

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Personas que trabajan con la palabra. La oralidad como una problemática didáctico-pedagógica

POR TASHA SOFÍA VIGNAU

Prof. en Ciencias de la Educación.

Jueves, 29 de septiembre de 2022



Tasha Sofia Vignau

El presente artículo busca problematizar los modos en que la oralidad tienen lugar dentro del espacio áulico a partir del análisis didáctico de clases realizadas en el nivel secundario del Colegio Superior de Comercio Manuel Belgrano, en la materia Taller de Estrategias para Estudiar y Aprender. El contenido del espacio curricular, en conjunto con un interés personal en la temática, permiten profundizar en la reflexión sobre la oralidad y su enseñanza, analizando los supuestos que subyacen a ésta y pensando algunos posibles modos de reformular estas instancias.



Fuente: <https://www.freepik.es/>

Cabe considerar que, aunque el presente análisis parte de clases pensadas para el nivel secundario, los aportes reflexivos, pueden resultar útiles para pensar las clases en el nivel superior, entendiendo que el desarrollo de la oralidad no concluye en la escuela, sino que tiene continuidad a lo largo de toda la vida.

Interrogantes sobre lo que asumimos

La construcción de estas clases en general se estructura en torno al supuesto de que las modalidades de clase -taller, seminarios, asignaturas, etc.- implican de algún modo un ejercicio de expresión oral, tanto por parte de los estudiantes como del docente. Ahora bien, suele asumirse que aquellas modalidades más lúdicas, de debate, de argumentación o de

trabajo en grupo tienen un vínculo directo con la puesta a disposición de la oralidad como tal en el aula, pero ¿eso es verdaderamente así?

En este sentido, cabe analizar el vínculo que se construye entre las modalidades y formatos didácticos pedagógicos y el ejercicio efectivo de la oralidad. Pensemos, por ejemplo, en qué medida, las modalidades de debate realmente habilitan la oralidad de un modo más marcado que el trabajo individual en actividades puntuales. Sobre todo, si tenemos en cuenta que la actividad, en cualquier caso, sigue siendo dirigida por el docente como mediador, como interventor de la palabra, tanto de la propia como la de los otros. Además, estas modalidades de debate posibilitan la oralidad, en general, para los estudiantes que habitualmente toman la palabra dentro del aula. Es decir que termina implicando a estudiantes que indefectiblemente desarrollarán su oralidad sea en la modalidad que sea.

Entonces, habilitar la palabra a quienes ya la tienen habitualmente, ¿facilita procesos de oralidad en el resto del grupo? ¿Qué sucede con la oralidad de quienes no hablan en el aula? ¿Este tipo de modalidades realmente les permite hablar a quienes no lo hacen en general?

Por otro lado, si las clases se plantean bajo modalidades lúdicas que fomenten en mayor medida la participación, éstas suelen igualmente centrarse en la directiva de la palabra del docente. Si es el docente quién media, interviene e incluso permite o no, hablar, entonces cabe cuestionarse, ¿qué sentido tiene habilitar la oralidad si está constantemente dirigida por el docente?

Pensemos al respecto, cuánto poder tiene que tener alguien para permitirle a otro hablar o no, para ser quién decide habilitar o no la voz, para intervenir y guiar en la conversación ajena. Pero aquí la discusión no es si este ejercicio del poder está bien o no, aquí la cuestión radica en desempolvar las actitudes y acciones que uno como docente considera lógicas, para revisarlas y analizarlas a la luz de otras perspectivas. En este sentido, pensar sobre la oralidad en el aula, implica necesariamente repensar la construcción del rol docente.

Otro presupuesto habitual en la construcción metodológica de las clases tiene que ver con asumir que propiciar situaciones donde los estudiantes hablan (como los debates o discusiones), parece implicar necesariamente que se está enseñando y trabajando la oralidad. Cabe preguntarse si esto obtura el análisis respecto a la construcción de dicha práctica, a quién va dirigida, de qué modo se plantea y en torno a qué temas se propone.

En general, ocurre de modo similar con la idea de “habilitar espacios de reflexión orales” en las clases. Pero ¿el simple hecho de habilitar asegura la reflexión?. En una situación similar a la de asumir que el enseñar necesariamente implica un aprender, aparece entonces una racionalidad mecánica en donde la disposición conlleva indefectiblemente al accionar. Subyace a ello el supuesto de que si el docente, habilita el espacio a la reflexión; los estudiantes necesariamente reflexionan. ¿El docente es capaz de decidir cuándo reflexiona el otro, en qué tiempo y espacio, y sobre qué? ¿Basta con disponer de la posibilidad, para que los procesos cognitivos y metacognitivos se produzcan así, de un momento a otro?

