

Saber hablar y saber de hablar en géneros orales:

apuntes para su enseñanza

Paula Navarro

paulacecilianavarro@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario - Universidad Nacional del Litoral - Grupo GEISE

Introducción

Cuando un niño de cuatro años que vive en un ambiente con libros y asiste al nivel educativo inicial y ha participado, por lo tanto, en prácticas de lectura en voz alta y ha tenido acceso al mundo de la cultura escrita, pero no domina el sistema de escritura alfabético ni lee y escribe convencionalmente por sí solo, pronuncia un enunciado oral cuyo contenido es objetable socialmente y un segundo después, sin ser corregido por su interlocutor, dice en voz alta “No quise decir eso” y explica lo que quiso decir comprendemos que, como expresa Coseriu (1984), el saber lingüístico de los hablantes es también un saber metalingüístico.

En la escucha y autocorrección de ese niño de cuatro años se verbaliza el saber metalingüístico que compone las prácticas verbales orales en la vida cotidiana.

Sin embargo, desde dentro y fuera del campo de los estudios lingüísticos, la autorreflexividad del lenguaje se vincula de modo más estrecho con la escritura que se reserva esa capacidad de forma particular, a diferencia de la acción verbal oral en la que la capacidad del lenguaje de volcarse sobre sí mismo parece resultar ajena.

Benveniste, por ejemplo, para quien la lengua es capaz de tomarse como objeto de reflexión y de describirse a sí misma “en sus propios términos” considera que “cualquier reflexión acerca de la lengua hace surgir en nuestro pensamiento la forma escrita en que los signos lingüísticos cobran realidad visible” (2014, p. 105).

La escritura supone un alto grado de abstracción de la actividad de hablar con otro, así como del comportamiento gestual y fono-acústico. Como consecuencia de esa serie de abstracciones, se toma conciencia de la lengua “como realidad diferenciada del uso que hace de ella” (Benveniste, 2014, p. 107). Según el lingüista francés, “para que la lengua se semiotice debe *proceder a una objetivación de su propia sustancia*» y es la escritura, especialmente la escritura alfabética, la que “paulatinamente *se vuelve* el instrumento de esta objetivación formal” (Benveniste, 2014, p. 127).

En el mismo sentido, Dorra plantea que la capacidad de interpretancia de la lengua como sistema semiótico “proviene de la escritura, pues, dentro de la lengua, es precisamente la lengua escrita la

que puede hablar de la oral – en la medida en que le ha dado su forma– y también de sí misma” (2014, p. 38).

La reflexión que se expone en esta comunicación está presidida por la voluntad de pensar lingüísticamente y metalingüísticamente la actividad de hablar en géneros textuales orales cuya práctica “es la ocasión para los aprendizajes sociales” (Bronckart, 2007, p. 85).

Desde este posicionamiento, la oralidad, como la escritura, involucra un saber lingüístico y metalingüístico que, en el caso de la actividad de hablar, denominamos *saber de hablar* porque delimita un "metalenguaje oral" (Olson, 1995) cuyo lenguaje-objeto es la actividad de hablar en distintos géneros orales.

Saber hablar y de hablar

El concepto *saber de hablar* se acuña en correlato con la noción *saber de escribir* que propone Jitrik (2000) como el saber del sentido de la práctica de la actividad de escritura. Para este autor, la puesta en marcha del proceso de escritura involucra un doble saber por parte del sujeto que escribe: el *saber de qué escribir* (lo que el escritor refiere escribiendo) y el *saber de escribir* (el saber del escritor acerca de los alcances del sentido de escribir como práctica) (Navarro, 2024a).

En el caso del dominio de la oralidad y de la actividad de hablar, el concepto *saber de hablar* compone un saber de orden epistémico sobre la lengua, los textos y los géneros que vuelve reflexivo el saber praxeológico de hacer con el lenguaje o *saber hablar*.

Ahora bien, la especificidad del concepto *saber de hablar* que concebimos como saber metalingüístico específicamente oral recupera la indagación de Bosque (2000) sobre el predicado *saber* que aparece en distintos contextos que manifiestan diferentes “tipos de conocimiento” (p. 303). La acepción de *saber* como posesión de capacidades designa un tipo de conocimiento que refiere a una capacidad o habilidad. En español, el uso de *saber* con ese sentido en una expresión como “Juan sabe hablar” expresa un conocimiento performativo, es decir, Juan posee la capacidad para realizar la acción de hablar. En cambio, en el concepto *saber de hablar* que aquí nos interesa, el predicado *saber* define un tipo de conocimiento proposicional que puede referir, por ejemplo, a que Juan sabe que está hablando o que sabe que hablar es una actividad de lenguaje. Dicho de otro modo, Juan tiene conocimiento sobre una situación o estado de cosas. En relación con el dominio de la oralidad, esta acepción del predicado *saber* implica un conocimiento sobre la actividad de hablar, sus implicancias y sentido que se vuelven objeto de reflexión en y por el lenguaje.

