a que las formaciones socioverbales elaboran diversos géneros capaces de realizar una misma acción verbal. Por el otro, destaca que los géneros no pueden ser descritos por un conjunto de reglas lingüísticas de carácter homogéneo y, por lo tanto, no se puede postular una clasificación estable y definitiva de los mismos. Por ello, desde este marco se descrea de las tipologías textuales y se propone un abordaje específico de cada género en particular que además, se sabe, no permanecerá estable en el tiempo.

El trabajo con los géneros de textos orales institucionalizados se vislumbra como un horizonte posible dentro de este enfoque teórico, que ha basado sus investigaciones en corpus de textos principalmente escritos de carácter institucionalizado, pero que postula la transferencia de capacidades de una modalidad comunicativa a otra y de un género de texto a otro.

La propuesta se basa en diseñar secuencias didácticas que se organizan en torno a géneros de textos orales institucionalizados como el debate, la exposición oral, el examen oral; cuyo tratamiento incluye problematizar el estatuto específico del género, sociabilizar sus características y proponer a los estudiantes instancias contextualizadas de producción oral guiadas por la concepción de proceso con especial énfasis en la etapa de planificación.

No debemos olvidar que en culturas como la nuestra, las producciones orales presentan ciertos rasgos organizativos y estructurales que exigen un alto nivel de preparación y que la asemejan a la escritura como objeto cultural. En palabras de Dolz y Schneuwly: “En cuanto a las prácticas lingüísticas, su adquisición empieza en el cuadro familiar, pero algunas, en particular las que conciernen al escrito y al oral formal, se realizan esencialmente en situaciones escolares, al menos en nuestra sociedad, gracias a la educación en la que los alumnos son conscientes de los objetivos de producción y comprensión” (1997: 79).

La dificultad actual consiste en no reproducir un modelo teórico y descriptivo de los géneros orales y escritos, como lo fue el de las tipologías textuales, para recobrar la dimensión accional del lenguaje y de los textos (orales y escritos). El objetivo es focalizar en la acción de textualizar en pos de desarrollar la capacidad discursiva de los estudiantes para que puedan tomar la palabra cuando quieran.

Más vale una palabra a tiempo, que cien a destiempo

En nuestro país, la escuela ha sido considerada históricamente como el lugar donde se igualan las posibilidades de los ciudadanos. Entre los saberes significativos se incluyó en 1993, y se confirmó en 2006 en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, a la lengua oral. Sin embargo, todavía hoy "leer y escribir significan haber pasado por la escuela, lo que no ocurre con hablar" (Viramonte de Ávalos, 1996: 296).

Como bien señala Bronckart, pese a que "el discurso oral es un campo reconocido como indispensable para el éxito de los estudiantes, muy raras veces es considerado un objeto escolar autónomo, diferente del escrito" (2007: 160). Es decir que aunque se ampliaron los objetos de enseñanza de la materia Lengua, pasando de la enseñanza del sistema de la lengua al funcionamiento textual; el enfoque continúa siendo predominantemente escrito y mantiene, de esta forma, la histórica tradición de enseñanza de la escritura y la lectura reservada al espacio curricular Lengua, en el cual la oralidad ocupa un lugar marginal.

De este modo, la enseñanza rigurosa y sistemática de los contenidos del bloque "lengua oral" todavía se presenta como una asignatura pendiente que requiere de "una palabra a tiempo" para intentar una salida a esta situación enfrascada en propuestas didácticas mayormente espontáneas que, además, conciben a la oralidad desde lo escrito o desde un modelo cercano a las características de la conversación. En este escenario, los géneros de textos institucionalizados se vislumbran como un hermoso observatorio de la oralidad.

Notas

[1] Los trabajos a lo que aludo son: Navarro, Paula (2010): “La transposición didáctica de la modalidad oral, una asignatura pendiente”, en Castel, Víctor M. y Liliana Cubo de Severino, *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo. Navarro, Paula (2010): “La enseñanza de los géneros de texto: problemática y posibilidades”. *Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas* (Nº 14). CELA, UNR. Navarro, Paula (2010): “La enseñanza de los géneros de texto: problemática y posibilidades”. *Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas* (Nº 14). CELA, UNR. Navarro, Paula: “Sistematización de la enseñanza de la lengua oral en el nivel medio. Observaciones críticas de los lineamientos curriculares y su transferencia a las prácticas” (2013) en *Lectura y escritura: prácticas, instituciones y actores* (volumen temático en proceso de publicación), SAL.

