

Géneros discursivos orales usados por docentes en el programa La Aventura de la Vida

Oral Discursive genres used by teachers in the program The Adventure of Life

Fabio Enrique Barragán Santos¹

fbarragan@unisangil.edu.co, profesorfabioenrique@yahoo.com

¹ Unisangil. Grupo de Investigación Tarepe. Especialista en Pedagogía e Investigación en el Aula.

Palabras clave

Géneros discursivos, oralidad, habilidades para la vida

Keywords

Discourse types, orality, abilities for life

Resumen

El programa La Aventura de la Vida (LAV) promueve hábitos saludables y habilidades para la vida. Durante su ejecución en San Gil, Colombia, se realizó una investigación exploratoria que identificó, como resultado de un proceso de sistematización y análisis de sesiones del programa LAV, los géneros discursivos orales empleados por un grupo de docentes. Estos géneros, aplicando clasificación de Cassany, Luna y Sanz (2005), tienen más de autogestionados que de plurigestionados; lo cual no corresponde con el enfoque del programa LAV. La conversación, siendo el género recomendado por LAV, ha sido registrada por las docentes en todas las sesiones analizadas; sin embargo, una mirada crítica devela características inquietantes que merecen estudiarse detenidamente en una nueva investigación.

Abstract

'The Adventure of Life' program (LAV) promotes healthy customs and abilities for living. During its execution in San Gil, Colombia, an exploratory research was carried out, and as a result, the discursive types used by a particular group of teachers were identified by means of both the LAV program systematization process and some sessions analysis. According to Cassany, Luna & Sanz classification (2005), the discursive types identified were more 'auto-processing' than 'pluri-processing' directed, as LAV recommends. Conversation, the recommended speech genre by LAV, has been used by teachers at all the meetings we analyzed; nevertheless a critical view shows interesting features which merit being analyzed in detail in a new research session.

Introducción

Empatía, asertividad, pensamiento crítico, pensamiento creativo, solución de problemas y conflictos, manejo de tensiones y estrés, son algunas habilidades para la vida. Si bien el desarrollo teórico que las explica y las sustenta evoluciona continuamente, reconocerlas en la vida cotidiana no es tarea fácil. Sin embargo, en buena parte las prácticas discursivas orales de las personas permiten evidenciar el desarrollo de sus habilidades para la vida y también les pueden ayudar a desarrollarlas.

El programa La Aventura de la Vida (LAV) se encarga de la promoción de habilidades para la vida y hábitos saludables, empleando relatos en tres formatos (audio, video y álbum). Los relatos se refieren a situaciones cotidianas de algunos niños en la casa, la calle y la escuela. Se espera que los docentes usen estos relatos para conversar con los estudiantes en sesiones escolares, de modo que puedan evidenciarse y desarrollarse sus habilidades para la vida y sus hábitos saludables.

Este artículo da cuenta de una experiencia investigativa derivada de la implementación del programa LAV, ocurrida en el municipio de San Gil (Col) durante el año 2012 y enfocada en habilidades para la vida. Se presenta inicialmente el programa y su relación con la oralidad. Luego, se exponen dos conceptos básicos: el enfoque de habilidades para la vida y los géneros discursivos orales. Enseguida se describe la metodología empleada y a continuación los resultados obtenidos; es decir, el conjunto de géneros orales empleados en las sesiones analizadas. Finalmente se presentan algunos comentarios respecto a los resultados, especialmente en lo referido a la conversación, como género discursivo recomendado por LAV, y se menciona la perspectiva que se desprende de esta investigación.

El programa La Aventura de la Vida

La Aventura de la Vida (LAV) es un programa de la fundación española EDEX “para escolares de 8 a 12 años, en marcha desde 1989. Se centra en la promoción de hábitos saludables y habilidades para la vida, a partir de historias de la vida cotidiana de niñas y niños” (EDEX, 2012c).

LAV se ha desarrollado en el municipio de San Gil desde 2011, gracias a un convenio entre EDEX y Unisangil, con acciones enfocadas a las habilidades para la vida. Durante el lapso de la investigación que aquí se presenta (año lectivo 2012), participaron en la implementación cuatro instituciones educativas públicas urbanas, con docentes de segundo a quinto grado de Educación Básica².

El porqué de la elección de la oralidad como tema de investigación radica en los lineamientos que EDEX plantea para el desarrollo del programa. El título de sus colecciones de audio y video (Cuentos para conversar) devela en parte el enfoque didáctico comunicativo (conversacional) con que fue concebido.