Entonces, entre *saber hablar* y *saber de hablar* se construyen dos sentidos distintos de *saber* que configuran conocimientos de órdenes diferentes: el primero, vinculado a capacidades, denota la

habilidad de saber hacer algo como saber praxeológico de hablar y el segundo, desde una interpretación epistémica de *saber*, alude al conocimiento acerca de la consecución de ese hacer con el lenguaje. Ambos tipos de conocimiento se integran en cada acto de habla con mayor o menor conciencia.

Esto es así porque en general “no somos conscientes del *saber de hablar*” y, como consecuencia, “también desconocemos la especificidad de la reflexión metalingüística que configura la actividad de hablar en distintos géneros orales” (Navarro, 2024a, p. 5).

Por lo tanto, el desafío para el campo de la Didáctica de las lenguas es articular instancias de producción textual en distintos géneros textuales orales y de reflexión metalingüística de ese proceso en las que se transmiten ambos tipos de conocimiento (saber *hablar* y *de hablar*) porque, como expone Dolz, “la práctica de la oralidad es necesaria pero no es suficiente. Hay que trabajar y reflexionar sobre los obstáculos que existen al desarrollar un texto oral” (Dolz en Navarro, 2023b, p. 4). Particularmente en la enseñanza de prácticas verbales en géneros orales formales que suponen planificación, regulación y evaluación y en las que, por ende, el *saber de hablar* es constitutivo de *saber hablar*.

En pos de esa enseñanza resulta necesario delimitar y sistematizar un metalenguaje oral que pueda ser transmitido desde la actuación discursiva a la concentración en el acto de habla en sí mismo.

Para ello, un primer paso consiste en visualizar que la concepción de la lengua oral como *saber hacer* y de la lengua escrita como *saber acerca de* no conduce a la diagramación de prácticas de enseñanza en las que la actividad de hablar se transmita en su doble estatus de saber lingüístico y metalingüístico:

Enfatizo la necesidad de que los niños, de una manera lúdica, atractiva, significativa, desarrollen habilidades cognitivas de reflexión sobre los elementos que emplean en el lenguaje oral (palabras, sílabas, fonemas), conciencia que sí es necesaria para el logro de la escritura, para dar ese paso, del “saber hacer” (lengua oral) al “saber acerca de” (lengua escrita) (Ortega de Hocevar, 2018, p. 127).

Del mismo modo, suponer que el desarrollo del lenguaje oral en salas de nivel inicial a partir de instancias de reflexión “acerca de lo que se hace, cuestión imprescindible para el logro de la lengua escrita” (Ortega de Hocevar, 2018, p. 121) implica que el saber metalingüístico sobre la actividad de hablar constituye una etapa previa a la enseñanza y aprendizaje de la escritura pero no un objetivo en sí mismo y, por lo tanto, compromete el desarrollo de la capacidad discursivo-textual oral de los estudiantes en todos los niveles del sistema educativo.

Si la actividad de hablar en géneros orales de la vida cotidiana (Voloshinov, 2009), como la conversación entre un niño y un adulto en un ambiente familiar, involucra el saber lingüístico y metalingüístico, el desarrollo del *saber de hablar* comienza desde edad temprana y comprende distintos ámbitos de desarrollo, no solo los espacios institucionales de desempeño público y formal. Por otro lado, para tomar conciencia de las prácticas verbales de la oralidad en distintos géneros como “realidad diferenciada del uso que hacemos de ella” (Benveniste, 2014) y entender cómo funciona es preciso objetivar la propia sustancia del habla y volverla objeto de reflexión. En ese camino, es importante comprender que el *saber de hablar* supone un saber hacer reflexivo que es específico, no universal, de cada situación y de cada género en particular porque

Nosotros somos variacionistas, es decir, no pensamos que trabajando el debate se aprenda a leer de manera comunicativa un poema porque en cada género y en cada situación hay dimensiones de la oralidad que merecen ser trabajadas y que no son idénticas. Por eso consideramos que el desarrollo general de la oralidad supone trabajar sobre una diversidad de textos (Dolz en Navarro, 2023. p. 5).

Así, *saber de hablar*, por ejemplo, en el caso del género exposición oral implica saber y verbalizar que el guion de exposición constituye un apoyo técnico para la planificación del discurso y su ejecución. Desde ese saber que se construye en base a la experiencia, es decir, en torno a un saber de orden praxeológico, la actividad de hablar se vuelca sobre sí misma “como realidad diferenciada de su uso” (Benveniste, 2014).

