

Variedades lingüísticas en la escuela primaria. Una reflexión acerca de los (des)encuentros lingüísticos durante la escolarización

Linguistic varieties in elementary school Reflections on linguistic mismatches during schooling

María Sol Iparraquirre
Universidad Nacional del Comahue
Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica

Resumen

A las escuelas primarias argentinas asisten niños con diferentes experiencias no sólo socioculturales y educativas, sino también con diferentes experiencias lingüísticas, que son valoradas diferencialmente en el contexto escolar. En este artículo se abordan y discuten, de manera interrelacionada, algunos conceptos de orden lingüístico de gran relevancia educativa: *lengua estándar / oficial / escolar, lenguaje académico, sociolecto, registro, código y lengua escrita*. Esta discusión resulta de importancia para dar cuenta de la diversidad lingüística dentro de las aulas, con el objetivo de identificar y comprender mejor algunas de las dificultades con las que se encuentran muchos alumnos durante su trayectoria escolar y, potencialmente, elaborar estrategias y favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje que la contemplen y propicien un adecuado desempeño en las distintas situaciones escolares y de la vida cotidiana. Estas preocupaciones se orientan al logro de una educación equitativa e inclusiva desde el nivel primario, condición indispensable para pretender una educación equitativa en los niveles superiores.

Palabras clave: Variedades lingüísticas, escuela primaria, lengua estándar, lengua escolar

Abstract

Children enter school with diverse linguistic, sociocultural and educational experiences, which are valued differently in the school context. This paper presents and discusses several linguistic concepts, bearing high educational relevance: *standard language, official language, school language, academic language, sociolect, register, code, and written language*. Such discussion allows the acknowledgement of linguistic diversity inside the classrooms, according to the goal of identifying and understanding some of the difficulties many students come across along their school experience, and potentially elaborating teaching-learning strategies that take such linguistic diversity into account, in order to encourage and adequate performance in both school and everyday situations. These concerns are oriented to achieve an equitable and inclusive education from the early school years, as an essential condition for an equitable education in subsequent levels in later years.

Keywords: Linguistic varieties, elementary school, standard language, academic language

Agradecimientos: Deseo agradecer a Nora Scheuer, Montserrat de la Cruz y Leonor Acuña por sus atentas lecturas y sugerencias, que han mejorado notablemente este escrito. Aquellos desaciertos que aún puedan encontrar los lectores son de mi exclusiva autoría

Correspondencia con la autora: Universidad Nacional del Comahue – Quintral 1250, (8400) San Carlos de Bariloche, Río Negro. (02944) 428505. E-mail: msoliparraquirre@gmail.com

La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan [...]: la consideración de la lengua oral y escrita como instrumento privilegiado para el aprendizaje y la ampliación del universo cultural; [...] la valoración de la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país; [...] el reconocimiento y la valoración de las lenguas y variedades lingüísticas presentes en la comunidad, en los textos escritos y en los medios de comunicación audiovisuales para, con la orientación del docente, comprender las nociones de dialecto (geográfico y social) y registro y reflexionar sobre algunos usos locales, indagando las razones del prestigio o desprestigio de los dialectos y las lenguas.

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para EGB2/Primario, 2006

¿Por qué resulta necesario reflexionar acerca de las particularidades lingüísticas de los distintos grupos sociales y de las distintas regiones que forman parte de nuestro país en el marco de la educación básica? La alta imbricación existente entre prácticas lingüísticas y prácticas educativas –tanto en ámbitos formales como no formales– hace que esta reflexión nos resulte indispensable para pensar modos de abordaje de la realidad educativa centrándonos en una de sus formas privilegiadas de expresión simbólico-cultural, la lengua. Captar los usos y la circulación que dentro de las comunidades adquiere el lenguaje en tanto práctica permitirá también aprehender y deconstruir los mecanismos sociales que encuentran en lo lingüístico su anclaje para poner en funcionamiento actitudes que derivan, en muchos casos lamentablemente, en desvalorización y marginación de ciertos sectores del alumnado.

Los sistemas lingüísticos no se encuentran aislados ni son independientes de los procesos sociales, sino que responden a las particulares circunstancias de conformación de sus respectivas comunidades. Instauran así un ámbito simbólico que permite manifestar relaciones de pertenencia grupal y social, y que influye sustancialmente en la percepción de sí mismo y del otro. Este potencial simbólico reviste especial relevancia en la educación formal, ya que es justamente el lenguaje, dentro de los “muchos factores que influyen y dan forma al resultado de los procesos de aprendizaje” el que más se destaca, por haberse constituido en “el medio de todo intercambio educativo” (Cook-Gumperz, 1988a, p.22). Además, es a través de la participación en el proceso de escolarización que los individuos “se convierten en miembros de la sociedad en general” (Cook-Gumperz, 1988b, p.49), lo cual nos lleva a pensar que la anhelada equidad educativa que toda sociedad democrática declara buscar debe incluir la consideración de aspectos lingüísticos, en base a un análisis serio y profundo. Sin embargo, estas discusiones tienen escasa cabida en la llamada