Como se dijo inicialmente, el programa LAV promueve hábitos saludables y habilidades para la vida. Los hábitos saludables enfocados son: uso de medicamentos, consumo de alcohol, consumo de tabaco, actividad y descanso, alimentación, seguridad e higiene (Flores, Herrera y Melero, 1989).

Por su parte, las habilidades para la vida son definidas en LAV como “destrezas que cada persona va adquiriendo con su práctica diaria y con la ayuda de otras, y que le permiten transformar acontecimientos, actitudes y valores en competencias para hacer frente a las posibilidades e incertidumbres de la vida cotidiana” (Flores, et al., 1989, p. 5).

2. La entidad coordinadora fue Unisangil, a través de su Facultad de Ciencias de la Educación y la Salud. Se contó con apoyo de la Administración Municipal.

LAV enfatiza en cinco de estas habilidades: autorrespeto, afrontar desafíos, manejar la tensión, relacionarse y tomar decisiones (Flores, et al., 1989). No obstante, habría que reconocer por lo menos cinco habilidades más, que se integran con las demás en la cotidianidad de las personas: empatía, pensamiento crítico, pensamiento creativo, solución de problemas y conflictos, y asertividad (Mantilla y Chahín, 2010).

Tanto las habilidades para la vida como los hábitos saludables son incluidos, explícita e implícitamente, en los relatos de LAV, que son esencialmente los generadores del programa (generadores de inquietudes, reflexiones, dudas, aprendizajes). Estos relatos son protagonizados por cinco personajes, tres niños y dos niñas, llamados: Martha, Javier, Yolanda, Héctor y Sergio. Las experiencias de estos personajes relatadas en LAV ocurren en tres ámbitos: escuela, calle y familia, y se han editado en tres formatos: álbumes, audios y dibujos animados.

Los cuatro álbumes están organizados secuencialmente para usarse en cuatro estadios de la educación Primaria. En cada álbum los estudiantes acceden a 36 relatos breves y cada uno de ellos corresponde con una lámina a todo color, adhesiva. En total los álbumes suman 144 relatos (EDEX, 2012a).

La serie de audio se titula *Cuentos para conversar* y “contiene 44 historias (...) de 3 minutos de duración cada una, que pueden ser utilizadas tanto en el aula como en la radio. 30 de estas historias se presentan en dibujo animado y pueden ser utilizadas tanto en el aula como en la televisión” (EDEX, 2012a).

Adicionalmente, como apoyo para los docentes, el programa provee a las instituciones de la *Guía para el profesorado* y los libros *Habilidades para la vida* y *La fiesta de la conversación* (EDEX, 2012b).

Con estas herramientas EDEX pretende que los docentes desarrollen el programa usando la conversación como estrategia didáctica primordial. Se espera que la conversación sea “la invitada de honor” y que los docentes “enciendan la conversación” usando como combustible el material del programa (Flores et al., 1989, p. 8).

Aquí radica la importancia de la oralidad para LAV, y especialmente la importancia de la conversación, como género discursivo recomendado. El programa desea que los docentes y los padres de familia propendan por conversar con los niños y las niñas, más que por convencerlos. Herrera y Chahín hacen hincapié en las diferencias entre conversar y convencer; además sustentan que para la conversación se requiere una tripleta compuesta por “encanto, confianza e investigación” (2007, pp. 15-18).

Enfoque de habilidades para la vida

Hay que empezar por diferenciar el camino de inculcar valores respecto al camino del desarrollo de habilidades para la vida. Cuando se piensa en inculcar valores se aspira a personas obedientes a la ley y a las buenas costumbres, sumisas ante el poder y temerosas del castigo (Arias, 2010; Savater, 2013). Es decir, por ejemplo, personas que no dicen mentiras porque está prohibido y catalogado como malo, porque les han ordenado decir la verdad o porque tienen miedo de ser castigadas.

Cuando se piensa en desarrollar habilidades para la vida se aspira a personas que han desarrollado su juicio moral, personas autónomas; es decir, que tienen metas personales, que son capaces de dirigirse y controlarse, de autoevaluarse, de analizarse y de modificarse (Donoso, 2012).

En un camino enfocado en inculcar valores, la conversación pierde sentido puesto que la voz privilegiada es la de quien sabe cuáles son los valores por aprender y cómo se evidencian estos

valores. Obviamente, esta persona, en el contexto escolar, es el docente. Desde esta perspectiva no hay algo de qué conversar, solo se necesita convencer a los estudiantes, e incluso ni siquiera ello es necesario, siempre y cuando cumplan, se comporten bien.

