

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ICEII

Instituto de Ciencias de la Educación
para la Investigación Interdisciplinaria



EdUNLPam



REUN
RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES

ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Interrogar la palabra. Oralidad y aprendizaje en la Universidad Nacional de Córdoba. Artículo de Gloria Borioli. *Praxis educativa*, Vol. 23, No 3 septiembre – diciembre 2019 – E - ISSN 2313-934X. pp. 1–12. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230302>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Interrogar la palabra. Oralidad y aprendizaje en la Universidad Nacional de Córdoba

Questioning the word. Oral communication and learning in the Universidad Nacional de Córdoba

Questionar a palavra. Oralidade e aprendizagem na Universidade Nacional de Córdoba

Gloria Borioli

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

gloria_borioli@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-2503-8561](https://orcid.org/0000-0002-2503-8561)

Recibido: 2019-06-10 | **Revisado:** 2019-07-30 | **Aceptado:** 2019-24-08

Resumen

Centrado en la comunicación oral en la Academia, el artículo pone en diálogo dos voces: por una parte, prácticas y preocupaciones de alumnos de un Taller de habilidades comunicativas ofrecido en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) en 2018; y por la otra, aportes de las ciencias del lenguaje (Barthes, 2003; Todorov, 2008; Van Dijk, 1983) y la filosofía (Foucault, 1996; Skliar, 2015).

¿Cuáles son los desafíos de la oralidad académica para quienes enseñan y aprenden? Los estudiantes, ¿cómo toman la palabra para construir y discursivizar luego su conocimiento? Desde esos puntos de partida y en clave de ensayo flexible, el texto despliega reflexiones sobre cuestiones filosóficas, psicológicas y socioantropológicas -el control, el poder y el cuidado de sí- y representaciones sobre categorías técnicas -la precisión conceptual, la parcela léxica disciplinar y la macroestructura- para interrogarnos acerca del uso de la palabra dicha y escuchada en el espacio universitario.

Palabras clave: discurso académico; universidad; educación; oralidad; conversación.

Summary

Centered on oral communication in the Academy, the paper sets a dialogue between two voices: on the one hand, the practises and concerns of the students of a workshop on communicational abilities offered in the National University of Cordoba in 2018; and, on the other hand, contributions from language sciences (Barthes, 2003; Todorov, 2008; Van Dijk, 1983) and philosophy (Foucault, 1996; Skliar, 2015).

Which are the challenges on oral academic communication for those who teach and learn? How do students learn when teachers give their lessons and how do they take the word in order to say their knowledge? From those starting points and in a flexible essay, the papertext unfolds reflections on philosophical, psychological, and socio-anthropological concepts --social control, power and self-care - as well as representations of technical concepts --conceptual precision, the adjustment to the communication situation, the discipline lexical realm, and the macro-structure --in order to consider some social and didactic implications of oral communication in the university environment.

Key words: academic discourse; university; education; oral communication; conversation.

Resumo

Centrado na comunicação oral na Academia, o artigo propõe em diálogo com duas vozes: por uma parte, prática e preocupações de alunos de uma Oficina de habilidades comunicativas oferecida na Universidade Nacional de Córdoba (Argentina) em 2018; por outro lado, contribuições das ciências da linguagem (Barthes, 2003; Todorov, 2008; Van Dijk, 1983) e a filosofia (Foucault, 1996; Skliar, 2015). Quais são os desafios da oralidade acadêmica para os que ensinam e aprendem? Os estudantes, como apropriam a palavra para construir e discursivizar o seu conhecimento? A partir desses pontos de partida e em matéria de ensaio flexível, o artigo desenvolve reflexões sobre conceitos filosóficos, psicológicos e socioantropológicos -o controle, o poder, o cuidado de si- e representações sobre conceitos técnicos -a exatidão conceitual, a parcela léxica disciplinar e a macroestrutura- para questionarmos sobre o uso da palavra dita e ouvida no espaço universitário.

Palavras-chave: discurso académico; universidade; educação; oralidade; conversação.