educación para todos y se circunscriben, por lo general, al ámbito de la educación intercultural bilingüe cuando en realidad ampliar el alcance de dicha discusión sería un modo de abarcar una gama de situaciones que presentan desafíos similares para los educadores, sin ser necesariamente igual de visibles e identificables. En este sentido y focalizando ahora en el ámbito educativo, para que todos los miembros de nuestra sociedad puedan acceder a iguales oportunidades educativas se deberá trabajar en la *equidad* de las medidas y políticas adoptadas, en función de los distintos grupos sociales que forman parte de la población escolar.

A tal efecto, el objetivo del presente trabajo consiste en reflexionar acerca de la relación entre lengua –o variedades lingüísticas– y alfabetización/escolarización en la Argentina, contemplando a la vez factores lingüísticos, histórico-sociales y político-educativos. Realizaremos en primer lugar un breve repaso del aspecto social de los sistemas lingüísticos y, en particular, de las razones e implicancias de la diferenciación lingüística, focalizando luego en la situación particular de nuestro país. Analizaremos los conceptos de *lengua estándar*, *oficial* y *escolar* (y *lenguaje académico*) junto con los de *sociolecto*, *registro*, *código* y *lengua escrita*, deslindándolos y relacionándolos bajo la consideración de que tratarlos de manera complementaria permite realizar un análisis con un mayor nivel de integración de la compleja relación entre escolarización y lenguaje. Se intentará mostrar, asimismo, que concebir dichos conceptos o constructos como variedades lingüísticas en sí mismas habilita un estudio lingüístico más amplio y abarcativo, facilitando una mayor fluidez en el análisis y permitiendo visibilizar las jerarquías que devienen de la estructura social. A lo largo del trabajo se irá planteando la incidencia que los temas tratados tienen en la educación básica, frente a lo cual cabe señalar que la reflexión aquí presentada se dirige a aquellos contextos escolares de nivel primario donde los niños tienen como lengua materna el español, sin desconocer la multiplicidad de situaciones donde otras lenguas se encuentran también en las aulas de las escuelas argentinas.

Acerca de semejanzas, diferencias y cambios lingüísticos. El caso del español en Latinoamérica

La cuestión de la intercomprensión y de la semejanza (o la ausencia de) entre las lenguas de los distintos pueblos ha constituido parte de las preocupaciones históricas de la humanidad. Las lenguas fueron y son vistas por muchos como elementos fundantes de las sociedades; aquel factor con la capacidad para aglutinar, separar, pacificar o enfrenar. De allí el recelo ante las diferencias lingüísticas y sus poco predecibles consecuencias. A modo de ejemplo puede mencionarse la constitución

de los Estados nacionales, cuyo establecimiento territorial, institucional e ideológico se orientó a unificar con una misma lengua pueblos y territorios. Por medio de este accionar se buscaba evitar la fragmentación y formar una ciudadanía en términos democráticos, para lo cual se aplicaron políticas de corte estandarizador, de acuerdo con el postulado de un Estado monoglósico surgido luego de la Revolución Francesa (Di Tullio, 2003).

Bajo esta premisa subyace la concepción de la *lengua* como expresión de una cultura y de un pueblo, es decir, de una identidad colectiva. Ahora bien, si un aspecto de las lenguas consiste en la diferenciación con los otros, en tanto expresión de una identidad marcada por esa lengua, en el mismo movimiento se produce la formación de un lazo hacia el interior de la comunidad, convirtiendo a sus miembros en *pares lingüísticos*, en función de aquello propio y común que los une. Y así la lengua, imbricada con las pautas culturales, de comportamiento, costumbres y usos, expresa el ser de un grupo, permite su identificación como tal y la autoidentificación de sus miembros como parte de él (Gumperz, 1974; Halliday, 1982; Hymes, 1974). Esta idea nos lleva a la concepción de lengua como práctica cultural. Las lenguas, al igual que otras prácticas culturales, poseen ciertas características que les confieren su unicidad y especificidad. De entre ellas, dos resultan particularmente significativas: por un lado, el hecho de que en todas las culturas la lengua de la comunidad deba ser (y de hecho, salvo contadas excepciones, sea) aprendida por todos sus miembros; y, por otro, el hecho de que los sistemas lingüísticos acumulen modificaciones a lo largo del tiempo (Tomasello, Cale Kruger y Horn Ratner, 1993). Estas características permiten explicar el doble movimiento de transformación y preservación. Es por medio de la adecuación, incorporación o abandono de determinados elementos y/o rasgos lingüísticos, en función de nuevas necesidades comunicativas y expresivas así como de la transformación de la comunidad -ya sea por el natural recambio generacional o por las diversas situaciones migratorias posibles-, que las lenguas resuelven la dicotomía sincronía-diacronía, estabilidad-cambio. Esto es lo que les permite conservar su potencialidad expresivo-comunicativa, su capacidad de significar -tanto pragmática como simbólicamente-, todo lo cual se evidencia en la transmisión intergeneracional.