Si el enfoque es el desarrollo de habilidades para la vida la conversación es imprescindible pues cuenta, fundamentalmente, la identificación e interpretación de las posibilidades que una situación concreta le ofrece a la persona y de las razones que podrían justificar cada posibilidad. Si se conversa al respecto con los estudiantes, se admite que no solo existe una perspectiva (denominada correcta por alguien) sino que se presentan diversas posibilidades y razones. Conversar es diferente a convencer (Herrera y Chahín, 2007) y muy diferente a imponer.

Véase el siguiente ejemplo: el niño es interrogado por una figura de autoridad sobre su participación en una falta. Obviamente tiene la posibilidad de decir la verdad (culpable o no) pero también puede mentir (echándole la culpa a otros, asumiendo la culpa de otros, negando su responsabilidad, etc.).

En el camino de inculcar valores, la situación del ejemplo tiende a resolverse simplemente enfatizando en que lo bueno es la verdad y lo malo la mentira; por lo tanto el niño debe decir la verdad, o podría ser castigado (por La Justicia, humana o divina).

Como lo afirma Chaux (2012):

En los tipos de formación ciudadana tradicional (conocimientos, símbolos patrios y valores) hay un mismo problema de fondo: su concepción pedagógica sobre el aprendizaje. Los tres parecen basarse en una visión de los estudiantes como receptores pasivos de lo que los adultos les entreguen (p. 65).

En el segundo camino, el del juicio moral, más que lo bueno o lo malo desde la perspectiva del adulto o de los manuales, cuentan las circunstancias, las razones y las consecuencias. Aquí el niño puede llegar a la conclusión de que es mejor decir la verdad, o por el contrario, puede decidir que es mejor mentir. Ambas decisiones tendrán consecuencias y el niño las asume con su decisión (tras reconocerlas y analizarlas). La psicología cognitiva fundamenta el concepto de juicio moral y en ella sobresale la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg (1992), quien establece estadios consecutivos por los que la moral de una persona transita hasta llegar a un estado autónomo.

Es así como las personas usan y desarrollan sus habilidades para la vida (analizando y discutiendo las situaciones cotidianas, ejecutando las decisiones que toman y reflexionando sobre ellas), algo muy semejante a lo que el sistema educativo colombiano ha adoptado en sus políticas como competencias ciudadanas, definidas como:

Una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas seamos sujetos sociales activos de derechos, es decir, para que podamos ejercer plenamente la ciudadanía respetando, difundiendo, defendiendo, garantizando y restaurando nuestros derechos (MEN, 2011, p. 22).

Como puede notarse, las habilidades para la vida se desarrollan intrapersonalmente pero también interpersonal y extrapersonalmente, en las relaciones con los otros y con el entorno. Esto resulta fundamental para que docentes y padres de familia tengan la convicción de que LAV puede transformar a sus estudiantes, a sus hijos, aceptando que “aunque el aprendizaje es un proceso intramental, puede ser guiado por la interacción con otras personas, en el sentido de que ‘los otros’ son potenciales generadores de contradicciones que el

sujeto se verá obligado a superar” (Serrano y Pons, 2011, p. 6).

Estas contradicciones generadas por otros se hacen posibles en la oralidad. Específicamente en el programa LAV, un interlocutor que manifiesta su parecer respecto a un relato es un potencial contradictor del parecer de otras personas; por lo tanto, podría ser que estas personas incorporen a su conocimiento un nuevo parecer modificado por su experiencia en esta contradicción.

Para concluir, se recalca que el programa LAV no está pensado para inculcar valores sino para desarrollar habilidades para la vida. Esto es equivalente a edificar su juicio moral y sus competencias ciudadanas. Todo esto gracias a la conversación alrededor de sus relatos.

Géneros discursivos orales

Al hablar de oralidad predomina la consideración de la palabra hablada, del mensaje que se dice a través de la voz. Suele centrarse la atención en lo puramente verbal, subestimando los elementos no verbales de la comunicación oral, que, como indican Guaycochea y Hodara, hacen parte esencial de la misma pues: “Los movimientos corporales, las características físicas y la percepción sensorial constituyen elementos paralingüísticos y proxémicos que, unidos a

los demás factores del entorno, confieren una significativa información adicional” (2009, p. 35).

En otras palabras, no solo importa lo que se dice sino la forma como se dice, las actitudes, los movimientos, los gestos, los tonos, etc. Lo anterior se explica, en palabras de Ong, porque:

La palabra en su ambiente oral natural forma parte de un presente existencial real. La articulación hablada es dirigida por una persona real y con vida a otra persona real y con vida u otras personas reales y con vida, en un momento específico dentro de un marco real, que siempre incluye más que las meras palabras (2009, p. 102).