A modo de marco para situar y abordar el problema

Últimamente, en nuestro país, profesores y estudiantes universitarios de grado y posgrado manifiestan una sostenida preocupación por las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior; en esa línea, se han llevado a cabo investigaciones e intervenciones (Bidiña y Zerillo, 2013; Navarro, 2014 y otros) en diversos contextos y escenarios. Ahora bien, según nuestro relevamiento, la mayoría de las instituciones suele enfatizar la lectura y la escritura en instancias de ingreso y egreso a la carrera, o sea, cuando el estudiante debuta en su endoculturación disciplinar y cuando se halla en proceso de Trabajo Final. Si bien la acción en tales zonas de pasaje (Bombini y Labeur, 2017) constituye un avance sustantivo con miras a la inclusión de los cursantes, las estrategias situadas en los extremos del trayecto de formación en pocas ocasiones gozan de continuidad entre un punto y el otro; a lo largo de la carrera y al interior de los espacios curriculares, habría una vacancia de sostén y acompañamiento sistemático. Por tal motivo y en el marco del Programa de Prácticas Discursivas implementado por la Escuela de Ciencias de la Educación, se iniciaron, en 2018, varias líneas de acción –cruzadas y con fertilizaciones mutuas– que procuran contribuir a un egreso de calidad en condiciones de equidad. Una de ellas es el proyecto de investigación de corte cualitativo *Jóvenes y discursos. Alfabetización académica y géneros de formación en la Escuela de Ciencias de la Educación*, avalado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (2018-2019), focalizado en las prácticas discursivas de los estudiantes en el nivel superior. La otra, en la cual se enmarca el presente artículo, es el Taller de habilidades comunicativas en espacios académicos, cuyo marco teórico remite a la *endoculturación y alfabetización académicas* (Bombini y Labeur, 2017), como procesos por los cuales el sujeto ingresa en debates disciplinares y se integra a la comunidad de especialistas.

Con respecto a la metodología, es pertinente aclarar que, en el caso del proyecto, se administró a alumnos de los ciclos básico y profesional un cuestionario de autoinforme, con ítems abiertos y cerrados, escalas y tablas, integrado por cuatro zonas temáticas:

1. Datos personales del estudiante: comprende edad, sexo, año de egreso del secundario, año de ingreso a la universidad, etc.
2. Oralidad: incluye dos preguntas abiertas sobre la competencia discursiva autopercebida y sobre estrategias de preparación de coloquios.
3. Lectura: abarca seis ítems acerca de tipologías textuales, soportes, significados acerca de “leer bien”, dificultades lectoras y hábitos de lectura.
4. Escritura: subsume diez ítems de los cuales nueve son abiertos y se centran en representaciones, espacios de aprendizaje y prácticas; y uno –el que aborda hábitos de producción de textos académicos– es del tipo escala con opción “siempre/a veces/nunca”.

En el marco del taller, en cambio, la indagación –cuyos resultados se considerarán metodológicamente como “datos agregados” a la investigación formal todavía en curso– se limitó a oralidad. A tal fin, solo se formularon dos preguntas abiertas: “¿Cómo prepararás tus exposiciones orales para la Universidad?” y “¿Qué sentís que podrías mejorar en tu desempeño oral universitario? Menciona tres aspectos”. El instrumento se administró por el aula virtual a los 32 inscriptos de 4 carreras (Ciencias de la Educación, Fonoaudiología, Bibliotecología y Letras Modernas) que cursaron en 2018 este espacio curricular optativo previsto para el ciclo profesional.

Ahora bien, en cuanto al itinerario de lectura aquí ofrecido, el escrito aborda, primero, el diálogo en situaciones comunicativas cotidianas para centrarse, luego, en la oralidad en educación superior; así, el recorrido va de lo general a lo particular, de lo social a lo académico. Al comienzo y desde la filosofía (Foucault, 1996; Skliar, 2015; Todorov, 2008) se analiza qué significa la conversación en el ámbito socialmente extendido y cuál es hoy su estatuto; después, ya en el escenario de la Universidad Nacional de Córdoba, se comparten algunos resultados del cuestionario administrado en el Taller que evidencian representaciones de los estudiantes acerca de la oralidad en la formación de grado; y, finalmente, se cierra el artículo con reflexiones acerca de cómo los modos de hablar y escuchar de los profesores facilitan –o no– en los alumnos el aprendizaje de habilidades para exponer y debatir.

