



La enseñanza de la oralidad en el nivel secundario en Argentina: el caso del género debate

Paula Cecilia Navarro¹ (Universidad Nacional de Rosario)

Resumen: En los documentos prescriptivos elaborados en la Reforma educativa de 1993 la oralidad adquirió visibilidad como contenido de las clases de Lengua y Literatura. Sin embargo, su constitución como objeto de enseñanza se centró en las diferencias entre oralidad y escritura y en la enseñanza de las tipologías textuales. En este contexto, el debate no se configuró como género de texto oral que articula aspectos discursivos, textuales y lingüísticos, sino que se redujo a un intercambio con secuencia conversacional dominante. Del análisis textual de los enunciados de seis entrevistas realizadas en 2013 con enseñantes argentinos que se desempeñan en instituciones públicas del nivel secundario se desprende que algunas de las significaciones que la oralidad y el debate asumieron en los documentos prefigurativos se replican, en términos de efectos, en las concepciones de los enseñantes. El análisis del trabajo docente, en el marco del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004), permite contemplar la relación de ajuste o desajuste entre el trabajo prescrito en los documentos prefigurativos y las concepciones de los docentes acerca de su actuar en relación con el desarrollo de la capacidad discursiva-textual oral de los estudiantes.

Palabras clave: enseñanza, oralidad, géneros de textos, debate, análisis del trabajo docente

Resumo: Nos documentos prescritivos elaborados na Reforma educacional de 1993 a oralidade adquiriu visibilidade como conteúdo das aulas de Língua e Literatura. Contudo, sua constituição como objeto de ensino centrou-se nas diferenças entre oralidade e escrita e no ensino das tipologias textuais. Neste contexto, o debate não se configurou como gênero de texto oral que articula aspectos discursivos, textuais e lingüísticos, mas sim reduziu-se a um intercâmbio com sequência conversacional dominante. Da análise textual dos enunciados de seis entrevistas realizadas em 2013 com professores argentinos que trabalham em escolas públicas do nível secundário (corresponderia ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II e aos 3 anos do Ensino Médio) verifica-se que

algumas das significações que a oralidade e o debate assumiram nos documentos pré-figurativos replicam-se, em termos de efeitos, nas concepções dos professores. A análise do trabalho docente, no marco do interaccionismo sócio-discursivo (Bronckart, 2004), nos permite contemplar a relação de ajuste ou desajuste entre o trabalho prescrito nos documentos prescritivos e as concepções dos docentes acerca de seu agir em referente ao desenvolvimento da capacidade discursiva-textual oral dos estudantes.

Palavras chave: ensino, oralidade, gêneros de textos, debate, análise do trabalho docente

Introducción

En los documentos que prefiguraron la enseñanza de las clases de Lengua y Literatura a partir de la Reforma educativa de 1993 la oralidad adquirió visibilidad como contenido en todos los niveles educativos (inicial, primario y secundario). Desde entonces, en los diseños curriculares nacionales figuran, entre los saberes relevantes del bloque “Lengua oral”, géneros de textos como la exposición oral, la entrevista y el debate, entre otros.

El análisis que proponemos en este trabajo se circunscribe a la oralidad formal que se concretiza en géneros de textos orales, entre los cuales figura el debate, debido a que partimos del presupuesto según el cual:

Não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas (...) Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada) (...) e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar. Essas práticas tomam, necessariamente, as formas mais ou menos estáveis que denominados *gêneros* (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 135)¹.

En este sentido, el programa del interaccionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2004), marco teórico en el cual nos inscribimos, considera que no es la modalidad comunicativa sino el género, vinculado con la acción verbal, el que determina las características de un texto, sea oral o escrito. De este modo, los aspectos praxeológicos y epistémicos que

¹ “No existe lo oral, sino lo oral en múltiples formas. No existe una esencia de lo oral que permita fundar su didáctica, pero sí prácticas de lenguajes diferentes, que se dan por el uso de la palabra hablada (...) y esas prácticas se pueden convertir en objeto de trabajo escolar. Esas prácticas toman, necesariamente, las formas más o menos estables que denominamos géneros” (traducción propia).

definen a un texto devienen del género en el cual se inscribe, más allá de su modalidad oral o escrita.

Por otra parte, hacemos hincapié en la textualización oral en géneros institucionalizados como el debate porque revela la interrelación o interdependencia entre las modalidades oral y escrita que caracterizan a las culturas con escritura. Estos géneros institucionalizados presentan un conjunto de prescripciones que los aleja de interacciones verbales espontáneas como la conversación.

Desde este punto de vista se explica que la lengua oral sea objeto de enseñanza durante la escolaridad obligatoria. En efecto, en los documentos curriculares de la Reforma de 1993 se estipula que en la actividad colectiva escolar se debe desarrollar la oralidad que no se adquiere en el seno social o familiar, es decir una oralidad formal e institucional que se corresponde con la toma de la palabra en público.

En este contexto, nos proponemos conocer un aspecto del trabajo docente en el nivel secundario argentino: la relación de ajuste/ desajuste que existe entre el trabajo prescripto en los documentos prefigurativos que fueron elaborados en la Reforma educativa de 1993 respecto de la enseñanza de la oralidad y del género de texto debate y el modo en que, veinte años después de dicha Reforma, los enseñantes conciben su propio actuar.