Esto es de notable importancia en este caso, por la relación de la oralidad con las habilidades para la vida y con su desarrollo en los estudiantes. No se concentra la atención en las palabras que se dicen, aunque también estas son muy importantes. El interés está enfocado en lo que ocurre entre los sujetos que se comunican, especialmente en los modos como gestionan sus discursos, en relación con los demás interlocutores.

Es por esto que los planteamientos de Cassany, Luna y Sanz expuestos en la tabla 1 ayudaron a configurar los resultados de esta investigación y a orientar la discusión que de ellos se deriva.

Tabla 1. Clases de comunicaciones orales según la participación de los interlocutores

COMUNICACIÓN ORAL	
Autogestionada	Plurigestionada
Exposición, conferencia, charla, discurso	Diálogo, tertulia, entrevista, conversación, debate
1. Una sola persona elabora el texto. Hay una sola voz.	1. Varias personas colaboran en la gestión del texto. Varias voces.
2. El emisor gestiona el texto (tema, tiempo, intervención, tono, etc.)	2. Los interlocutores negocian el texto (tema, intervenciones, tono, etc.)

(Continúa)

(Continuación)

COMUNICACIÓN ORAL	
Autogestionada	Plurigestionada
	3. Se establecen turnos de palabra, hay intercambio de roles de emisor-receptor, encabalgamientos de intervenciones, etc.
4. Modalidad básicamente enunciativa: afirmaciones.	4. Cambios frecuentes de modalidad: preguntas, respuestas, negaciones, afirmaciones, etc.
5. Características lingüísticas más cercanas al escrito: gramaticalidad, descontextualización, elaboración, pronunciación cuidada...	5. Características típicas de lo oral: reducciones, pronombres (tú, él, yo), elipsis, etc.

Fuente: Cassany, Luna y Sanz (2005, p. 139).

Respecto a los géneros discursivos orales, se consideran aquí como categorías referidas a modos de intercambio oral entre personas, los cuales responden a situaciones discursivas particulares y se distinguen por ciertas formas acordadas y adoptadas por sus usuarios (Santasusana, 2005; Zayas, 2012).

Esta noción puede apoyarse en tres ideas expuestas por Zayas:

- Cada clase de texto –cada género– está asociado a un tipo de intercambio verbal dentro de una esfera de actividad social determinada.
- Los hablantes seleccionan el género de acuerdo con el tipo de actividad que van a realizar mediante el lenguaje dentro de una determinada situación discursiva.
- Los géneros poseen unas formas típicas relativamente estables –en cuanto a los temas, el estilo verbal y la composición– que reflejan las características de la interacción (2012, p. 66).

Un debate, por ejemplo, se entiende como una confrontación de pareceres en que las partes desean persuadir a sus contradictores. Este intercambio

está mediado por reglas aceptadas por los interlocutores y es propio de temas formales de interés colectivo. El tono de los hablantes tiende a la vehemencia y la materia prima del discurso son los argumentos. Todo ello ha configurado un género discursivo.

En la tabla 1 puede verse claramente que en los géneros autogestionados los roles de emisor y receptor están muy marcados, su variación es bastante burocrática y está supeditada a normas rígidas, según el parecer del emisor, del gestor del discurso, cuya voz impera. Por ejemplo, si bien algunos conferencistas acceden a responder preguntas durante o después de su intervención, lo que el público hace casi todo el tiempo es escuchar; cuando habla, debe decir preguntas, solicitar aclaraciones sobre los planteamientos del conferencista; y será este quien decida si responde o no tales interrogantes. Además, quienes formulan las preguntas generalmente no tienen la oportunidad de volver a intervenir para afirmar o contradecir la respuesta del conferencista.

“La autogestión es el arte de la oratoria, de hablar en público, de convencer o simplemente de informar”, explican Cassany, Luna y Sanz (2005, p. 139). Entonces puede concluirse que no es el tipo de gé-

neros discursivos que corresponden al enfoque pedagógico del programa LAV.

Por el contrario, parece que los géneros plurigestionados favorecen las relaciones que LAV espera que se den entre los estudiantes y los docentes. “La plurigestión es el arte de la conversación, del intercambio y de la colaboración entre los interlocutores, (...) de saber ‘driblar’ ciertos temas como si se tratara de un juego con un balón” (Cassany, Luna y Sanz, 2005, p. 139).