[2] Se consultaron manuales de editoriales Aique, Colihue, Santillana, Longseller, SM, Mandioca y Puerto de Palos, publicados entre los años 1999 y 2010.

[3] En el artículo del año 2010 “La transposición didáctica de la modalidad oral, una asignatura pendiente”, el enfoque que propuse para abordar la problemática de enseñanza de la oralidad en el nivel medio fue, justamente, como modalidad comunicativa. En el camino recorrido desde entonces, los géneros de textos se han presentado como un instrumento didáctico valioso.

Bibliografía

- Avendaño, Fernando (2006): “Comprensión y producción de textos orales en el aula”. *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Rosario, HomoSapiens, pp. 15-44.
- Blanche-Benveniste, Claire (1998): *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa, 2005.
- Bronckart, Jean-Paul (1997): *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 2004.
- Bronckart, Jean-Paul (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cassany, Daniel (2004): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires, Paidós.
- Charaudeau, Patrick y Maingueneau, Dominique (2004): *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Dolz, Joaquim y Schwneuly, Bernard (1997): “Géneros y progresión en expresión oral y escrita”. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, número 11, pp. 77-98, enero de 1997.
- García Negroni, María Marta y Hall, Beatriz (2010): “Descripción e interpretación de prácticas discursivas orales en estudiantes universitarios”, en Castel, Víctor M. y Liliana Cubo de Severino (eds.) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo, pp. 934-940.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1996): *La conversation*. París: Seuil. Traducción al español: Lic. Mónica C. Preiti. Cátedra Lengua Española II. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Miller, J. y Weinert, R. (2002): “Lengua hablada, teoría lingüística y adquisición del lenguaje”, en Ferreiro, E. *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona, Gedisa.
- Maingueneau, Dominique (2009): *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires, Nueva Visión.

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. República Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996): *Fuentes para la transformación curricular*. Lengua. República Argentina.
- Navarro, Paula (2009): "La problemática de la enseñanza de la modalidad oral en la educación superior" en Rébola, María Cristina y Stroppa, María Cecilia (compiladoras) *Construyendo el objeto de enseñanza Aportes para una didáctica de la lengua desde las propuestas del interaccionismo sociodiscursivo*. CELA, UNR, pp. 15-27.
- Navarro, Paula (2010): "La transposición didáctica de la modalidad oral, una asignatura pendiente", en Castel, Víctor M. y Liliana Cubo de Severino (eds.) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo, pp. 906-914.
- Navarro, Paula (2010): "La enseñanza de los géneros de texto: problemática y posibilidades". *Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas* (Nº 14). CELA, UNR. pp. 23-42.
- Navarro, Paula (2011): *El aporte de la retórica en la enseñanza de la modalidad oral. La experiencia del curso de extensión universitaria en Oratoria de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario*. Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. Universidad Nacional de Río Negro. GEISE. Octubre de 2011, pp. 538-545. ISBN 978-987-26198-9-3.
- Navarro, Paula (2012): *La enseñanza del debate. Su transposición didáctica: propuestas, problemáticas y estrategias*. Actas XI JEMU. Jornadas de enseñanza inicial, primaria y media universitaria. Universidad Nacional de la Plata.
- Olson, D. (1995): "La cultura escrita como actividad metalingüística", en *Cultura escrita y oral*. Barcelona, Gedisa.
- Ong, Walter J. (1987): *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra*. México, Fondo de cultura Económica.
- Rébola, María Cristina (2010): "De la descripción a la acción en la enseñanza de la lengua", en Castel, Víctor M. y Liliana Cubo de Severino (eds.) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo, pp. 1104-1107.
- Reyzábal, María V. (1997): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid, La Muralla.
- Riestra, Dora (2012): *El papel de los géneros de textos en las secuencias didácticas*. Libro de resúmenes. Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas. Universidad Nacional de Río Negro. GEISE.