Reconsiderar la oralidad desde las ciencias del lenguaje y la filosofía

Etimológicamente, “conversar” significa “vivir en compañía” (Corominas, 1976, p. 604). Ahora bien, ¿de qué está hecha la conversación?, ¿cómo se gestiona hoy esa compañía? En una época de autosobreexigencia y de cuerpos reclusos por razones de seguridad y de demanda laboral, ¿qué perfiles asume este vivir juntos?, ¿en qué medida permanecen los significados tradicionales de la amistad y la socialidad? Entre otros pensadores, el semiólogo Tzvetan Todorov (2008) aborda la subjetividad contemporánea en términos de lazo, desde la pregunta sobre lo que el otro nos hace con su cercanía, con su mirada. Ese tú es un requisito del existir –que no equivale al ser ni al vivir–. Tras recorrer teorías, sostiene que el hombre precisa completarse mediante esa interacción humana que es, de algún modo, garantía de su existencia. La consideración del otro es una incrustación temprana que, si prospera, cultiva confianza, ya que ese prójimo se torna imprescindible con miras a la completud. Para Todorov, hay una búsqueda de reconocimiento y un deseo de protección; y cuando falta esa necesidad de ser reconfortado, surgen el repliegue sobre sí y el reclamo: “Identificándome como una víctima injustamente perseguida, me abro un crédito inagotable con los otros (...). La infelicidad *dicha* no se confunde nunca con la infelicidad *vivida* (...), pues aun cuando no tenga *interlocutor*, ahora tengo un *oyente*” (subrayados del autor)

(2008, p. 155). Según Todorov, quien se construye como víctima no quiere conversar: quiere ser escuchado.

Se trata de un gesto narcisístico del que se centra en su locución; hay un goce que del otro solo registra una presencia con audición, una pasividad silenciosa. El sujeto autovictimizado carece de escucha; para él, el otro importa solo en función de lo que le quiere hacer con su palabra y lo que quiere que él haga, porque ese otro es un depositario y no un interlocutor: tal situación de disimetría y unidireccionalidad es incompatible con la conversación. La desconsideración, el abandono, la indiferencia que propician la victimización y la sordera emocional son planteadas por Todorov en varias claves, una de las cuales remite al reparto de roles (Van Dijk, 1983). En efecto, en la conversación hay alternancia y cada vez que un interlocutor toma la palabra, el otro calla: se trata de una norma social extendida y con frecuencia naturalizada, que implica una secuencia interactiva de turnos con eslabones que guardan entre sí una relación de causalidad, ya que lo que un interviniente dice está condicionado por lo que otro dijo antes y condicionará, a su vez, lo que se dirá luego. Hay una serie ordenada de eventos con más de un agente que respeta criterios de coherencia y de relevancia. En otras palabras, la conversación puede concebirse como una unidad textual constituida por una cadena de acciones condicionalmente vinculadas y consecutivas, uno de cuyos requisitos es la segmentabilidad, la posibilidad de determinar dónde empieza y acaba una interacción (Van Dijk, 1983).

Por otra parte, el principio de cooperación establece que en esos intercambios debe haber un propósito aceptado por todos, una meta común de los participantes; se trata de una condición de racionalidad para que el discurso sea inteligible, y si los interlocutores la transgreden la conversación se torna absurda, azarosa. Hay, entonces, una voluntad compartida que, en buena medida, entraña la aceptación de la subjetividad del otro, el aprendizaje de la espera, el aplazamiento del propio protagonismo para dar lugar al no-yo; por eso, la conversación es un tejido a dos o más voces impregnado de sociabilidad y reciprocidad.

En otra clave y respecto del lugar de la escucha y de la palabra recibida y atesorada, reflexiona Carlos Skliar: "Escuchar: todo pensamiento nace en otro sitio, en otra soledad, en otra persona (...). Escuchar como temblor de la lengua: uno debería callarse si quisiéramos que algo ocurra" (2015, p. 52-53). Dejar que esas palabras lleguen exige una disposición poco frecuente en nuestros días. Además de requerir silencio, solicita un estado de alerta y de vigilia, una escucha abierta a la voz ajena para dejarse invadir por la palabra del otro, darle la bienvenida a lo desconocido. Hay una lanzadura en el que elige escuchar, hay una decisión de estar al margen, ceder el protagonismo y asumir el poder del que recibe, un poder nutricional del que toma para sí lo que el otro le regala. Cuando escuchamos estamos llenos de discursos, de timbres y de tonos propios y ajenos, estamos llenos de palabras; pero es necesario, en un punto, estar también pobre de palabras, admitir la propia limitación. En ese sentido, hay algo de restricción transitoria y elegida en quien escucha, algo de esterilidad y de inocencia momentáneas para recibir y enhebrar