Por supuesto, esta clasificación, como cualquier otra, tiene debilidades. Resulta imposible en muchas circunstancias prácticas determinar los límites entre un tipo de comunicación y el otro. Por ejemplo, una ponencia puede resultar algo plurigestionada si el ponente promueve la participación colaborativa de los asistentes; y un debate puede terminar siendo autogestionado cuando se privilegia un punto de vista, cuando impera alguna voz sobre las otras.

Senda metodológica

El objetivo de la investigación fue explorar los géneros discursivos orales usados por los docentes en el desarrollo del programa LAV. Se trató de una investigación cualitativa, exploratoria, enmarcada en el enfoque holístico; por lo tanto sus resultados, más que el final, son comienzo de un nuevo ciclo en una espiral, transición a otros estadios y niveles de conocimiento (Hurtado, 2002).

“Los estudios exploratorios nos sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa” (Hernández, Fernández y Baptista, 1991, p. 60).

Para lograr esta exploración se diseñó un instrumento de sistematización en el cual se clasificó la información en dos grandes categorías preestablecidas: secuencia didáctica y conversación (Tabla 2).

Tabla 2. *Categorías preestablecidas para sistematizar las sesiones*

Categorías	Descripción
Secuencia didáctica	Se enumeraron y describieron las acciones realizadas durante la sesión
Conversación	Se describió cómo fue la conversación en la sesión, si hubo dificultades para lograrla (explicando las causas posibles) y cómo se vivieron el encanto, la confianza y la investigación que LAV propone como pilares de la conversación

Fuente: elaborada por el autor

Para conformar la muestra se eligió aleatoriamente a diez docentes de dos instituciones educativas de San Gil que desarrollaron el programa LAV y voluntariamente aceptaron la invitación. En su totalidad las personas de la muestra son de género femenino, razón por la cual en adelante se usará este género gramatical para referirse a ellas. Cada docente sistematizó una de las sesiones en las que empleó el material de LAV y permitió que el investigador presenciara y grabara en video otra sesión, para luego sistematizarla también. En total se sistematizaron 18 sesiones².

Con la información sistematizada en estos registros el investigador realizó un proceso de codificación, del cual emergieron las categorías (géneros discursivos) que se presentarán en los resultados. En primer lugar, se realizó una codificación abierta en la cual se identificaron los géneros orales que se practicaban en las clases y las maneras como se practicaban.

1 3. Fue imposible para el investigador, por calendario académico, realizar su visita a dos docentes.

Siguió entonces otro análisis de los datos, para una codificación intencional alrededor de estos géneros discursivos. En ambas codificaciones se estudió la totalidad de los registros.

Resultados

Todos los 18 registros analizados dieron cuenta de conversaciones ocurridas durante las sesiones; lo cual era de esperarse porque el género propuesto por el programa LAV es la conversación. Sin embargo, en 12 de los registros se identificó el uso de otros géneros orales.

La mayoría de las veces, el propósito de los docentes al usar estos otros géneros fue poner en común los resultados, productos o conclusiones del trabajo

realizado por los estudiantes durante la sesión. No obstante, también se apreció en algunos casos que la intención fue traer a la sesión información adicional a la que ofrece el material de LAV, o reconstruir colectivamente el contenido de este material.

En los 12 casos mencionados no se encontró alguna relación de causalidad entre el uso de otros géneros y las características de la población, o del material, u otras circunstancias. Es posible que los docentes decidan usar géneros orales diferentes a la conversación por creatividad, o debido a sus estilos didácticos, o por propósitos adicionales a los de LAV.

En la tabla 3 se exponen los géneros orales identificados y algunas aclaraciones al respecto.

Tabla 3. *Géneros orales empleados por las docentes*

Género		Casos	Especificaciones
Conversación		18	Espacio para la configuración del sentido moral del relato.
Lectura en voz alta	del relato LAV	2	En ambos casos el material eran álbumes LAV. En uno la lectura fue hecha por la docente y en otro por un estudiante.
	de otros textos	4	Los docentes eligieron textos relacionados con el relato (historietas, cuentos y derechos de los niños) y les pidieron a sus estudiantes que los leyeran en voz alta.
	de una relatoría	2	Algunos estudiantes leyeron conclusiones construidas en grupo para responder un cuestionario dado por la docente.
Exposición		7	Diversas tareas realizadas por los estudiantes durante la clase (carteleros, dibujos, guías, cuestionarios, etc.) fueron presentadas a sus compañeros y profesora.
Dramatizado		1	La docente les pidió a algunos estudiantes realizar un dramatizado antes de conocer el relato del programa.
Participación en resolución de cuestionarios	Predicción del relato	2	Con base en el título los estudiantes respondieron preguntas de su docente para predecir el relato, su tema, sus hechos, etc.
	Reconstrucción del relato	2	Los estudiantes respondieron preguntas de su docente para identificar y ordenar la secuencia narrativa del relato.
	Reconstrucción de otros textos	2	También los otros textos incluidos en las sesiones fueron objeto de reconstrucción respondiendo preguntas de la docente.