Para llevarlo a cabo, en primer lugar se presentará de forma sucinta el enfoque teórico y metodológico en el cual se enmarca este trabajo. Posteriormente, se identificarán las concepciones y finalidades globales de la enseñanza de la oralidad y del debate como son prescriptas en dos documentos pedagógicos nacionales elaborados en la Reforma educativa del año 1993: las **Fuentes para la Transformación Curricular** de 1996 y los **Contenidos Básicos Comunes** de 1997.

En tercer lugar, el análisis textual (BRONCKART, 2007) de los enunciados de seis entrevistas (audio) realizadas en junio de 2013 con enseñantes de nivel secundario de escuelas públicas (Argentina), permitirá indagar el modo como los docentes consideran y describen sus propias prácticas y la influencia de las representaciones sociales en las concepciones de los enseñantes.

1. Marco teórico y metodológico

Inscribimos este artículo en el programa formulado por el interaccionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2004), que ha aportado al paradigma del interaccionismo social (VYGOTSKI, 1993) el estudio de los procesos de formación en general y de la formación escolar en particular. Esta perspectiva teórica articula las dimensiones del actuar humano, el lenguaje y la formación de las personas, haciendo hincapié en lo discursivo.

Desde este punto de vista, el lenguaje es concebido como una actividad social y discursiva y las unidades lingüísticas son consideradas conductas humanas verbales a la vez específicas (semióticas) e interdependientes de las acciones no verbales.

Este enfoque, basado en el programa metodológico de V. Voloshinov (2009), distingue dos niveles: el del actuar verbal (discurso) y el del texto concebido como el resultado empíricamente constatable de dichas acciones verbales y el lugar donde se manifiestan con mayor nitidez las relaciones de interdependencia entre las producciones lingüísticas y su contexto accional y social. Por lo tanto, el texto, definido como toda producción verbal situada (oral o escrita), es interdependiente del contexto en que se desarrolla y constituye una unidad comunicativa determinada por aspectos funcionales/praxeológicos (el texto como unidad comunicativa vinculada con el contexto comunicativo) además de epistémicos/lingüísticos (la lengua como sistema semiótico autónomo).

Los textos se caracterizan por su gran diversidad debido a que son productos de la actividad humana y se articulan con las necesidades, intereses y condiciones de funcionamiento sociales en las cuales se producen. Por ello, para Bronckart "todo texto empírico es producto de una *acción verbal* y se realiza *adoptando un género*" (2007, p. 139).

La noción de género de texto propuesta por este enfoque retoma, en una primera instancia, los postulados de Bajtín (BRONCKART, 2004), luego de Voloshinov (BRONCKART, 2007, 2010 y 2012), quien considera que la palabra es un signo ideológico y social que no se puede analizar en abstracto ni disociar de las situaciones de comunicación concretas las cuales se desarrollan en el marco de un ámbito social determinado (VOLOSHINOV, 2009, p. 45).

Voloshinov plantea que los signos se realizan en enunciados en la interacción verbal y asumen formas variadas, es decir que constituyen distintos géneros de la palabra. Cada

época y cada grupo social tiene un repertorio de formas discursivas homogéneas de la comunicación social (2009, p. 43). Por ello, el género es definido como “estructura tipo del enunciado, que posee sus formas gramaticales y estilísticas” (IVANOVA, 2010, p. 59), al cual le corresponde un conjunto de temas. La complejidad e importancia de esta categoría es retomada en estos términos por el interaccionismo sociodiscursivo.

La propuesta didáctica formulada desde este enfoque tiene como objetivo desarrollar la capacidad discursivo-textual, oral y escrita, de los estudiantes para promover el dominio del funcionamiento textual al final de la escolaridad obligatoria (BRONCKART, 2007, p. 142). Para esta corriente, los textos son los que permiten el desarrollo de los seres humanos en la formación escolarizada debido a que “el desarrollo del alumno es, en gran parte, consecuencia del dominio del funcionamiento lingüístico en situaciones de comunicación” (DOLZ & SCHNEUWLY, 1997, p. 80). Por ello, la enseñanza de la lengua debe partir de producciones verbales concretas (textos) en correlación con su contexto de producción como con el género de texto movilizado, el cual debe ser abordado en sus aspectos funcionales/praxeológicos como los lingüísticos/epistémicos.

Como consecuencia, la noción de género es coherente con la concepción de la didáctica como disciplina de intervención dado que el ser humano se desarrolla en las interacciones verbales mediatizadas por objetos del mundo cultural, entre ellos los géneros que son preconstructos históricos de tipo semiótico con los cuales interactúan los seres humanos en su formación como persona.

Además del marco epistemológico del interaccionismo sociodiscursivo, inscribimos este trabajo en las investigaciones de la acción formativa del Grupo LAF (lenguaje, acción, formación, Bronckart y col., 2004), que se centran en la realidad del trabajo docente con el objetivo de indagar el modo en que determinado proyecto de enseñanza se lleva a cabo. Se analizan tres dimensiones del trabajo: el trabajo prescripto, el trabajo real y el trabajo representado; y se pone el acento “en las diferencias fundamentales de estatus entre el trabajo prescripto y el trabajo real” (BRONCKART, 2007, p. 171). En este artículo circunscribiremos el análisis al trabajo prescriptivo y al trabajo representado.