lo que el otro nos propone. Es más, podría decirse que hay una posición de enajenación voluntaria del oyente, del dueño del silencio: una disposición a dejarse conquistar. A veces, sin embargo, hay conversaciones casi autoeróticas, sin escucha, limitadas a un despliegue centrado en lo que uno quiere mostrar de sí, en el reclamo para colmar vacíos. También hay –en el cotidiano y en la academia– conversaciones endogámicas, de intercambio y refuerzo de la propia posición, conversaciones que no propician el pensamiento divergente ni conmueven certezas ni negocian argumentos, porque solo se establecen en condiciones iniciales de afinidad política, teórica o disciplinar. Entonces, la conversación se limita, se pauperiza, se vulnera.

La palabra depreciada y la palabra entronizada. El discurso tasado

La fascinación por la imagen reconfigura, hoy, las prácticas de oralidad. En esta línea, se abren varios vectores de reflexión, uno de los cuales reside en el cuidado de sí y del otro pensado como preocupación vinculada con el ejercicio de poder profesoral, del autocontrol del sujeto. Para Foucault, no se puede gobernar a otro si uno no se gobierna a sí mismo. Ahora bien, ¿cuánto de autorregulación y de prudencia advertimos en el uso de la palabra? Afirma Roland Barthes que “Toda voz está hecha para encontrar al otro” (2003, p. 166). Por ende, una conversación implica cuidado en el volumen, en el tono, en el gesto; implica cortesía en el uso del tiempo propio y del tiempo del otro y recaudos vinculados con dónde está el otro y en qué está el otro cuando le hablo, cuando doy clase, cuando le pregunto. Implica, también, correr el riesgo de la centralidad del locutor, del protagonismo de quien toma la palabra, para aprender el modo de decir el mundo con un no-yo.

¿Quién es hoy el otro en la conversación doméstica y en la conversación didáctica? ¿Hasta dónde se reduce el ser hablante fuera y dentro de la Academia? ¿Cuánto estoy dispuesto a negociar con él –con ese prójimo que es sujeto de derecho– el uso de la palabra, su eventual necesidad de ser escuchado?

En buena medida, las palabras valen según quién las usa, según la autoridad del enunciador (Bourdieu, 1985). Y, en la Universidad pública e inclusiva, hay estudiantes que usan pocas palabras y a quienes les da vergüenza tomar la palabra porque perciben la diferencia entre capitales lingüísticos; además, hay estudiantes que buscan a otros para hablar porque proceden de minorías, de grupos sociales, sexuales o religiosos silenciados durante siglos, grupos cuya palabra ha sufrido una prolongada expropiación, un vasto silenciamiento: son estudiantes portadores de una palabra restringida y, aunque a veces solicitamos su palabra, les cuesta compartirla.

La oralidad académica. Lo que los estudiantes hacen y dicen

Tras las consideraciones precedentes, vinculadas, primero, con la conversación en general y, luego, con la dimensión sociopolítica de la palabra autorizada dentro y fuera de los espacios de formación, en un diseño de embudo que focaliza progresivamente el trayecto de lectura en la oralidad en los espacios académicos, nos centraremos ahora en las representaciones de los estudiantes de nivel superior en relación a sus habilidades comunicativas orales. Es decir, procuraremos tender un lazo entre los aportes de las ciencias del lenguaje, de la filosofía y de la literatura ya expuestos, por una parte, y las ocurrencias y reflexiones de los actores institucionales, por la otra. A tal fin, analizaremos dos aspectos vinculados con la oralidad académica: las prácticas preparatorias de la exposición oral (instancia preactiva) y los desafíos de su puesta en acto (instancias activa y posactiva), surgidos de las dos preguntas abiertas mencionadas en el primer bloque del artículo.

