

8

CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

DOSSIER

La Sociología de la Educación en acción: aportes desde investigaciones en distintos niveles educativos y territorios

Coordinan

Emilia Di Piero, Sonia Alzamora y María José Laurente

Año IV - Septiembre 2023 ISSN: 2683-989X



EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**

María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Editoras Asociadas**

Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Editorxs de Secciones**

Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Beatriz Margarita Celada, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**

Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

- **Editora Técnica**

Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

ENSAYOS

- PATRICIA B. BUSTAMANTE

Oralidad y escuela en el laberinto

Orality and school in the labyrinth

Oralidad y escuela en el laberinto

Orality and school in the labyrinth

PATRICIA B. BUSTAMANTE*

Recibido
04|07|23

Aceptado
26|09|23

Ensayos

RESUMEN

En este ensayo examinamos las prescripciones curriculares para la enseñanza de la oralidad en la educación argentina. Nos concentramos específicamente en el nivel secundario, reconociendo tres momentos históricos: el período fundacional, la reforma federal y la contemporánea y recorriendo distintos materiales para analizar supuestos teóricos de base.

Palabras clave: oralidad, currículo, educación secundaria, Argentina.

ABSTRACT

In this essay we examine the curriculums prescriptions for the teaching of the orality in the Argentine education. We concentrate specifically in the secondary education level, recognized three historical moments: the founding period, the federal reform and the contemporary reform, and, reviewing different materials to analyze underlying theoretics assumptions.

Key words: orality; curriculum; education; secondary education level.

* Profesora Asociada a cargo de la cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura, en el Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Salta. Profesora Adjunta a cargo de la cátedra de Literatura infantil y Juvenil, en el Profesorado y Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional de Salta. Dirige equipos de investigación y de extensión sobre formación docente y temas de su especialidad. ORCID: 0009-0000-8496-2298. Correo electrónico: bustamantepatricia@hum.unsa.edu.ar

Oralidad y escuela en el laberinto

La experiencia de encarar la oralidad en cualquier nivel del sistema educativo se nos presenta laberíntica y desafiante. Múltiples encrucijadas nos confunden y, en el nivel superior, nos preguntamos: ¿qué aprendieron sobre oralidad quienes hoy acceden a él? Si bien hay mucho recorrido realizado en torno de lectura y escritura entendidas como literacidad, no ocurre lo mismo con la oralidad, por lo que creemos importante problematizarla.

En esta ocasión, nos focalizaremos en una de esas encrucijadas: la de los documentos curriculares que orientaron, en el nivel medio, la enseñanza de la oralidad en el país. Ella puede iluminar otras como la de las prácticas, la de las decisiones didácticas que nos permitan encarar la oralidad experiencialmente en el aula, la de los tiempos destinados a ella o la de las formas y criterios de evaluación, entre otras. Hacer sociogénesis de las disciplinas escolares nos permite reflexionar acerca del estado de situación hoy, en términos de continuidades y rupturas en relación con el devenir sociohistórico.

Si bien es posible rastrear múltiples experiencias y propuestas de trabajo con la oralidad en diversos materiales curriculares, nos parece organizador distinguir tres momentos históricos en las prescripciones curriculares para la educación argentina en torno de la enseñanza de la lengua oral:

- 1) El momento de los mandatos fundacionales, que tiene como centro de sus preocupaciones la ortología.
- 2) El que se orienta desde el enfoque comunicativo, en la Reforma de los noventa.
- 3) El que se construye actualmente desde una perspectiva sociocultural.

Si pensamos en el primer momento de los mandatos fundacionales, nos remitimos a la organización del Estado Nacional y a la Generación del 80. En esta etapa, reconocemos la primera gran corriente inmigratoria que marcó al país e impuso a la escuela la necesidad de la homogeneización lingüística, lo que se encaró a través del español peninsular como modelo. Este mandato “civilizador”, en la búsqueda de la identidad nacional, se vinculó con una enseñanza fuertemente prescriptiva para la lengua, desde una perspectiva hispanizante. La fundación del sistema escolar argentino se realizó sobre la idea de que en el binomio civilización/barbarie, el español peninsular era el signo civilizador por antonomasia.