El **trabajo prescripto** es el trabajo establecido institucionalmente, predefinido en los documentos de las instituciones, en este caso escolares, cuyo objetivo es planificar y regular el trabajo a realizar por los actantes. Constituye una representación de lo que debe ser el

trabajo y sobre lo que tienen que saber y hacer los docentes/trabajadores debido a que lo prescripto es producto de una acción humana consciente, motivada e intencional que provoca representaciones por parte de las personas involucradas (BRONCKART, 2007, p. 171).

Los documentos oficiales prescriptivos (proyectos didácticos, programas, manuales, secuencias didácticas) son preestructos históricos humanos que organizan las actividades colectivas y que, en su aspecto funcional, constituyen el mecanismo utilizado por el ser humano para acordar sobre contextos, objetivos y modalidades de desarrollo de actividades complejas (BRONCKART, 2007, 177). En este caso se analizarán las prescripciones acerca de la enseñanza de la oralidad y del género debate en dos documentos nacionales.

Por su parte, el **trabajo representado** constituye las representaciones de los enseñantes sobre su trabajo (interpretación de su papel, objetivos y contenidos de enseñanza, entre otros aspectos). Se observa de este modo “cómo quien enseña concibe su propio actuar” (BRONCKART, 2007, p. 176). Para ello se utiliza como método de análisis la entrevista con los docentes/trabajadores antes y después de la ejecución de las tareas o trabajo real. Se distingue así una primera entrevista de carácter más general en la cual se indagan las concepciones de los docentes como agentes del proceso educativo y una segunda entrevista, de carácter más específico, vinculada con la tarea concreta realizada en clase o trabajo real. En este artículo se analizarán entrevistas de índole general.

Finalmente, el **trabajo real** hace referencia a las tareas realizadas por los docentes en una situación determinada, que son observadas a partir de filmaciones y grabaciones.

En este enfoque, la enseñanza es definida como un trabajo, es decir como un tipo de actividad humana que se organiza en tareas (actuar-referente o dato observable). El análisis se realiza a la luz de categorías de una semántica de la acción (RICOUER, 1977) que concibe a las acciones como intervenciones deliberadas de un agente humano quien tiene un motivo (por qué o razón para actuar), una intención (para qué) y la capacidad de hacer. Por otra parte, la teoría de la actividad de Leontiev (1979) enfatiza las dimensiones colectivas del actuar humano: las actividades son gobernadas por motivaciones, finalidades y reglas colectivas o sociales, las cuales presentan un efecto restrictivo sobre los comportamientos de los individuos singulares (BRONCKART, 2007, p. 173).

Desde esta perspectiva, se distingue el concepto de actividad como lectura del actuar (dato observable) el cual implica motivaciones e intenciones de orden colectivo; de la no-

ción de acción enfocada en una persona singular. Asimismo, en el plano motivacional se diferencian los determinantes externos del actuar, de origen colectivo (motivaciones), de los motivos que son razones del actuar interiorizadas por una persona singular. En tercer lugar, en el plano de las intenciones, se distinguen las finalidades de orden colectivo; de las intenciones, en tanto fines del actuar, como son incorporadas por una persona. Por ende, en el análisis de los documentos prefigurativos (cfr. segundo apartado) se hará referencia a los conceptos de actividades, motivaciones y finalidades, y en el análisis de los textos de las entrevistas (cfr. tercer apartado) se utilizarán las nociones de acción, motivos e intención.

En este marco, el análisis y comparación de dos documentos prescriptivos tiene por objeto identificar cómo se presentan las concepciones y finalidades de enseñanza de la oralidad y el género debate, en función de cotejar si estas representaciones sociales influyen en las concepciones de los docentes. Estos fenómenos se infieren de la acción que se interpreta, cuyo estatuto es posible por el carácter auto reflexivo del signo lingüístico estipulado por Saussure (2004), cuyas propiedades explican el desarrollo de la conciencia humana que posibilita "la capacidad de pensar sobre el pensamiento" (BULEA, 2010, p. 41).

Los textos/enunciados de los enseñantes son analizados siguiendo la metodología de análisis de la arquitectura textual desarrollada por Bronckart (2004) en tres niveles, a saber: la infraestructura textual (planes textuales, tipos de discurso, secuencias textuales), los mecanismos de textualización que aseguran la unidad y la coherencia temática de un texto (conexión y cohesión nominal y verbal) y los mecanismos de asunción del compromiso enunciativo que tienen como función el mantenimiento de la coherencia pragmática (o interactiva) de un texto.

En este artículo se considerarán los mecanismos de cohesión verbal, correspondientes al plano de los mecanismos de textualización, que permiten dar cuenta de cómo conciben y cómo caracterizan los docentes las acciones que realizan en la enseñanza de la oralidad, en particular del debate: quiénes son los protagonistas de ese proceso y si se perciben como sujetos y actores responsables de las acciones que realizan, o como agentes sin influencia en el actuar.