En primer lugar, seleccionamos algunos decires de los estudiantes acerca de sus prácticas, de la construcción de su oficio, de cómo preparan sus exposiciones orales para la Universidad:

- Aprendo de memoria palabra por palabra lo que tengo que exponer repitiendo como loro con mucho tiempo de antelación.
- Si bien siempre fui muy participativa en la escuela secundaria, la Universidad me cohibió muchísimo (...), con el tiempo fui aprendiendo a desarmar conceptos y a comprender en profundidad de lo que estoy hablando (...). Mis principales herramientas son los cuadros conceptuales y practicar con anticipación mis exposiciones orales.
- Ordeno en cuadros y resúmenes cuestiones relevantes del tema a presentar (...). Finalmente, creo un Prezi o Power Point que sirva de ayudamemoria, guíe la exposición y sea útil como herramienta didáctica a la hora de dar el oral.

Algunos estudiantes refieren una especie de libreto mental, varios relatan ejercicios frente a un espejo, otros hablan de una puesta en escena y muchos aluden a los recursos digitales, como se evidencia en el último caso. El empleo de palabras clave y de imágenes y la escritura como instancia previa a la oralidad constituyen recurrencias. En cambio, solo dos de los alumnos aluden al contexto de recepción, o sea, a las gramáticas de reconocimiento como variable que condiciona la eficacia de la realización:

- Pienso la exposición de acuerdo al público que la va a presenciar y me adapto a ese contexto, eligiendo los recursos para ese espacio y esos oyentes.
- Generalmente, al texto no lo puedo aprender de memoria (...), pero sí las ideas y el orden que planifiqué de antemano para que sea fácil de comprender por quienes me escuchan.

Según esta lectura provisoria de los cuestionarios, la confección de organizadores gráficos es una estrategia frecuente, y si bien se trata de un dispositivo eficaz, da cuenta de una marcada atención puesta al plano textual, a la dimensión semántica, al nivel macroestructural en detrimento de la retórica y la pragmática. O sea: se explicitan la preocupación y la ocupación atinentes al tema y a la solidez del conocimiento, adjudicándose, en cambio, poca relevancia al empleo de recursos para lograr el objetivo, a la construcción del enunciador y del enunciatario y a la pertinencia de la información a la situación comunicativa.

En segundo lugar, reseñamos aspectos que los cursantes perciben como zonas a mejorar, es decir, como habilidades en desarrollo; en este sentido, las respuestas pueden agruparse en tres rubros:

a. precisión conceptual y parcela léxica disciplinar

- Técnicas para mejorar mi memoria, sobre todo en la utilización del lenguaje técnico, que es el que me resulta más difícil de aprender o recordar.
- Vocabulario.
- Me gustaría ser más clara, más concisa y hablar más lento.
- Apropiarme más del vocabulario específico.
- Vocabulario técnico.
- Contar con un vocabulario más acorde al ámbito académico (...), me gustaría poder extender las ideas, decir más.
- Relacionar lo que menciono con conocimientos de otras disciplinas.

b. dimensiones teatral y locutiva de la oralidad

- Aprender a modular y a hablar mejor y de modo más pausado.
- Buscar otras plataformas o formatos de presentación.
- Tengo la voz bastante grave y a veces hablo en un volumen bajo.
- Cómo pararme o moverme en el espacio.
- Oratoria.
- La dicción.
- A veces siento que no pronuncio bien las palabras y que la gente no me entiende.

c. factores psicológicos

- Debo mejorar la seguridad al hablar.
- Relajarme y no ponerme tensa ante instancias evaluativas.
- Todo se potencia con los nervios.

Desde luego, las reflexiones e inferencias aquí compartidas son parciales y provisionarias. Nos resta analizar mucho material de campo recogido: cuestionarios administrados a grupos de los ciclos básico y superior y entrevistas realizadas a profesores. Sin embargo, podemos asumir estos resultados como indicadores de retos que los alumnos tienen por delante y para cuya

solución nos piden ayuda. La selección semántica, la desenvoltura, el ejercicio de exponer y la confianza son factores acerca de los cuales hay conciencia en el estudiantado. En cambio, están casi ausentes la mención del poder como componente inexorable de la oralidad académica y también la informatividad, la veracidad y la pertinencia, tal vez por tratarse de requerimientos naturalizados.