Para ilustrar el primer momento, recurrimos a Graciela Cabal (1999), escritora argentina que ha mirado con atención a la escuela y sus prácticas. Tomamos de *Mujercitas eran las de antes* algunos fragmentos, en los que, con un impecable sentido del humor, la autora escenifica prácticas y representaciones acerca de la lectura en voz alta como destreza de oralidad más frecuentada en la escuela. Es evidente que la narradora está representando prácticas escolares de la primera mitad del siglo XX, pero nos resulta clara la persistencia de una tradición y unas decisiones didácticas que tienen su origen en este primer momento fundacional del sistema educativo:

La biblioteca

Lo digo sin falsas modestias: yo siempre fui la mejor en eso de leer a viva voz.

Y leer a viva voz no era moco de pavo: había que levantar la mirada unas tres o cuatro palabras antes del punto final. Y contar (mentalmente, sin mover los labios porque si no, no valía): uno, en cada coma; uno, dos, en cada punto y coma; uno, dos, tres, en cada punto seguido; uno, dos, tres, cuatro, en cada punto y aparte. (Siempre me pareció exagerada la pausa después del punto y aparte, pero lo decía la maestra, así que...)

Y ahí no acababa la cosa: había que distinguir la “b” labial de la “v” labiodental (¿por qué “labiodental” no va con “v” labiodental sino con “b” labial? Misterio), y la ce de la ese y de la zeta, y la ge de la jota. Y aspirar la hache. Y acompañar cada acento con un movimiento seco de la cabeza... (p. 52)

El fragmento es rico en representaciones en torno a la práctica escolar de la lectura en voz alta como dispositivo de disciplinamiento y control: control de los cuerpos y sus posturas, de la voz y hasta de la pronunciación. En efecto, el mandato escolar de distinguir fonéticamente los diversos grafemas del fonema sibilante, por ejemplo, hunde sus raíces en la noción del español peninsular como modelo a imitar, en el esquema de civilización y barbarie instituido en la escolaridad de la Ley 1420. De este modo, los rasgos hispanizantes de la enseñanza en nuestro país, registraron su correlato en las prácticas didácticas de toda el área de lengua y literatura. Así, la ritualización de un modo de abordaje, cuyo sentido originario buscaba la unificación nacional a través de la unidad lingüística, devino en un rito sin un claro objetivo en el aprendizaje que se mantuvo a través del tiempo.

Alfredo Rubione (1995) señala la importancia que durante el período 1884-1936 se asignó a la ortología, como parte de la gramática que “enseña a pronunciar correctamente las palabras” (p. 147). El autor indica que este aspecto constituyó un cimiento de la enseñanza de

la lengua en nuestro país, en tanto quienes creyeron que la escritura era sucedánea de la oralidad pusieron el énfasis en ésta, con la convicción de que para escribir correctamente era necesario adecuar la oralidad a la escritura y, por ello, enseñar a pronunciar correctamente era primordial. Este posicionamiento respecto de la lengua se encontró contextualizado por la afluencia inmigratoria y las demandas de consolidación del Estado nacional. El “dictado”, por ejemplo, se podría interpretar como una práctica didáctica que deriva de este convencimiento acerca de la correlación entre la pronunciación legitimada como correcta y la escritura, que se ha rutinizado hasta avanzado el siglo XX, perdiendo el sentido originario. La relación ortología/ortografía es claramente cuestionable hoy. Si algo nos ha enseñado la sociolingüística es, precisamente, la existencia de las variantes dialectales producidas por las lenguas en contacto y, con ello, la variedad fonológica.

Respecto de los géneros elegidos para esta práctica de aprendizaje de la pronunciación, Rubione (1995, p. 148) señala la preeminencia de las poesías como instrumentos didácticos “superlativos” en tanto “debían proveer –así se creyó- la armoniosa síntesis (musical) entre preceptiva (gramatical) y estética (literaria)”. El autor indica cómo la selección de los textos en general se realizó desde la institucionalización de una norma estética que valoraba la orientación hacia una norma escrita y literaria de origen hispánico.