Fuente: elaborada por el autor

Comentarios

Al menos un par de géneros pueden clasificarse como claramente autogestionados: la exposición y la lectura en voz alta de relatorías. En estos casos, quienes gestionan son los estudiantes y ellos mismos, con su propia voz (la de uno de ellos) construyen el discurso. Los receptores son los compañeros y la docente, quien ocasionalmente interviene (casi siempre para emitir algún juicio sobre lo dicho).

La lectura en voz alta, tanto del relato LAV como de otros textos, puede parecer autogestionada pero no encaja plenamente en esta tipología. El estudiante presta su voz pero no hay una gestión real del discurso por parte de él. Tal gestión ha sido ejercida por la docente. Los estudiantes que leyeron en voz alta ni siquiera conocían el texto antes de hacer la lectura correspondiente. Pero tampoco puede calificarse la lectura en voz alta como género plurigestionado, esencialmente porque no hay participación del resto de estudiantes, de otros interlocutores. Es un género en el que se espera que los receptores lo sean en el sentido estricto de la palabra, sin pasar en algún momento a ser emisores.

Empiezan a emerger en este punto dificultades para clasificar los géneros identificados pues su ejecución práctica no coincide totalmente con alguna de las clases presentadas en la tabla 1. Algo así ocurre con el dramatizado. La docente eligió un tema y una situación que fueran coherentes con el relato que usaría en la clase. Posteriormente diseñó una secuencia de acontecimientos que llevara a una conclusión (moraleja) al terminar el dramatizado. Los estudiantes que actuaron fueron avisados de su rol histriónico unos minutos antes de la clase y, aunque su parlamento fue improvisado, no fue espontáneo ni autónomo pues corresponde con lo planeado por la docente. Vuelve a darse aquí, igual que en la lectura en voz alta (del relato LAV y otros textos) la planeación del discurso por parte de la

docente pero la realización del mismo en la voz de los estudiantes, lo que da como resultado un género ambiguo que se ubica más en la autogestión (de la docente) pero es diferente a la propuesta de Casany, Luna y Sanz (2005, p. 139) porque la voz que ejecuta el discurso no es la misma que lo planea y que toma las decisiones.

En los casos de participación en la resolución de cuestionarios no podría hablarse de autogestión pero tampoco de plurigestión en todo el sentido de la palabra porque, aunque intervienen varias voces, no hay negociación entre los hablantes, las condiciones del discurso son impuestas por la docente. En estos casos no fue corriente que los estudiantes preguntaran, solo trataron de llegar a unas respuestas correctas previstas por la docente con base en el relato que se predice o se reconstruye. Otra vez el estudiante aporta su voz para llegar a lo planeado por la docente.

Hasta aquí se aprecia que la mayoría de los géneros orales identificados no corresponden con el enfoque del programa LAV en tanto no se da una plurigestión, una cooperación en la gestión del discurso, que permita al estudiante la construcción de sus aprendizajes (habilidades para la vida). Lo que se encuentran son discursos gestionados por las docentes mediante las voces de los estudiantes, o discursos autogestionados por un solo estudiante, apuntando siempre a dar cuenta del relato, o del texto, y de la enseñanza moral que este contiene (algo correspondiente con la inculcación de valores).

Esta tendencia autogestionada era predecible por la misma naturaleza de estos géneros. Precisamente por eso LAV establece la conversación como el género ideal para trabajar con los estudiantes el material del programa. En la conversación se ponen todas las esperanzas de que la plurigestión oral y el desarrollo de habilidades para la vida se realicen.

En esta investigación, dado su carácter exploratorio y sus objetivos, se aceptó como conversación aquello que las docentes registraron en su instrumento de sistematización como conversación. No correspondía a esta investigación evaluar el concepto de conversación que tuvieran las docentes; no obstante es necesario hacer los comentarios que siguen.