En efecto, el sujeto en situación de evaluación oral no solo debe expresarse con ciertos requisitos y cierta calidad, sino también dar cuenta de la voz de otros, de lecturas previas y de debates sostenidos en la cursada de las disciplinas. En suma, hay quehaceres que remiten a un doble mecanismo (Cárdenas, 2007):

1. La recepción analítica y crítica del enunciado ajeno –el compendio bibliográfico, por ejemplo– que se comenta y que constituye un parámetro de evaluación al que debe fidelidad cultural; o sea, el discurso base.
2. La producción del enunciado propio sustentada, a menudo, en un mapa de ideas que articula aquel enunciado ajeno con la organización y la gramática del alumno que parafrasea y sintetiza el material de estudio.

La tarea es compleja y parecen ser pocas las cátedras que reflexionan sobre ella: según los testimonios recogidos, nos faltan todavía espacios de análisis y ejercitación sobre las dimensiones metalingüística y pragmática.

Hacia una (imposible) conclusión. Conversar y cuidar

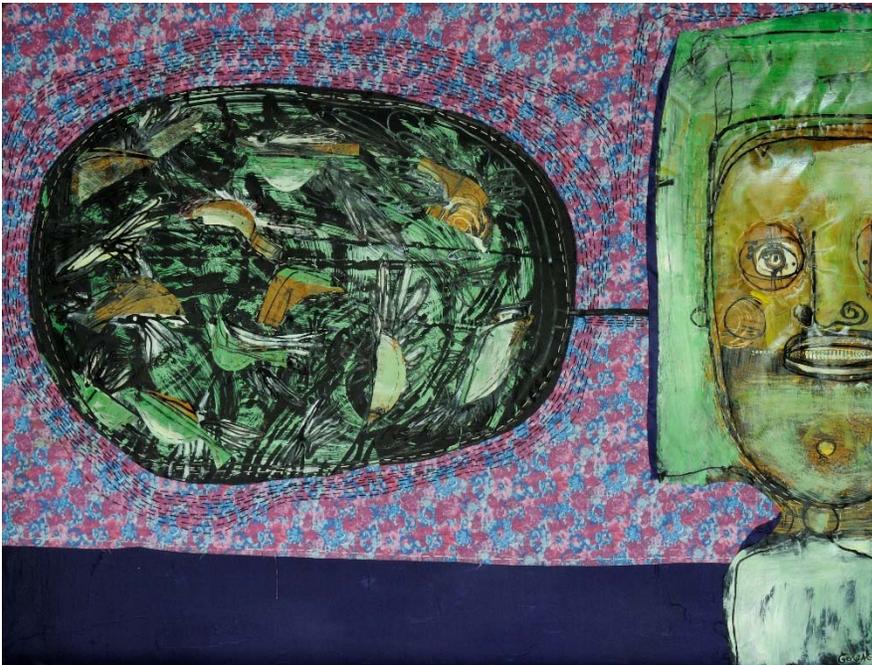
La complejidad del *dominio escrito* y, sobre todo, de los trabajos finales concita, desde hace varios años, la atención de los profesores en el nivel superior; y, según nuestras observaciones informales, buena parte de los estudiantes manifiesta estrategias que dan cuenta de la procesualidad de la lectura y la escritura. Esa reflexión no ocurre, sin embargo, en la misma medida en el *dominio oral*, en el cual los procesos emocionales e intelectuales y los factores cognitivos, subjetivos, contextuales e institucionales puestos en juego presentan otros retos. Al conversar y al exponer hay simultaneidad de producción y recepción, y también posibilidad de interrumpir, reformular y ensayar sobre la marcha. En situaciones de evaluación oral, son frecuentes los sintagmas incompletos, las limitaciones lexicales y el uso de los verbos citativos (“dice”, “afirma”, etc.), mientras el profesor interviene poco, en turnos breves, para precisar datos o corregir. Los datos irrelevantes, los lapsus, las digresiones o la escasa convicción del enunciador no se pueden cancelar una vez emitido el enunciado. Además, la expresividad, la seducción al auditorio y el ajuste a la situación comunicativa solo en parte se dejan anticipar, ya que hay ocurrencias inesperadas que pueden modificar abruptamente las previsiones. Exponer, argumentar, informar y explicar implican habilidades orales que la Academia supone que los

estudiantes universitarios han adquirido en etapas precedentes; no obstante, qué conviene plantear primero, cuáles son los turnos obligados y libres en una conversación, qué diferencia hay entre cortesía y cooperación, son temas que pocas veces enseñamos. Según la indagación aquí compartida, esos componentes de la oralidad académica, las implicaturas y explicaturas, las máximas conversacionales y la coherencia pragmática constituyen conceptos nodales a reforzar en la formación de grado y posgrado, porque si bien la lengua oral es un contenido prescripto a partir del nivel inicial, se diría que su enseñanza en el trayecto de la escolaridad obligatoria consiste más en corregir supuestas desviaciones o presuntos errores respecto de la lengua estándar, que en analizar estrategias comunicativas; es decir, la intervención docente suele ser más señaladora de errores o realizaciones a subsanar que propositiva en pos de habilidades a reforzar.