Con respecto a la situación particular latinoamericana, en cada zona se vislumbra una fisonomía lingüística particular, resultado de la presencia de distintas lenguas y del amplio contacto entre ellas: lenguas indígenas americanas, español, portugués, numerosas lenguas inmigratorias -europeas y, más recientemente, también asiáticas- y lenguas africanas producto de la trata esclavista del período colonial. Así, Latinoamérica se inscribe o bien dentro del conglomerado hispanoparlante, o bien dentro del lusoparlante, pero, en todos los casos, con una configuración lingüística propia, producto del entramado histórico y cultural

característico de los fenómenos coloniales (Calvet y Varela, 2001). Como consecuencia, muestra simultáneamente en su vasta extensión geográfica intercomprensión y diferenciación, con rasgos propios y particulares en cada zona y en convivencia, no siempre pacífica, entre distintas lenguas y culturas.

La Argentina no escapa de esta realidad. En nuestro país nos encontramos con diferentes lenguas y, con respecto al español, con diferencias lingüísticas regionales resultantes del componente étnico y sociocultural de cada región, en las cuales se evidencian características derivadas del contacto lingüístico con lenguas indígenas e inmigratorias -en épocas anteriores o en la actualidad, según las regiones de que se trate-, del natural recambio generacional, de las migraciones internas y de las cambiantes dinámicas sociales. Esta realidad lingüístico-cultural se encuentra subordinada a la norma nacional y estándar, el español de la región rioplatense, que, además de ser la lengua primera de gran parte de la población, es la lengua de la administración pública, de los intercambios económicos, de los medios masivos de comunicación y de la educación, cobrando especial relevancia en la escuela, ámbito de la lengua oficial y estándar por excelencia.

Acerca de la lengua estándar. El caso del español en la Argentina

La noción de lengua -y por extensión, la de lengua estándar- no constituye un concepto exclusivamente lingüístico, sino que en su definición intervienen factores políticos, histórico-geográficos, sociales y culturales (Saussure identificó tempranamente la doble naturaleza de la lengua, en tanto *sistema de signos* y en tanto *institución social*). Sumado a ello, las condiciones de surgimiento de los Estados modernos han favorecido también en gran medida el establecimiento de un vínculo tácito entre las nociones de lengua y *Estado*, lo cual ha derivado en una identificación de la noción de lengua con la de lengua oficial y, en consecuencia, con la de lengua estándar. En palabras de Bourdieu (1985, p. 19):

La lengua oficial se ha constituido vinculada al Estado. Y esto tanto en su génesis como en sus usos sociales. Es en el proceso de constitución del Estado cuando se crean las condiciones de la creación de un mercado lingüístico unificado y dominado por la lengua oficial: obligatorio en las ocasiones oficiales y en los espacios oficiales (escuela, administraciones públicas, instituciones políticas, etc.), esta lengua de Estado se convierte en la norma teórica con que se miden objetivamente todas las prácticas lingüísticas.

Es decir, las semejanzas y diferencias lingüísticas constituyen en muchos casos un tema de Estado, ya

que en cuestiones de soberanía también participan –y han participado históricamente- cuestiones de lengua. Con respecto a este punto, en el caso argentino, la independencia de la norma lingüística hispánica se vio favorecida por la independencia política a comienzos del siglo XIX, a partir de la cual se sintió la necesidad de definir “lo americano” y “lo argentino” en base a pensar un proyecto de nación. Sin embargo, a pesar de que la “soberanía lingüística” ocupó parte importante de las discusiones decimonónicas, la Argentina no declaró su lengua oficial en la legislación. En efecto, se hace referencia a ella como *idioma* o *lengua nacional*, término acuñado por los intelectuales de la época del Centenario en el “pasaje de los conceptos de lengua castellana a idioma nacional”, buscando la “cohesión nacional a través del idioma” (Vázquez Villanueva, 1999, p.127) y estableciéndose, de este modo, como lengua de la educación, de gobierno y de la administración pública.