Según Millán Chivitte (1997), fue Amado Alonso quien impulsó el tratamiento de la ortología en la educación, como un modo de aportar a la “corrección idiomática” y combatir la fragmentación lingüística que los usos locales provocaban en el español en Hispanoamérica. El escritor promovió la enseñanza de la ortología en los niveles primario y secundario a través del artículo “El problema de lo correcto visto desde Argentina” (1930), dirigido a los maestros, orientándolos acerca de la corrección idiomática. Este texto de Amado Alonso y, en general, su permanente interés por la renovación de la enseñanza de la lengua, impulsó asambleas de profesores de castellano y literatura que redactaron un documento elevado, como “expresión de anhelos” al Ministerio de Instrucción Pública (1933). De estos movimientos surgió una comisión que en 1935 produjo “Los nuevos programas de lengua y literatura” con sus “Normas de aplicación”, incluidos en *La Argentina y la nivelación del idioma* que se publicaron y comenzaron a aplicarse en los centros escolares en 1936 (Millán Chivitte, 1997). En ellos se establecía:

DISTRIBUCIÓN DEL TRABAJO EN CLASE.– Aproximadamente una tercia parte del tiempo se dedicará a (...) recitación, lectura y comentarios, y a exposiciones orales, que hagan los alumnos sobre temas variados... (p. 90)

Se ha de prestar atención preferente a la parte normativa y a la corrección de malos usos corrientes, a fin de que los alumnos adquieran conciencia clara de cada incorrección y sepan a qué forma de hablar atenerse... (p. 93). (en Millán Chivitte, 1997, p. 145)

Nos resulta evidente que estas prescripciones tienen íntima relación con los mandatos fundacionales de la escolaridad argentina, en el sentido de propender a la unificación nacional y a la homogeneización de la sociedad diversa que la inmigración había generado, logrando la identidad nacional a través de la lengua.

Es interesante reconocer cómo se tradujeron estas prescripciones en un texto escolar canónico para la enseñanza como fue el *Habla de mi tierra*, de Rodolfo Ragucci (1944), cuya primera edición está datada en 1931.

La primera parte del libro se destina a ortología y contiene once lecciones que van de lo simple a lo complejo, en una clásica graduación didáctica. Así, se comienza por el abordaje de letras en general para llegar al alfabeto ortológico y al ortográfico. Se pasa luego al análisis ortológico de las sílabas, se indica si una sílaba es incompleja o compleja, se reconocen vulgarismos, se hace vocabulario y se propone una composición (atravesando de estudiar la oralidad a la escritura) y ejercicios de recitación de trabalenguas.

Para el análisis de palabras, se presenta la clasificación por cantidad de sílabas, se descomponen y se propone ejercitar el silabeo. Como tareas para los estudiantes se reiteran la composición y los trabalenguas. A continuación, se aborda el acento prosódico y la clasificación de las palabras por el acento. Se llega así a lo que se denomina “análisis ortológico completo”. Reconocemos cómo estas prácticas se ritualizaron extendiéndose hasta hoy, sobre todo en el nivel primario y en los primeros años del secundario.

Un segundo momento del recorrido histórico que estamos realizando es el de la década del noventa. El enfoque comunicativo constituye un importante período en la constitución del currículo de lengua en el país, en tanto la reforma educativa impulsada por la Ley Federal de Educación N° 24.195, en abril de 1993, durante el gobierno menemista, introdujo sus principios en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) propuestos para la educación del país. Para la enseñanza de la lengua se implantó todo un bloque de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales desde los cuales abordar la oralidad. A partir de este primer nivel de concreción curricular dictado por el Ministerio de Educación de la Nación, cada jurisdicción produjo sus propias recontextualizaciones. Algunos ensayistas afirman que éste es

el momento en que la oralidad adquiere visibilidad en la educación argentina; el desarrollo histórico que venimos planteando nos demuestra que no es así. Sí es evidente que se institucionaliza el abordaje a la oralidad al dedicarle bloques específicos de contenidos. Este enfoque resume las competencias deseables para el usuario de una lengua. Se afirma que cada sujeto debe poder desempeñarse en la producción y en la comprensión de distintos mensajes, tanto en la realización oral como en la escrita de la lengua. De allí se desprenden las competencias a trabajar: hablar/escuchar, leer/escribir.

En los CBC, la oralidad es definida como práctica de expresión oral, actividad o intercambio oral, indistintamente, indicando que presenta diferencias respecto de la escritura. La oralidad se describe como una práctica lingüística que debe formarse, centrada en la producción y comprensión textual y en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Se instalan así una serie de tipologías y géneros orales que les estudiantes deben frecuentar a lo largo de su escolaridad: conversación, cuestionarios, instructivos, exposición, narración, argumentación, debate, etc. No podemos dejar de señalar la confusión conceptual y léxica que se registra en muchos de los documentos curriculares de la época, entre tipologías y géneros, con los consecuentes impactos sobre las decisiones didácticas.