Como los géneros orales que se supone se deben enseñar en la escuela según los documentos curriculares oficiales de nivel secundario en Argentina (exposición oral, conversación formal, entrevista, debate) (Navarro, 2023a) y los que efectivamente se enseñan (exposición oral *persuasiva*) (Navarro, 2024b) refieren al habla pública, controlada y regulada que, según Schneuwly (1994), es la única sobre la que es posible y además necesario ejercitar una intervención consciente, la integración del *saber hablar* con el *saber de hablar* es un pasaje ineludible en la enseñanza de la lengua.

Si bien es cierto, como apunta Blanche-Benveniste (2005), que estudiar lo oral a través de lo oral es difícil debido a que en instancias de comprensión oral se escucha lo que se dice, en parte de forma exacta, y en parte se reconstruye, en la actualidad las prácticas verbales orales que se realizan tanto en géneros orales formales como informales se pueden registrar con diversas técnicas, así como reproducir y analizar en operaciones de aislamiento y filtrado que, como vimos, se registran también en enunciados orales de niños que viven en sociedades en las que coexisten oralidad y

escritura pero que todavía no leen ni escriben convencionalmente. Por lo tanto, la reflexión sobre la lengua y su uso no es posible solamente en prácticas verbales escritas.

A modo de conclusión

La actividad de hablar en distintos géneros y situaciones se integra con la capacidad autorreflexiva del lenguaje en cuyo desarrollo se despliegan “instrumentos conceptuales propios” de la oralidad (Navarro, 2024a).

La delimitación de un metalenguaje oral se torna imprescindible para que los estudiantes de los distintos niveles educativos desarrollen su *saber hablar* en instancias de reflexión sobre las estructuras y posibilidades de la lengua, los textos, los géneros y su uso.

En este marco es que consideramos que el concepto *saber de hablar* “puede funcionar como apoyo técnico para la enseñanza y el aprendizaje de prácticas de lenguaje en diversos géneros orales formales” (Navarro, 2024a, p. 6).

En este contexto de necesidades y posibilidades, recuperar “la capacidad de autorreflexividad ilimitada del lenguaje” (Bronckart, 2007, p. 80) para los dominios de la oralidad y sus diversas formas y géneros constituye, en nuestra opinión, un desafío vigente para el campo de la didáctica de las lenguas.

Bibliografía

- Benveniste, É. (2014). *Últimas lecciones, Collège de France. 1968-1969*. Siglo XXI.
- Blanche-Benveniste, C. (2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Gedisa.
- Bosque, I. (2000). “¿Qué sabe el que sabe hacer algo? Saber entre los verbos modales”. En F. García Murga y K. Korta (eds.), *Palabras. Víctor Sánchez de Zavala in memoriam*. Universidad del País Vasco, pp. 303-323.
- Bronckart, J-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Coseriu, E. (1984). “Fundamentos y tareas de la lingüística integral”. *Actas del Segundo Congreso Nacional de Lingüística*. San Juan (Argentina), vol. 1, pp. 37-53.
- Dorra, R. (2014). *Qué hay antes y después de la escritura. ¿Leer está de moda?*. Alción Editora.
- Jitrik, N. (2000). *Los grados de la escritura*. Ediciones Manantial.

- Navarro, P. (2023a). La oralidad y los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario argentino: enseñanza no formalizada pero posible. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 1(18). <https://doi.org/10.35305/rece.v1i18.777>
- Navarro, P. (2023b). Entrevista con Joaquim Dolz: “En cada género y en cada situación hay dimensiones de la oralidad que merecen ser trabajadas”. *Oralidad-Es*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v9a1>
- Navarro, P. (2024a). Saber de hablar: delimitación de un metalenguaje sobre los géneros orales formales. *Itinerarios Educativos*, (20), e0069. <https://doi.org/10.14409/ie.2024.20.e0069>
- Navarro, P. (2024b). La enseñanza de los géneros textuales orales: el caso de la exposición oral *persuasiva* (en prensa). *Estudios SAEL*.
- Olson, D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En N. Torrance y D. R. Olson (Coords.). *Cultura escrita y oral* (pp. 203-222). Gedisa.
- Ortega de Hocevar, S. (2018). “Una propuesta de alfabetización inicial”. En *Homenaje a Elvira Arnoux : estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*. Tomo IV: lectura y escritura / Angelita Martínez ... [et al.]. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Schneuwly, B. (1994). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, lenguaje y educación*, (16), 49-59.
- Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Ediciones Godot.