El estudio textual del actuar formativo se basa, por un lado, en el registro de los verbos que refieren las acciones en los enunciados de las entrevistas según su formulación (voz activa y pasiva y construcciones impersonales) y, por el otro, en la observación de los roles

sintácticos y semánticos atribuidos a los sujetos protagonistas del actuar formativo (institución, proyecto, procedimientos, manuales, docentes, alumnos).

Es decir que el análisis de los mecanismos de cohesión verbal (BRONCKART, 2004) que son semiotizados en los textos de las entrevistas nos permitirá formular algunas hipótesis en torno a la temática de este artículo.

2. Análisis del trabajo prescripto: modalidad comunicativa y secuencia conversacional

En este apartado se analizará cómo se presentan las concepciones y las finalidades globales de la enseñanza de la oralidad en general y del debate en particular en dos documentos prefigurativos que organizaron la Reforma educativa del año 1993.

El documento **Fuentes para la transformación curricular** del año 1996 “fue concebido con la finalidad de constituirse en material de consulta para los docentes y equipos técnicos (...) tiene propuestas elaboradas por especialistas en Lengua y Literatura como dos áreas definidas” (RIESTRA, 2005, p. 9). Los especialistas de las Ciencias del lenguaje que fueron consultados formularon propuestas para la selección y organización de los contenidos como precisiones, comentarios, orientaciones pedagógico-didácticas, reflexiones y bibliografía. De modo que se constituyeron en actores conscientes y reflexivos: definieron motivaciones, seleccionaron y organizaron contenidos y precisaron recursos para el espacio curricular Lengua y Literatura. Los especialistas provenientes de distintos enfoques consultaron a otros colegas (un promedio de diez colegas por especialista) de distintas instituciones del país, a partir de cuyos aportes elaboraron sus propuestas.

Del análisis del contenido de este documento prefigurativo se pueden extraer las siguientes conclusiones: las tres autoras de las Ciencias del lenguaje consultadas (Ofelia Kovacci, Elvira Narvaja de Arnoux y Magdalena Viramonte de Ávalos), provenientes de enfoques teóricos distintos, incluyeron en sus propuestas un apartado específico sobre oralidad que se concretizó posteriormente como uno de los bloques que organizaron los Contenidos Básicos Comunes del espacio curricular Lengua y Literatura: “Lengua oral”. De modo que la oralidad adquirió visibilidad como conocimiento a adquirir en el marco de esa Reforma educativa.

Arnoux da cuenta claramente de que es un objeto de estudio nuevo y Viramonte de Ávalos se refiere a la tradición educativa centrada en la lengua escrita y postula, en términos de problemática, que no hay muchos estudios lingüísticos sobre oralidad ni instrumentos para evaluar que orienten la enseñanza de la lengua oral:

(...) la tradición histórica-cultural de Occidente ha perfilado una nítida prioridad de la lengua escrita sobre la oral en lo que hace a las actividades educativas, las cuales han sido, en efecto, diseñadas sobre el eje lectura-escritura. Por otra parte, leer y escribir significan haber pasado por la escuela, lo que no ocurre con hablar (FUENTES, 1996: 296).

En este documento, la oralidad es definida como práctica de expresión oral, actividad o intercambio oral por las tres especialistas, es decir que se concibe como un intercambio en la modalidad oral que presenta diferencias respecto de la escritura (las tres autoras distinguieron los apartados lengua oral / lengua escrita). Pero las propuestas se distinguen por su estatuto como objeto de enseñanza: para Kovacci es una práctica lingüística que forma parte de la actividad escolar, por lo tanto se configura como un instrumento pero no como un objeto de enseñanza dado que “un alto porcentaje de la actividad escolar descansa en la lengua oral” (FUENTES, 1996, p. 115). En cambio, para Arnoux y Viramonte de Ávalos, la oralidad es una práctica lingüística que debe formarse, por lo tanto constituye un objeto de enseñanza. Este último enfoque coincide con el objetivo general del espacio Lengua y Literatura centrado en la producción y comprensión textual y en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

En consonancia con la **significación/conceptualización** que asume la oralidad, la **finalidad** de su enseñanza se define de un modo similar en dos de las tres autoras (Arnoux y Viramonte de Ávalos): en la actividad colectiva escolar se debe desarrollar la oralidad o el desempeño oral público que no se adquiere en el seno social o familiar, es decir una oralidad formal e institucional. Kovacci, por su parte, concibe a la lengua oral como un instrumento de enseñanza que asume distintas finalidades durante el trayecto escolar aunque destaca su capacidad como instrumento de socialización. De este modo, la finalidad de enseñanza se especifica aunque no de forma homogénea en las tres especialistas.

En relación con los géneros de textos, se incluyeron géneros de textos orales como la exposición, el debate, la entrevista, entre otros; que permiten vincular la textualización oral

con situaciones comunicativas formales. Sin embargo, dos de las tres autoras (Kovacci y Arnoux) relacionaron estas producciones orales con la conversación como su "tipo textual" dominante. Así, Kovacci reduce la oralidad a la conversación en una operación sinecdótica que se sistematiza del siguiente modo: el fin de la oralidad es el intercambio, el tipo es la conversación.