Además, existe una preocupación generalizada respecto de que las actividades donde predomina la oralidad vayan en desmedro del contenido y su aprendizaje. ¿cuántas veces hemos aprendido más en el medio de una conversación con otros?, Esta pregunta desnaturaliza este supuesto pedagógico que categoriza ciertas actividades por sobre otras en términos de los aprendizajes que posibilita.

¿Qué le hago al otro con la palabra?

Es fundamental tener en cuenta que el uso de la palabra construye y significa nuestra realidad, y en ello, modela nuestra identidad y nuestra experiencia. Relatar implica así, un modo de conocer y de aprender (Bruner, 1996). En este sentido, la oralidad es un derecho en tanto permite contar y contarnos, además de posibilitar la reflexión sobre cuestiones que se hacen explícitas sólo cuando se dicen. Si como menciona Steiner, “lo que no se nombra no existe” (s/f), reflexionemos sobre el lugar de poder que tenemos como docentes. ¿Qué le hago al otro con la palabra? ¿cuánto influye lo que yo digo y el modo en que me expreso?

La enunciación y la discursividad docente se vuelve entonces una cuestión importante de ser analizada para repensar, no sólo la oralidad en el aula y en vinculación con el contenido, o la oralidad de los estudiantes, sino también la de los docentes. Es por ello que, habilitar desde el ámbito educativo los espacios para el desarrollo de la oralidad, implica entender al proceso educativo como un foro donde se crea y recrea la cultura, donde sus significaciones y representaciones son puestas en cuestión, debatidos y discutidos en una lucha de poder que se posibilita desde la potencialidad de la narrativa (Bruner, 1996).

Por otro lado, la toma de la palabra conlleva no sólo la puesta en juego de la voz sino también la intervención de la escucha. Los espacios de silencio y la escucha atenta, son tan sustanciales en estas instancias como la toma de la palabra en sí misma, dado que escuchar también implica reconocer al otro y dar el espacio a su expresión. Esto también abarca nuestro trabajo docente y nos invita a reflexionar sobre las reacciones que solemos tener los docentes a los silencios de los estudiantes, a la no respuesta y la importancia de sostener una escucha y una mirada atenta a sus expresiones.

Enseñar oralidad, ¿una simulación?

Ante lo expuesto, es fundamental entender a la oralidad no sólo como un medio o una herramienta, sino también como un contenido en sí mismo, que debe ser enseñado.

Del mismo modo en que aprender a escribir y a leer son procesos continuados que no se limitan a nuestro paso por la primaria, la oralidad se aprende a lo largo de la vida, y en consecuencia debe ser enseñada con continuidad en todos los niveles y contextos educativos. Para ello, no resulta suficiente una propuesta de enseñanza implícita, en la que la oralidad pretenda atravesar la enseñanza y termine por desaparecer detrás de los contenidos que sí son explicitados en la currícula. Tampoco basta con habilitarla como un aprendizaje meramente práctico que se pone en juego, solo si el docente quiere y puede, a través de ciertas modalidades puntuales de trabajo. Habilitar la palabra es fundamental pero no debemos

malinterpretar que la simple puesta a disposición implica un aprendizaje sobre su uso. Del mismo modo que no aprendemos a usar un destornillador solo por tenerlo sobre la mesa, tampoco aprendemos sobre oralidad sólo por hablar en voz alta. Como explican Skliar y Larrosa, (2009): “No se trata tanto de decir lo que se piensa, sino de pensar lo que se dice. Y para eso hay que pararse a pensar.” (p. 196). De ello deviene la preocupación que motiva este artículo, ¿en qué medida lo que hacemos es generar y generar-nos una falsa idea de que el formato didáctico pedagógico centrado en la oralidad como medio de expresión, garantiza indefectiblemente el aprendizaje de la oralidad como tal?

Si no logramos desnaturalizar esta serie de supuestos para ser críticos al momento de pensar las clases, lo que terminamos generando es una suerte de simulación. Elaboramos así una serie de acciones y decisiones metodológicas que en realidad generan algo así como un escenario montado, como una imagen superficial de lo que verdaderamente queremos enseñar. De este modo, realizamos simulaciones de la enseñanza de la oralidad. Simulamos participación y debate. Simulamos la habilitación de la voz de los estudiantes. Simulamos una distribución más equitativa de la palabra, que puede no darse realmente.