Las conversaciones iniciaron imprevistamente (para los estudiantes) y por voluntad de las docentes, quienes exhortaron a sus estudiantes a conversar. Los estudiantes no sabían cuál sería el tema que tratarían en la sesión ni se prepararon para conversar sobre este. Lo cual no significa que hayan participado en contra de su voluntad; por el contrario, puede generalizarse que mostraron interés inicial hacia la conversación. Solo se aclara que fue la docente quien propuso conversar, de modo bastante abrupto e imperativo.

Esto último no parece corresponder con lo que se entiende por conversación, en la que la voluntad de los interlocutores en participar de la construcción del discurso es fundamental (Guaycochea y Hodara, 2009). No es posible obligar a alguien a conversar, aunque quizás sea posible hacerlo hablar. En esto influyen definitivamente la motivación y la confianza que cada interlocutor experimente en el contexto real en que se pretenda la conversación. Una persona no conversa con otra si no tiene la esperanza de que tal conversación llegue a algo, transforme algo (una idea, una creencia, una decisión, etc.), o a alguien (a su comunidad, a su familia, a su docente, a sus compañeros, a sí mismo, etc.). Freire aseguró que “si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío y estéril” (2005, pp. 111-112).

Por otra parte, las condiciones de la conversación tampoco se negociaron con los estudiantes, como se esperaría en los géneros plurigestionados. Desde el inicio las docentes coordinaron, mode-

raron, condujeron, controlaron, en todo sentido, las conversaciones. Las preguntas fueron potestad de las docentes y los turnos conversacionales fueron asignados por ellas, mientras en una conversación haya concertación al respecto e incluso que los turnos en el uso de la palabra se den de modo menos regulado “ya que los interlocutores reconocen que los momentos apropiados para la transición se producen después de una pregunta, de una pausa o de un gesto, entre otros” (Guaycochea y Hodara, 2009, p. 33).

Además, las respuestas fueron asentidas o direccionadas (cuando no descalificadas) por las docentes. Así las cosas, aunque hubo oportunidad de hablar para los estudiantes, siempre fue con la meta de llegar a la respuesta “correcta” que las docentes esperaban y que sería aprobada por ellas. En síntesis, el discurso fue gestionado por las docentes, no se construyó realmente sino que se condujo hacia lo que cada docente esperaba que se aprendiera en la sesión (por ejemplo: no dejarse influir por los demás ni por las modas en las decisiones personales). Al respecto, García-Debenc advirtió que a veces en el aula “el diálogo no es más que un monólogo a varias voces” (2010, p. 107).

Como consecuencia de esto la mayoría de las voces estudiantiles se fue apagando durante las sesiones y lo que inició con tres decenas de manos pidiendo la palabra terminó convertido en una interlocución entre cinco o seis estudiantes con la profesora y una veintena marginada que se dedicó a escuchar (en el mejor de los casos), a cuchichear, a conversar con sus vecinos... a pasar el tiempo de alguna manera.

Esto hace pensar que la conversación es un género muy prometedor pero demasiado ambiguo todavía en el aula, heredero de una tradición discursiva netamente autogestionada por el docente. De hecho, Cassany, Luna y Sanz algo relacionado anotaron en su obra:

Los maestros suelen creer que los alumnos ya dialogan y conversan con suficiente soltura y facilidad -¡no paran de hablar!, recordará alguien siempre-. Además, en el fondo aún está viva la convicción de que estos tipos de comunicaciones se adquieren de forma natural y que no hay manera de enseñarlas (2005, p. 140).

El aprendizaje (de docentes y estudiantes) respecto a la conversación es un asunto todavía poco explorado en un sistema educativo que privilegia en el aula una distribución de roles en la que el docente habla para que los estudiantes escuchen y escriban (Gutiérrez, 2013). La oralidad del estudiante es constreñida por el imaginario ideal de una clase dominada por el docente, quien lleva (somete) a sus estudiantes a oírlo y a escribir lo que él indica.

Entonces en la práctica pedagógica cotidiana hablar es una actividad que está permitida para el estudiante en ocasiones determinadas y controladas por el docente para unos fines que él se propone. Lo cual no significa que hoy día no haya avances y excepciones en que los docentes hayan renunciado a este modelo. Como tampoco significa que los estudiantes no conversen con sus pares durante la clase (sin el aval del docente) sobre lo que a ellos les interesa, haciendo de la conversación algo furtivo y censurable, que en ocasiones causa calificaciones adversas.

Obviamente, este panorama de la oralidad en el aula no es exclusivo de las sesiones en las que se desarrolla el programa LAV ni tampoco una consecuencia de él. Más bien estas concepciones adquiridas por los docentes tanto de su experiencia escolar como de su Educación Superior y su ejercicio laboral obstruyen el pleno desarrollo de LAV a pesar de la claridad de sus lineamientos y la capacitación que se les ofrece a los docentes.