Por su parte, Arnoux entiende la conversación como secuencia dominante de la mayoría de los géneros orales (con excepción de la exposición oral que relaciona con la secuencia expositiva-explicativa): "los alumnos deben reconocer los géneros discursivos conversacionales desde los más espontáneos hasta los más formales, y las reglas a las que están sometidos" (FUENTES, 1996, p. 186).

Los géneros orales son conversacionales porque la conversación es su secuencia dominante. Dicho de otro modo, la secuencia conversacional es el tipo textual que unificaría a los géneros orales. Como consecuencia, se habilitaría la configuración oralidad/ conversación, es decir oralidad/ comunicación no formal, que opaca la caracterización de la textualización oral en géneros como el debate, que no forman parte de la esfera de actividad cotidiana que distingue a la conversación.

En este marco, el género de texto debate adquiere dos **significaciones** diferentes: Kovacci lo considera una actividad escolar que permite el desarrollo de la educación, de modo coherente a cómo concibe la enseñanza de la lengua oral. Arnoux, en cambio, lo define como un tipo de intercambio institucional reconociendo su estatuto formal, pero a posteriori lo califica como género con secuencia dialogal o conversacional dominante -no se menciona la secuencia argumentativa en un género como éste-.

La categoría géneros de textos no es protagonista en las propuestas de las especialistas -con excepción de Arnoux que incluye un apartado sobre géneros discursivos-, sino que se alude a los tipos textuales, perspectiva dominante en los años 90`. Así, Kovacci -quien afirma que las producciones orales constituyen, como las escritas, tipos textuales- incluye en el segmento **Plano textual oral** a la conversación, el texto instructivo, poemas, descripciones y narraciones, diálogo, exposición individual, entrevista, mesa redonda/debate.

Una sola de las tres autoras -Arnoux- promueve en su propuesta el reconocimiento, por parte de los alumnos, de géneros discursivos orales espontáneos y formales y la capacidad de producción oral. En el caso del debate señala que el alumno tiene que ser capaz de

participar de intercambios institucionales de este tipo. Es decir que habría una formulación más clara respecto a la necesidad de desarrollar la textualización oral que se materializa en géneros de textos institucionalizados. Esta autora es la especialista que con mayor precisión deslinda géneros de tipos. Define a los géneros como “formas de composición de los textos, que están vinculadas a diversas prácticas sociales” (FUENTES, 1996, p. 191), en consonancia con la perspectiva bajtiniana.

Sin embargo, el análisis global del documento curricular permite señalar que la oralidad se caracteriza a partir de la conversación como su tipo dominante. La textualización en géneros orales institucionalizados como el debate no es el foco del bloque “Lengua oral”. En este sentido, si se asumió que se debe enseñar la oralidad formal pero la conversación es el contenido de mayor envergadura en estos documentos, la **motivación** inicial resulta difusa.

Por su parte, los **Contenidos Básicos Comunes** para el Nivel Polimodal/secundaria (año 1997) precisaron como **finalidades** globales del nivel mejorar la calidad y promover la equidad, la eficiencia y la participación en la educación argentina. En la fundamentación general del espacio curricular Lengua y Literatura se destaca que “en este nivel se intensifica la práctica de la palabra pública” (CBC, 1997, p. 3). Este documento prefigurativo define a la lengua oral, del mismo modo que las **Fuentes** de 1996, como modalidad comunicativa.

La **motivación** principal de la enseñanza de la oralidad es desarrollar la capacidad de interacción de los estudiantes, por ello se propone propiciar su “participación activa en situaciones de comunicación oral formal, como parlamentos, discursos o exposiciones, debates públicos, asambleas y reuniones de trabajo” (CBC, 1997, p. 4). Es decir que la oralidad objeto de enseñanza es la oralidad formal que se desarrolla en las instituciones educativas.

Sin embargo, entre los contenidos conceptuales de este bloque se enuncia en primer lugar “la comunicación verbal y no verbal. La comunicación oral y escrita: rasgos distintivos (...) Variedades y registros de la lengua oral y escrita” (CBC, 1997, p. 4). Se prioriza la enseñanza descriptiva y teórica de la oralidad en términos de modalidad comunicativa, en desmedro de la textualización. Estos contenidos replican los postulados en las **Fuentes** y dominan el enfoque adoptado en los manuales escolares: diferencias entre oralidad y escritura, turnos de intercambio, actos de habla, la conversación; pero no los géneros (NAVARRO, 2012).

En este documento, el género de texto debate figura como contenido conceptual del bloque “Lengua oral y escrita” en el marco de los protocolos y restricciones de lo que se denomina como “conversación polémica”. Nuevamente, el debate es vinculado con la conversación; aunque en este documento también se lo relaciona con la argumentación por lo que sería un tipo de “conversación polémica”: “Interacción oral. Protocolo y restricciones discursivas de la conversación polémica. Debate, asamblea, entrevista, encuesta, reunión de trabajo” (CBC, 1997, p. 4). Asimismo se lo describe como un tipo de comunicación formal.