Trabajar con la palabra

Describiendo sus ideas sobre este tema, Rita Segato, comenta respecto del rol de los antropólogos, definiéndolos como “personas que trabajan con la palabra”, pero ello puede extenderse también a los docentes. Dice Segato, sobre las personas que trabajamos con la palabra “(...) nuestro papel es ponernos a disposición, la disponibilidad a la interpelación de ese otro, así cobra sentido... porque en la era de los derechos las personas no necesitan de portavoces, las personas hablan por sí mismas, cada vez más...” (Segato, 2016).

Pensemos respecto a ello en la potencialidad que posee concebir a los docentes como personas que trabajan con la palabra. Definirnos de este modo nos obliga a poner la mirada sobre otras perspectivas, a concebir el rol del docente de otro modo, pero además carga la labor docente de una valoración que creo, aún no hemos explorado lo suficiente.

Así mismo, la autora retoma otra idea importante que tiene que ver con considerar a las personas como sujetos de derecho capaces de enunciar su propia voz. Extender esto hasta el ámbito educativo nos permite pensar a los estudiantes como sujetos de derecho, que no requieren de la intermediación docente para expresarse, sino que son perfectamente capaces de hablar de y por sí mismos. Desde esta mirada, nadie le habilita la palabra a nadie, los estudiantes hablan, lo permita el docente o no, incluso hablan por fuera del espacio educativo, en diversos contextos y situaciones, sobre variedad de temas. Son, sujetos hablantes, orales y expresivos, capaces de construir y reconstruir su oralidad.

Esto modifica no sólo el modo de construir el rol docente y de mirar al estudiante, sino que también implica al vínculo que se establece entre ambos. Desde allí, los docentes podríamos dejarnos interpelar por la alteridad de los estudiantes, pero ya no como portavoces o mediadores de sus palabras. El vínculo pedagógico se complejiza aún más, en tanto no sólo habilita la palabra de los estudiantes, sino también se deja interpelar por la palabra de ese

otro. A lo que Segato (2016) explica; “(...) existe la experiencia de las personas, pero tenemos que hacer un esfuerzo por dotarlo de palabras, o sea que definan su valor porque hay un valor ahí. Hay una forma de felicidad, hay una construcción de bienestar de otra forma. Ese es nuestro trabajo, contribuir con la verbalización, o sea con la retórica de valor...” (Segato, 19 de enero, 2016).

Algunas propuestas

Ahora bien, una propuesta que podría resultar útil implicaría reubicar a los propios formatos como objetivos de enseñanza en sí mismos. Es decir, si en vez de habilitar el debate para enseñar oralidad u otro contenido, habilitamos el debate para enseñar a debatir específicamente. Freire describe (2010): “Mi derecho a la voz no puede ser un derecho ilimitado a decir todo lo que me parece bien sobre todo el mundo y los otros.” (p. 110). Lo que refiere a que cuando abrimos el espacio a la oralidad, al debate y la discusión, también enseñamos formas de vincularnos con lo que nos rodea.

Convertir a los formatos en contenidos nos ubica de este modo en un ejercicio de razonamiento más espiralado y posibilita una amplia diversidad de formas de plantear la enseñanza y los contenidos. Ello no debe implicar que la oralidad sea enseñada desvinculada de otras instancias de aprendizaje o del contenido de otros espacios, sino que más bien nos permite repensar la construcción de las clases desde otros formatos y modalidades.

Como puede comprenderse, resulta fundamental problematizar la oralidad en el aula, como un modo de repensar la construcción del vínculo pedagógico, en el cual los docentes debemos estar disponibles al otro, escuchar su interpelación y, como dice Segato (2016), tener “disponibilidad a la pregunta del otro” (Segato, 10 de enero, 2016).

Finalmente, cabe considerar que la construcción de una clase implica la consideración de una serie de factores que se interrelacionan en la puesta en juego de una propuesta. Teniendo esto en consideración, el presente escrito no busca simplificar esta complejidad ni brindar respuestas cerradas a una temática extensa sino más bien posicionar la mirada sobre uno de estos factores en específico para repensar la práctica docente y reflexionar sobre el quehacer cotidiano.

Bibliografía

- Bruner, J. (1996) *Realidad mental y mundos posibles*. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Segato, R. (2019, 10 de enero). *La disponibilidad al rostro del otro*. [Episodio de pódcast de audio]. En *Facultad Libre Podcast. Fragmento tomado del seminario “Contra-pedagogías de la crueldad”*. URL: <https://spoti.fi/3LNDJSH>
- Segato, R. (2019, 19 de enero). *Producir retóricas de valor*. [Episodio de pódcast de audio] Facultad Libre Podcast. Fragmento tomado del seminario “Contra-pedagogías de la crueldad”.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.