Las implicancias didácticas del discurso oral, en el espacio universitario, nos inquietan y son responsabilidad de todos: alumnos que abandonan una carrera o que llegan a instancias de trabajo final y se detienen porque no pudieron aprender a ser dueños de su discurso, por una parte, y violencias verbales o silencios de desprecio, por la otra, manifiestan dificultades que remiten al valor de la oralidad, a la palabra que lastima o que cura. Ahora bien, a ello deben sumarse las implicancias sociales, porque si la conversación es una trama a dos o más voces, caracterizada por la alternancia y la coherencia, también esa estructura bilateral conlleva aceptar la palabra ajena. Largo es el camino que nos falta y grande la deuda que las instituciones tenemos con el estudiantado. Por ello, la Escuela de Ciencias de la Educación, mediante el proyecto y el taller mencionados y mediante siete líneas de acción más previstas para el trienio 2018-2020, intenta contribuir a la formación del egresado en el campo de las prácticas discursivas y colaborar con las cátedras en el establecimiento de protocolos de asesoría, seguimiento y evaluación de las producciones orales y escritas. Por ello, asimismo, prevemos continuar y profundizar la investigación en el próximo bienio, retomando no solo las conclusiones que surgieran, sino también los comentarios informales de los actores involucrados, incluyendo los miembros del equipo.

Por ahora y según lo expuesto, a modo de cierre y en un intento de recuperar las principales ideas compartidas en el presente escrito, podemos ofrecer no tanto una conclusión, sino, en realidad, algunas preocupaciones que nos interpelan y que podrían sintetizarse así: cuando exponemos, ¿qué enseñamos con la hexis corporal, con los códigos lingüístico, paralingüístico y no lingüístico? Ese joven que procuramos retener y cuyo egreso con calidad intentamos facilitar, ¿en qué términos piensa de sí y de nosotros en tanto usuarios del discurso académico?, ¿de qué estrategias discursivas orales dispone?, ¿qué habilidades estamos adjudicándole desde nuestro no saber y no saberlo? Los profesores, ¿en qué medida practicamos y transmitimos la cooperación, la escucha, la reflexión sobre la oralidad cotidiana y la oralidad académica?

Hoy, en las redes formales e informales, institucionales y estudiantiles, en los grupos de WhatsApp y de Facebook con finalidad didáctica gestados por las cátedras y en los foros de las aulas virtuales académicas, son numerosos los malentendidos, los implícitos discursivos riesgosos y las lesiones que a veces se generan. También allí ancla nuestra reflexión sobre conversar, comunicar y enseñar: a esa conversación autorizada con una escucha atenta y a la enseñanza explícita de la oralidad apostamos los militantes por los derechos discursivos, los trabajadores que desde distintos campos disciplinares creemos en el potencial político del lenguaje y de los lenguajes, en la fuerza subversiva y emancipatoria del poder decir y del poder del decir.



Espacio verde, técnica mixta. Bibiana González

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (2003). *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Bidiña, A. y Zerillo, A. (Coords.). (2013). *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. San Justo: Universidad Nacional de La Matanza.
- Bombini, G. y Labeur, P. (Coord.). (2017). *Leer y escribir en zonas de pasaje*. Buenos Aires: Biblos.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Cárdenas, V. (Coord.). (2007). *La puesta en palabras. Reformulación oral y escrita en estudiantes universitarios de primer año*. Salta: Editorial de la Universidad Nacional de Salta.
- Corominas, J. (1976). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.

Foucault, M. (1996). *La hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.

Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. Recuperado de:

<http://biblioteca.cefyl.net/node/29586>.

Todorov, T. (2008). *La vida en común. Ensayo de antropología general*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.

Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.