De esta manera, el debate asumiría las dos **significaciones** postuladas en las **Fuentes**: tipo de intercambio institucional/formal y género conversacional, del cual se destaca su estatuto polémico. Por eso resulta llamativo que en la síntesis explicativa de este bloque, la argumentación se vincule únicamente con la escritura y no con la oralidad: “Se dará prioridad a la escritura de textos argumentativos, que exigen a los estudiantes fundamentar adecuadamente las propias opiniones, refutar y contraargumentar” (CBC, 1997, p. 3). Es decir que su configuración como conversación polémica simplemente se enuncia.

En síntesis, en los documentos prescriptivos elaborados en la Reforma educativa de 1993 la oralidad adquirió visibilidad como contenido de las clases de Lengua y Literatura respecto del cual se enunciaron finalidades y motivaciones específicas. Sin embargo, su constitución como objeto de enseñanza se centró en las diferencias entre oralidad y escritura y en la enseñanza de las tipologías textuales. Por lo tanto, los géneros orales institucionalizados -cuya enseñanza fue prescripta- se organizan en torno a la conversación considerada como forma prototípica de la comunicación oral, ocultado su complejidad genérica.

En este contexto, el debate no se configuró como género de texto oral que articula aspectos praxeológicos y lingüísticos, sino que se redujo a un intercambio con secuencia conversacional dominante.

3. El trabajo representado: actividades escolares de “lengua oral” espontáneas y asistemáticas

El análisis textual de los enunciados de seis entrevistas, que se profundizará en posteriores trabajos, busca indagar el modo como los docentes consideran y describen sus pro-

pías prácticas en relación con la enseñanza de la oralidad y del debate prescripta en los documentos prefigurativos.

En primer lugar, nos referimos a las concepciones de los docentes acerca de la incorporación del bloque "Lengua oral" en la Reforma educativa de los años 90', que vincularemos con sus propuestas de enseñanza de la capacidad discursiva-textual oral debido a que constituyen el marco de las indagaciones posteriores centradas en los criterios de evaluación de las textualizaciones orales y en la enseñanza del debate.

Las entrevistas dirigidas fueron realizadas en 2013 con enseñantes de tercer año de nivel secundario que se desempeñan en escuelas públicas de la ciudad de Rosario y que tienen entre 3 y 22 años de antigüedad en el nivel. Las entrevistas se registraron a través de una grabación en audio y fueron desgrabadas y transcritas para su análisis. Como señalamos anteriormente, a partir del análisis de los mecanismos de cohesión semiotizados en los enunciados de esta serie de entrevistas, propondremos algunas hipótesis acerca de la temática abordada en este artículo.

En una primera instancia, los docentes consideran "*fundamental*" y "*enriquecedor*" (modalización apreciativa) la incorporación de la oralidad como nuevo contenido de enseñanza. Sin embargo, en la mayoría de sus respuestas la justificación no aludió a la necesidad de desarrollar una oralidad formal como se enuncia en los **Contenidos Básicos Comunes** y en las **Fuentes**; hecho que interpretamos como un desajuste entre la **intención** de los enseñantes y las **finalidades** colectivas expresadas en los documentos prefigurativos. Una sola de las entrevistadas pudo señalar la intención de "*que el alumno pueda hablar con cierto nivel de exposición*" (docente, tres años de antigüedad).

En este sentido, resulta comprensible que el acuerdo inicial con la enseñanza de la lengua oral que manifestaron los entrevistados no se vea reflejada en las propuestas que formularon ante la pregunta acerca de cómo desarrollan la capacidad discursiva-textual oral de sus estudiantes. Se refirieron a la narración/renarración (2 entrevistados), a la exposición oral (2 entrevistados), dramatizaciones (2 entrevistados), la presentación personal en clase (1 entrevistado). Además, manifestaron dudas en la formulación de sus respuestas:

Docente 1: (Piensa) "*Bueno, otra cosa que me gusta hacer es cuando leemos rearmamos entre todos la historia*" (docente con 10 años antigüedad).

D2: *"La verdad es que no lo tengo claro (silencio). La verdad no sabría exactamente, es algo que en los profesorados o en la facultad no se trabaja. No tengo la certeza de haber dado específicamente la oralidad en el profesorado. Se me ocurre que sobre un texto leído puedan hacer una exposición oral"* (docente con 3 años antigüedad).

D3: *"A veces cuando leemos les hago renarrar lo que acaban de leer, para ver si están atentos a la lectura y (silencio) y bueno a veces también les tomo examen oral de la teoría"* (docente con 22 años antigüedad).

Desde el análisis textual centrado en los verbos podemos señalar que en estos seis enunciados de tres enseñantes distintos (considerando a cada enunciado como una unidad de análisis), se desprende que en las acciones (expresadas en verbos en voz activa) que dan cuenta específicamente del actuar formativo en torno a la capacidad discursiva-textual oral figuran dos eventos en primera persona del singular cuyo sujeto es el docente (*les hago renarrar / tomo examen oral*), en las otras acciones formuladas el sujeto gramatical del evento es plural de modo que indica el colectivo docente-alumno, para dar cuenta de aquello que hacen en el aula (*leemos / rearmamos*) o es el alumno (*puedan hacer una exposición oral / están atentos*).