En este sentido LAV es un buen pretexto para transformar la pedagogía de la oralidad y las dinámicas de comunicación en el aula, cosa que no es solo

formación en Lenguaje sino también en Ética y Ciudadanía. “Rescatar la oralidad, como un derecho, como una política, como una posibilidad de inclusión social, como una alternativa para la construcción de ciudadanía es una tarea pedagógica de todos y un compromiso irrenunciable de las nuevas generaciones de maestros” (Gutiérrez, 2013, p. 49).

Oralidad y ciudadanía están inevitablemente relacionadas. La cotidianidad del ciudadano es mucho más oral que escrita. Empatía, asertividad, pensamiento crítico, pensamiento creativo, entre otras, son competencias ciudadanas (Chaux, 2012; Arias, 2010), y nótese que varias de ellas también habilidades para la vida. Por eso se hace necesario que los docentes y las instituciones comprometidos con el programa LAV mantengan presente siempre el enfoque de este programa y la relación que la oralidad tiene con él. Así será más factible que se den conversaciones en las que se hagan realidad las características de los géneros plurigestionados y la construcción de aprendizajes (habilidades para la vida) no solo en las palabras textuales sino también en la vivencia plurigestionada del discurso oral.

Prospectiva

Esta experiencia de investigación ha generado nuevas expectativas en torno a la oralidad (como ya se dijo, estrechamente ligada con la ciudadanía) y a la realidad del programa LAV en el aula. El avance resulta significativo pero incipiente en cierta forma ya que, por su carácter exploratorio, no permite aún analizar en detalle las conversaciones que se dan durante las sesiones del programa LAV ni proponer acciones para evolucionar en estas prácticas (discursivas y didácticas).

Esta es la principal expectativa de investigación que surgió: el análisis de conversaciones ocurridas en sesiones de LAV. Una expectativa que tiene dos importantes sentidos: el desarrollo de habilidades para la vida y el desarrollo de la oralidad.

Referencias bibliográficas

- Arias, A. (2010). *La construcción de la ciudadanía: un trabajo de la escuela, la sociedad y la familia*. San Gil: Unisangil.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2005). *Enseñar Lengua* (10ª ed). Barcelona: Graó.
- Donoso, M. (2012). Gestión de la convivencia y solución de conflictos en centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4024Aird.pdf>
- EDEX. (2012a). *La aventura de la vida: herramientas*. Recuperado de <http://laaventuradelavida.net/presentacion/herramientas/>
- EDEX. (2012b). *La aventura de la vida: materiales complementarios*. Recuperado de <http://laaventuradelavida.net/presentacion/materiales-complementarios/>
- EDEX. (2012c). *La aventura de la vida: qué es LAV*. Recuperado de <http://laaventuradelavida.net/presentacion/que-es-lav/>
- Flores, R., Herrera, G. y Melero, C. (1989). *La aventura de la vida: guía para el profesorado*. Bilbao: EDEX.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a ed.). México: Siglo XXI.
- García-Debenc, C. (2010). Evaluar lo oral. En *Enunciación*, 15(2), 103-122.
- Guaycochea, B. y Hodara, I. (2009). Implicancias en la enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral como objeto pedagógico. En *Fundamentos en humanidades*, 19, 25-42. Recuperado de <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-19-25.pdf>
- Gutiérrez, Y. (2013). La enseñanza de la lengua oral en Colombia: estado actual y perspectivas. En *Pedagógicos*, 6, 43-57. Recuperado de <http://www.unisangil.edu.co/publicaciones/index.php/revista-pedagogicos/article/view/5>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Herrera, G. y Chahín, I. (2007). *La fiesta de la conversación*. Bilbao: EDEX.
- Hurtado, J. (2002). *El proyecto de investigación holística*. Bogotá: Magisterio.
- Kohlberg, L. (1992). *Estadios morales: Una formulación actualizada y respuesta a los críticos*. Madrid: Desclée de Brouwer.
- Mantilla, L. y Chahín, I. (2010). *Habilidades para la vida: manual para aprenderlas y enseñarlas* (7a ed.). Bilbao: EDEX.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN- (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 1. Brújula. Programa de competencias ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Ong, W. (2009). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Santasusana, M. Vila. (2005). *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó.
- Savater, F. (2003). *El valor de elegir*. Barcelona: Ariel.
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol-13no1/contenido-serranopons.html>
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie59a03.pdf>