Según los documentos estudiados, 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. De ahí los géneros predominantes: la exposición, el debate, la entrevista, entre otros; que permiten vincular la textualización oral con situaciones comunicativas formales. Es así que para el tercer ciclo de Educación General Básica (EGB) encontramos contenidos como: empleo de fórmulas de saludo, presentación y tratamiento; comprensión y formulación de consignas; reconocimiento de distorsiones y ambigüedades; reconocimiento y uso de modalizadores y valoraciones, por ejemplo.

Por su parte, los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Polimodal/Secundaria (1997) precisaron como finalidades globales 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” (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1997, p. 3). Como motivación principal para la enseñanza de la oralidad se señala 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” (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1997, p. 4). Es decir que la oralidad objeto

de enseñanza es la oralidad formal que se desarrolla en las instituciones educativas. En las prácticas institucionales, esto dio lugar a experiencias con organizaciones intermedias e instituciones políticas. Pensemos, por ejemplo, en aquellas denominadas “concejal/diputado por un día”, “parlamentos juveniles”, “jóvenes por la paz”, etc. Se estaría trabajando así una suerte de idea de ciudadanía participativa activa y crítica, en relación con el aprendizaje de rutinas e interacciones orales.

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” (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1997, p. 4). Para Navarro se prioriza la enseñanza descriptiva y teórica de la oralidad en términos de modalidad comunicativa, en desmedro de la textualización (Navarro, 2013). La práctica fue derivándose en una suerte de compendio de definiciones y descripciones, que terminaron por banalizar la oralidad como objeto de aprendizaje experiencial y reflexivo en el aula.

Reconocemos aquí la influencia de dos momentos en los estudios acerca de la oralidad en relación con la literacidad, estudiados por Vich y Zavala: aquellos de la década del 60 que postularon la existencia dicotómica de oralidad frente a escritura y su influencia en modos de pensamiento diferenciados (pensemos en Goody, Haverlock y Ong como sus representantes) y los de la década del 80 (Wallace, Chafe, Tannen) que cuestionaron esta dicotomía y postularon la existencia de un continuum discursivo, en el cual en un extremo se sitúa el discurso oral informal (como las conversaciones) y en el otro, el discurso escrito formal (como la escritura). En el medio se hallarían otros usos como el discurso oral formal (exposiciones) y el discurso escrito informal (cartas, chats, etc.) (Vich y Zavala, 2004).

Los primeros sostenían que las sociedades denominadas “ágrafas” tenían procesos de pensamiento simples, lineales, repetitivos, menos conceptuales en relación con las sociedades que poseían escritura. Estos estudios plantearon la oralidad como una forma casi restrictiva de uso. Sostenían que había características inherentes a la oralidad y la escritura que incidirían de modo casi mecánico en el desarrollo de las sociedades.

En la década del ochenta se cuestionó esto y se postuló la noción de continuum que presentábamos antes. Así, se dio lugar a una serie de propuestas didácticas que plantearon secuencias combinando grados de formalidad/informalidad de las situaciones comunicativas con algunos extremos de la realización. Por ejemplo, una exposición oral con base escrita, como una ponencia.

Tanto en la enunciación de los contenidos de los CBC, como en su fundamentación encontramos la presentación de una visión armónica del uso de la lengua orientada a la cooperación y la comunicación. Podemos reconocer en esta perspectiva la fuerte influencia del “enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua”, que a partir de la Reforma se instaló en currículo, como la herencia de teorizaciones españolas, sentando una representación en la que el lenguaje es aparentemente transparente y unívoco. Se dejó de lado la consideración de que tanto el lenguaje como los sentidos que enseñamos son sociales y que están traspasados por relaciones económicas y de poder.

De este modo, el proceso de selección y recontextualización de las teorías sociolingüísticas sufrió una operación de trivialización y negación del conflicto. Nociones vinculadas con variaciones (por ejemplo, lectos, cronolectos, idelectos, etc.) ingresaron al currículo como una taxonomía sin indicación alguna de lo que significan al nivel de los sentidos sociales y prejuicios, sin permitir pensar cómo cada variación expresa, refleja, cristaliza y vuelve inamovible –naturalizándola– la estructura social (Bixio, 2003).