A su vez, el análisis de los papeles temáticos de estos enunciados confirma esta hipótesis: los dos verbos conjugados en primera persona del singular explicitan un sujeto con rol semántico agente que asume una función de actante (*"les tomo examen oral" / "les hago renarrar"*) y con una intención clara (*para ver si...*); pero en otros enunciados el docente asume otros roles, por ejemplo en el primer enunciado el verbo *gustar* selecciona un sujeto con función semántica tema (no agentivo) que constituye el procedimiento del actuar formativo en sí mismo y un objeto indirecto con función sintáctica experimentante, que es el docente.

Por último, es interesante destacar que en el sexto enunciado se evidencia, por un lado, la decisión espontánea, es decir no planificada, de una posible tarea (*se me ocurre*), que se suma a las dudas planteadas al inicio de la respuesta, y el protagonismo del alumno en el caso de la tarea en sí misma (*puedan hacer una exposición oral*). De modo que el enseñante no se interpreta como el actante protagonista de las tareas que llevan a cabo en el proceso de formación, sino que son los procedimientos (*rearmar, renarrar*) o los alumnos los protagonistas (*puedan hacer*).

Por otro lado, de este análisis se desprende que esas actividades orales se enuncian en el marco de otras tareas (fines del actuar) como verificar que los estudiantes han escuchado o comprendido una explicación oral del docente o para dar cuenta de un texto que han leído (lectura / literatura), en consonancia con la problemática explicitada por Bronckart, quien afirma que “el discurso oral, campo reconocido unánimemente como indispensable para el éxito de los estudiantes, muy raras veces es considerado un objeto escolar autónomo, diferente del escrito” (2007, p. 160).

A su vez, en los enunciados en los cuales dan cuenta de cómo evalúan las textualizaciones orales de sus alumnos no abundan precisiones respecto a la evaluación de la textualización oral en el orden praxeológico ni epistémico (se hace mención a la escucha, la opinión propia y a la coherencia), circunstancia que se podría vincular con la concepción de la oralidad como práctica escolar espontánea -en consonancia con la conceptualización propuesta por Kovacci- y no como objeto de enseñanza planificado y autónomo.

En relación con el debate, los docentes también consideraron su enseñanza como necesaria e importante pero sólo dos docentes explicitaron las **intenciones** que guían su actuar, es decir que se configuraron como actores de su trabajo: “*necesitan fundamentar su posición*” (3 años de antigüedad), “*hacer práctica de la escucha*” (22 años de antigüedad).

El debate no es concebido como un objeto de enseñanza definido y autónomo respecto de otros contenidos. Únicamente dos docentes relataron una secuencia de enseñanza del debate. El resto de los entrevistados lo consideró como un momento de una charla que se realiza en el marco de otra tarea, que es la que se constituye en el objeto de enseñanza (literatura / lectura y escritura), o el abordaje de un tema conflictivo que surge en clase a partir del cual se trabaja, por ejemplo, la escucha activa:

D1: “Después de cada lectura hay actividades que tocan lo oral y tocan el debate, hacemos una charla” (10 años de antigüedad).

D2: “Se producen debates y yo los fomento” (25 años de antigüedad).

D3: “Siempre que se plantea alguna cuestión conflictiva debatan” (12 años de antigüedad).

D4: “Debates hay todo el tiempo” (20 años de antigüedad).

Al analizar los enunciados de las respuestas de los docentes se evidencia el carácter espontáneo que asume el debate en las clases de *Lengua* ("hay actividades" / "se producen debates" -primero, después el docente fomenta su continuidad- y "debaten"), vinculado al protagonismo del procedimiento que surge como actividad propia de la institución escolar y de la clase (*siempre se producen / después de cada lectura*).

Los enseñantes no se configuran en sus propios enunciados como actores responsables de la acción, esto se expresa en los verbos impersonales (*hay*), en las construcciones pasivas con *se* en las cuales no figura el sujeto nocional agente de la acción (*se producen*) y en aquellas en las cuales el alumno es el sujeto sintáctico y nocional con papel temático agente, que es quien inicia el debate (*debaten*).

Es decir que el debate se presenta como una actividad escolar o un contenido de enseñanza que se fundamenta en el desarrollo de la capacidad para dar opiniones o defender un punto de vista; pero en los enunciados de los docentes entrevistados no se da cuenta de un proyecto de clase ni se explicitan los objetivos del proyecto comunicativo orientado a la enseñanza de este género de texto oral.

Este análisis -que se completará con las observaciones del trabajo realizado en las clases y con otras entrevistas- nos permite suponer que las finalidades que guiaron la enseñanza de la oralidad en los documentos prefigurativos y la formulación de los contenidos que apuntaron a la caracterización de una modalidad comunicativa oral que se vio reducida a la conversación; se vincula con las dificultades, dudas e imprecisiones que los enseñantes entrevistados manifestaron al dar cuenta de la forma en que se lleva a cabo la enseñanza la oralidad, en particular del género de texto debate.