Llegamos al tercer momento que anunciáramos al principio de este paneo, el que corresponde a la constitución de la perspectiva sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Desde ésta, se plantea la centralidad de los sujetos en contextos sociales y se entiende las lenguas y las literaturas como prácticas sociales. Beatriz Bixio (2012), autora de un artículo fundacional para esta didáctica afirma que la estructura social genera diferentes códigos que sostienen distintos órdenes de relevancia y relación.

De algún modo, frente a esa idea casi idílica del lenguaje como transparente y colaborativo, que registramos en el período anterior, esta didáctica se plantea una perspectiva que no resulta en una peligrosa “utopía lingüística”, como la propone Bourdieu (2003). En su ensayo “Lo que significa hablar” el autor problematiza lo que pasa en la escuela y afirma que “la idea de producir un espacio autónomo sustraído a las leyes del mercado es una utopía peligrosa mientras no se plantee simultáneamente la cuestión de las condiciones políticas de posibilidad de la generalización de esta utopía” (p. 106). Éste es un punto nodal para pensar las prácticas didácticas en torno de la oralidad en la escuela. Por ejemplo, preguntarnos qué pasa con las variantes dialectales en el aula y en la sociedad, cómo interactúan, cuáles tienen más prestigio y legitimización social y por qué, constituiría un abordaje diferente al del enfoque comunicativo, en el que el tema se redujo a repertorios de lectos, sociolectos, idiolectos, con una suerte de afán clasificatorio de enunciados, muchas veces descontextualizados de las sociedades en las que se producen. Si en las prácticas del enfoque comunicativo vimos cómo se trivializaron

importantes contenidos sociolingüísticos, el imperativo para esta didáctica sociocultural radicará en proponer críticamente contenidos solapados o banalizados, procurando una enseñanza que vaya de las experiencias en el aula a la reflexión metalingüística y metacognitiva.

Si bien registramos y estudiamos autores que aportan importantes nociones en pos de pensar este enfoque sociocultural para la enseñanza, creemos necesario señalar el área de vacancia en la producción de propuestas didácticas para el abordaje de la lengua oral desde esta perspectiva. Nos debemos aún el debate acerca de cuáles usos, cuáles intercambios y cuáles formas lingüísticas legitimaremos en las aulas y cómo las enseñaremos. El currículo ha continuado proponiendo la codificación de una lengua estándar y de una norma que es producto del centralismo rioplatense en el país. Consideramos que es riesgoso pensar en aulas que propongan solamente el análisis de formas lingüísticas estandarizadas, ocultando la diversidad y complejidad de los intercambios y las condiciones sociales y políticas que legitiman una variedad por sobre las otras.

El laberinto de la relación escuela-oralidad se bifurca en múltiples encrucijadas: ¿Cómo construir una didáctica de la oralidad en perspectiva sociocultural que problematice la diversidad, que deleve las normas del mercado lingüístico y permita ponerlas en cuestión? ¿Cómo problematizar nuestras propias representaciones docentes en torno de la lengua que enseñamos en la escuela? ¿Qué pasa con los diferentes usos dialectales en relación con lugares de enunciación, experiencias sociales y voces legitimadas? ¿Cómo construir un currículo que problematice la diversidad y ponga en discusión representaciones, prejuicios, actitudes lingüísticas? ¿Qué pasa con los diferentes usos sociodialectales? ¿Cómo evidenciar la distancia cultural entre quienes dominan la lengua estándar y quienes no? ¿Cómo construir desde la escuela y la enseñanza de la lengua un currículo que problematice la diversidad y deleve las reglas del mercado lingüístico? Cual hilo de Ariadna, estas preguntas, y otras que seguramente seguiremos formulándonos, nos permiten - desde la perspectiva sociocultural de las didácticas de las lenguas- acercarnos a la salida del laberinto retomando la discusión acerca de las representaciones, los prejuicios y las actitudes lingüísticas que la docencia y la escuela asumimos en relación con los diversos usos sociales de la lengua y proponer una didáctica de la lengua oral que los desnaturalice.

En este sentido, nos parece interesante recuperar los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL). Mientras los estudios de las décadas del 60 y 80 postulaban características inherentes a la oralidad y la literacidad, los NEL propusieron un modelo mucho más político, asumiendo y explicitando lo ideológico de sus postulados. En primer lugar, sostienen que la división tajante

entre oralidad y literacidad es ideológica, en el sentido de que en esta distinción la literacidad equivale a la literacidad escolar o académica y no a la literacidad en abstracto. Ninguna dicotomía es neutral. Los NEL prefieren estudiar la literacidad en prácticas letradas contextualizadas y tomar en cuenta cómo se actualiza lo oral y lo escrito en esas prácticas. Sostienen que los usos de la palabra escrita y de la palabra oral se manifiestan en formas complejas y multidimensionales. Además del factor formalidad, factores culturales (por ejemplo, relaciones de género, el valor de lo sagrado, la forma de percibir la comunicación cara a cara, los emplazamientos institucionales que inciden en los lugares de enunciación, etc.) inciden en los múltiples usos de lo oral. Lo oral y lo escrito están entretejidos en las ideologías sociales y en sus usos entran en juego las relaciones de poder y las inequidades de la vida social, afirman Vich y Zavala (2004).

La oralidad es un evento, sostienen los autores, una *performance*, una práctica situada en contextos sociales específicos. Todos los discursos orales tienen significado no sólo por las imágenes que contienen sino, además, por el modo en que se producen, por la circunstancia en la que se inscriben y por el público al que se dirigen. Obviamente, estos modos tienen distintos grados de legitimidad.

El lenguaje se hace posible sólo a través de su uso por actores en tiempos y espacios particulares; la comunicación es un circuito donde es la comunidad la que nos legitima y nos provee de elementos para construir el lenguaje. Tanto las identidades de los sujetos como las relaciones son socialmente construidas y tienen carácter inestable. La *performance* se entiende como el espacio encargado de dramatizar tales características y visibilizar los procesos de constitución de las identidades en sus múltiples negociaciones frente al poder. Cuestiones como la enunciación ligada a los emplazamientos institucionales, las condiciones de producción, la complejidad de las mediaciones (contexto social, identidad del enunciador, discursos hegemónicos, imaginarios sociales, formas de recepción, etc.) deberían estar presentes en el estudio escolar de la oralidad, incluso vinculadas con perspectivas de género y ecoambientales (Vich y Zavala, 2004).

Pensar una didáctica de la oralidad en estos términos implicaría incorporar al aula, por ejemplo, la constitución de las identidades en relación con el lugar social y con las múltiples negociaciones que cada sujeto realiza para legitimar su lugar de enunciación, las condiciones de producción de cada discurso oral, cómo se asume una voz propia o se ventriloquiza otra, cómo funciona el mercado simbólico.

Otra vertiente que nos parece importante recuperar para pensar esta enseñanza de la oralidad tiene que ver con las Epistemologías del Sur. Hasta dónde podemos, como docentes, investigadores, producir conocimiento situado que nos permita justamente entender los usos orales, desde algunas perspectivas etnográficas, abordarlos en términos de mercados de legitimación simbólica pero también en términos de una memoria colectiva, comprender estos usos orales para pensar desde ellos cómo construir, en el aula, la voz del estudiantado en diálogo con la de otros actores institucionales. Se trata de que creemos colectivos docentes capaces de buscar conocimientos y validarlos apoyándonos en las prácticas sociales y cognitivas de pueblos y sectores sociales históricamente segregados por el capitalismo global. De algún modo, implementar prácticas didácticas profundamente vinculadas con la voluntad de transformación social que identifique la desigualdad de las relaciones poder-saber y las resignifique en perspectiva emancipatoria. Nos parece que como docentes muchas veces tenemos una suerte de sonambulismo intelectual que nos impele a repetir fórmulas o rutinas. Reflexionar acerca de cómo construir y sistematizar conocimiento situado para, desde ahí, proponer decisiones y estrategias didácticas propias es nuestro desafío. Estamos invitadxs a recuperar saberes de distintas disciplinas (antropología, sociología, lingüística) para encarar la enseñanza-aprendizaje de la oralidad, desde experiencias que permitan la asunción y desarrollo de las propias voces de la comunidad educativa.

En esta línea, consideramos que, en primer lugar, como docentes es necesario pensar la legitimación simbólica de las voces y actores sociales. El hecho de que en la escuela argentina se haya institucionalizado como norma estándar el español rioplatense solapó la cuestión de que se trata de un proceso de hegemonización que es ideológico y privilegia a un sector social sobre otros. Por ello, cuando estudiantes y docentes usan en la escuela otras variantes dialectales, muchas veces se consideran inadecuadas y se desestiman. En la formación docente éste sería un tema a problematizar: ¿qué norma estamos institucionalizando, y desde qué lugar esa norma se legitima como la más válida o como la única válida al punto que, quienes son usuarixs de otros modos, de otra pronunciación, de otra sintaxis, parecen sentirse hasta avergonzadxs?