4. Algunas conclusiones

El análisis del trabajo docente, en sus dimensiones prescriptivas y concebidas por los agentes (BRONCKART, 2007), revela que algunas significaciones que aparecen en los documentos prefigurativos analizados se replican, en términos de efectos, en los enunciados de los enseñantes.

De acuerdo con el análisis que hemos realizado de dos documentos prefigurativos que planifican, organizan y regulan el trabajo a realizar, podemos afirmar que la enseñanza de la

oralidad y del debate fue prescripta en la Reforma educativa de 1993. Estas prescripciones fueron elaboradas por especialistas de las Ciencias del lenguaje que se configuraron como agentes que deliberadamente propusieron contenidos de enseñanza, precisaron sus motivaciones y finalidades y organizaron su progresión en la enseñanza de los niveles primario y secundario. Su propuesta, a su vez, fue retomada y sistematizada en el documento **Contenidos Básicos Comunes** de 1997 para el nivel secundario. Es decir, se prescribió lo que debía realizarse, determinando restrictivamente las acciones de los enseñantes como personas individuales quienes, a su vez, tienen representaciones de los motivos e intenciones de su actuar docente.

En esta instancia, es posible señalar que el trabajo de enseñanza de la oralidad y del debate, como es concebido por los docentes, se basa en el trabajo prescripto. Si la oralidad se redujo a la conversación, práctica lingüística caracterizada como espontánea, se comprende que la enseñanza de la oralidad sea abordada de ese modo por los enseñantes. En este sentido, el análisis de los enunciados de las entrevistas refleja que aunque los enseñantes entrevistados consideraron que la enseñanza de la oralidad es fundamental, no pudieron formular claramente las intenciones que la guían, ni métodos explícitos para el desarrollo de la capacidad discursiva-textual oral de los estudiantes, como tampoco criterios claros de evaluación.

De modo similar, el género debate -cuya enseñanza se encuentra prescripta en tercer año del nivel secundario- es concebido como una actividad escolar que surge espontáneamente en el contexto de la clase y que, por lo tanto, rehúye la enseñanza sistemática y consciente.

De esta manera, los discursos que median las acciones docentes son factores que nos permiten explicar la asistematicidad en el desarrollo de la capacidad discursiva-textual oral de los estudiantes de nivel secundario, en este caso en relación con el género de texto debate.

Sin embargo, sabemos que las concepciones de las prescripciones se modifican permanentemente. Desde el marco teórico en el cual nos inscribimos, creemos que el ser humano puede transformar los preconstructos sociales con los cuales interactúa y que, por lo tanto, su actuar presente y futuro puede transformarse.

Finalmente, si reconocemos con Rastier que “el reto educativo no sólo es cultural sino también político y ético” (2012, p. 78); nos parece importante insistir en que la enseñanza de la textualización en géneros orales institucionalizados como el debate, la exposición oral y el examen oral, entre otros géneros, puede y debe ser un objeto de enseñanza sistemático en la escuela pública durante la escolaridad obligatoria.

Referencias bibliográficas

BRONCKART, J-P. *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2004.

_____. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

BULEA, E. “Nuevas lecturas de Saussure”. In: RIESTRA, D. (Comp.). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Miño y Dávila: Buenos Aires, 2010, pp. 15-42.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. “Géneros y progresión en expresión oral y escrita”. En *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 11, 1997, pp. 77-98.

_____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

IVANONA, I. “El diálogo en la lingüística soviética de los años 1920-1930”. In: RIESTRA, D. (comp.). *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010, pp. 43-71.

NAVARRO, P. “Sistematización de la enseñanza de la lengua oral en el nivel medio. Observaciones críticas de los lineamientos curriculares y su transferencia a las prácticas”. In: PEIREIRA, C.; NOTHSTEIN, S.; VALENTE, E. (Edits.). *Lectura y escritura: prácticas, instituciones y actores*. Volumen temático de la Serie de la Sociedad Argentina de Lingüística, 2012. (En prensa).

RASTIER F. “Aprender”. In: RIESTRA, D.; TAPIA, S. M.; GOICOECHEA, M. V. (compiladoras). *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche: Ediciones GEISE, 2012, pp. 60-80.

RIESTRA, D. “Didáctica de la lengua. Acerca de las dificultades de la práctica: la enseñanza de las nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural”. *Revista Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas*. CELA. Facultad de Humanidades y Artes, 10, 2005, pp. 7-17.

_____. *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo-sociodiscursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2008.

SAUSSURE, F. *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa, 2004.

VOLOHINOV, V. (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009.

VYGOTSKI, L.S. "Pensamiento y lenguaje". En *Obras escogidas II*. Madrid: Aprendizaje, Visor, 1993.

Fuentes documentales:

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *Fuentes para la transformación curricular*. Lengua. República Argentina, 1996.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *Contenidos básicos comunes para la educación Polimodal*. Lengua y Literatura. República Argentina, 1997.

ⁱ Paula Cecilia NAVARRO, Profa.
Universidad Nacional de Rosario (UNR)
paulanavarro@sinectis.com.ar

Recebido em 30 de junho de 2014

Aceito em 2 de setembro de 2014