Para pensar una didáctica de la oralidad en este sentido, proponemos encarar, en la formación docente, estudios sobre el mercado de intercambios simbólicos, recuperando la dimensión sociolingüística que nos permita analizar la oralidad en términos de diversidad sociocultural y no sólo desde la perspectiva de la corrección idiomática institucionalizada. Como docentes, necesitamos entender y participar de la discusión en torno de lenguas de prestigio y

lenguas de desamparo y, desde ahí tomar nuestras decisiones didácticas. Aunque extensas, creemos oportuno cerrar con las reflexiones de Edgardo Lander (2000, p. 23), como invitación y desafío para repensar nuestras formaciones de base y nuestras decisiones didácticas:

Históricamente ha sido mayor la capacidad de los universitarios latinoamericanos para criticar y luchar en contra de injusticias y opresiones de sus sociedades, que la agudeza de su reflexión crítica sobre sus propios procesos de producción y reproducción de conocimientos, y en torno al papel de estos saberes en la creación/reproducción del orden social existente. Es por ello posible que se puedan denunciar las consecuencias perversas del capitalismo salvaje, a la vez que se esté legitimando académicamente los saberes y supuestos paradigmáticos y teóricos que le sirven de sustento a este orden social.

Las actuales estructuras disciplinarias de las universidades latinoamericanas, con su parcelamiento burocrático de los saberes, obstaculizan severamente el abordaje de estos asuntos. Estas estructuras disciplinarias tienden a acentuar la naturalización y cientifización de la cosmovisión y la organización liberal/occidental del mundo, operando así como eficaces instrumentos de colonialismo intelectual. En esta estructura de saberes parcelados, las cuestiones de conjunto, los retos éticos, las interrogantes sobre el para qué y para quién de lo que se hace carece de sentido. Dentro de cada disciplina se socializa a los estudiantes en la práctica de una “ciencia normal” que se ocupa de su parcela de la realidad y no tiene porqué interrogarse sobre el sentido del conjunto...Aun existiendo un incómodo reconocimiento de que la dirección actual de modelo tecnológico, sociedad de mercado y meta de crecimiento sin límite pueda ser una apuesta por un futuro imposible, estas son preocupaciones que quedan fuera de las estrechas demarcaciones de cada disciplina académica.

No es éticamente responsable continuar con el sonambulismo intelectual que nos hace dejar a un lado los retos que nos plantean estas cuestiones...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bixio, B. (2003). Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, (2), 24-38.
- Bixio, B. (2012). Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares. En G. Bombini (coord.), *Lengua y literatura: teorías y formación docente* (pp. 45-48). Biblos.
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (2000). Lo que significa hablar. En *Cuestiones de sociología* (pp. 95-111). Istmo.
- Cabal, G. (1998). *Mujercitas ¿eran las de antes? Y otros escritos (El sexismo en los libros para chicos)*. Sudamericana.
- Congreso de la Nación Argentina (1884). Ley N° 1420
- Congreso de la Nación Argentina (1993). Ley Federal de Educación N° 24.195
- Congreso de la Nación Argentina (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Consejo Federal de Cultura y Educación (1995). Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la educación general básica y parta la educación secundaria.
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Revista de Estudios Latinoamericanos. Nueva Época*, (12-13).
<https://es.scribd.com/document/352639912/Lander-Conocimiento-Para-Que>
- Millán Chivite, A. (1997). La ortología, una disciplina normativa presente en la obra de Amado Alonso. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, (20-21), 139-171.
https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21_10.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2004). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).
- Ministerio de Educación. Pcia de Salta (2008). Ley de Educación Provincial N° 7546.
- Ministerio de Educación. Pcia. de Salta (2012). Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la provincia de Salta.
- Navarro, P. (2013). Un hermoso observatorio de la oralidad: Los géneros de textos institucionalizados. *El Toldo de Astier*, 4(6), 103-118.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5603/pr.5603.pdf
- Ragucci, R. (1944). *El habla de mi tierra*. Editorial Don Bosco.
- Rubione, A. (1995). Disciplinar la voz: política lingüística y canon literario en la Argentina (1884-1936). *SyC*, (6).
- Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder*. Norma.