Aún en ausencia de una determinación oficial explícita, en el funcionamiento institucional y comunitario se va estableciendo una lengua estándar. Esta lengua estándar consiste en una variedad lingüística a la cual se le atribuye un estatus diferente dentro de la comunidad, en base al establecimiento de una norma que distingue entre los usos aceptados y los no aceptados. Así, la estandarización de una variedad particular conduce a que ésta se vuelva “prestigiosa y ‘correcta’ en detrimento de las otras”, dado que generalmente “se encuentra asociada a una minoría a la que se le atribuye mayor prestigio a partir de su vinculación con cierto estatus social, incluidos aspectos culturales y/o económicos” (Acuña, 2003a, p.39). El estándar puede entenderse entonces como una “supravariante de prestigio” (Demonte, 2003), prestigio del cual se impregnan quienes dominan dicha norma. De este modo, el conflicto que surge entre la norma prescriptiva y aquellos usos que no se *adecuan* estrictamente a ésta, genera inseguridades entre algunos hablantes, fundamentalmente en situaciones que requieren un alto grado de “autorregulación lingüística, como sería en el habla formal o en la utilización del código escrito” (Colombo y Soler, 2003, p.8). Y esto se debe justamente al hecho de que los rasgos de una variedad estándar surgen por contraste, derivando en una situación en la que cualquier rasgo que se distancie de la norma será visto como inapropiado o incorrecto (Demonte, 2003).

Como fue mencionado previamente, en la noción de lengua estándar confluyen variables lingüísticas, políticas, económicas, históricas y socioculturales. De este modo, “la lengua estándar, normalizada para su enseñanza, suele ser la de la ciudad capital de los distintos países o de las ciudades con más poderío económico y actividad cultural” (Acuña, 2003b, p.34); de allí que en la Argentina se identifique el estándar con una variedad geográfica particular, la rioplatense –propia de la ciudad de Buenos Aires-, por erigirse desde el siglo XIX como área desde la cual se irradian las pautas culturales de prestigio (Vidal de

Battini, 1964). Buenos Aires concentra, debido a razones económicas, históricas y sociodemográficas, gran parte de la producción científica y cultural, los medios masivos de comunicación e importantes instituciones educativas, todo ello con influencia hacia el interior del país.

De este modo, el reconocimiento del *idioma nacional* se realizó restringiendo su alcance a la modalidad dialectal rioplatense, privilegiándose de entre el conjunto de rasgos el léxico (Moure, 2004) y en la búsqueda de homogeneización lingüística imperó la desaparición de todo rasgo lingüístico que se distanciara de dicha modalidad (Di Tullio, 2003). Esto condujo a concebir las otras variedades regionales –y por extensión, las pertenecientes a los grupos sociales carentes de prestigio- como “deficientes” (Neumann y Quevedo, 2004, p.92), lo cual constituye una particular representación de la realidad lingüística y social (Bein, 2002). Este tipo de representaciones desconocen los cambios sociales que tienen lugar en todas las sociedades, pudiendo derivar en políticas curriculares y educativas “erráticas” (Raiter, 2000).

De la lengua estándar a la lengua escolar: continuidades y discontinuidades

Los conceptos previamente mencionados –ciudadanía, estandarización, norma, lengua oficial, etc.- se encuentran en la génesis del sistema escolar argentino. La escolarización obligatoria nace en la Argentina con el propósito fundamental de formar ciudadanos, buscando gestar una nueva nación en consonancia con el nuevo Estado que se encontraba en formación. En este sentido, la educación de corte nacionalista fue percibida como la instancia de integración de la población del país, instancia que permitiría homogeneizar la imponente heterogeneidad cultural y étnica (Vázquez Villanueva, 1999), que se profundizó ante el fenómeno inmigratorio producido a fines del siglo XIX y principios del XX.

Esto favoreció una particular concepción de pueblo y de sujeto “educable”, así como de los aspectos lingüísticos y culturales que tendrían –o no- cabida dentro del dispositivo escolar, ya que, si para los intelectuales del Centenario “la educación es un instrumento de nacionalización, de solución a las desigualdades, el idioma nacional es el meollo de ese instrumento” (Vázquez Villanueva, 1999, p.127). Se trató de una política que buscaba formar ciudadanos por medio de la enseñanza del idioma nacional en la escuela –nombre impuesto en la enseñanza a partir de 1852 (Moure, 2004)-, cuyo resultado esperado sería la conformación de una ciudadanía igualitaria en términos democráticos.

Desde una visión general, los sistemas escolares

buscan “equiparar y nivelar a todos los ciudadanos” (Dussel y Southwell, 2004). En nuestro país, el postulado de una educación laica y gratuita para toda la población se efectivizó por medio de la ley 1420, en el año 1884. La sanción de esta ley constituyó un hecho altamente significativo para la época tanto en términos ideológicos como de construcción de los dispositivos democráticos de gobierno. Sin embargo, a pesar de haber sido –y de seguir siendo, más allá de las vicisitudes de público conocimiento- una política educativa destacable, al analizarla desde nuestra contemporaneidad se vislumbra que el traslado de este postulado a la práctica se orientó y focalizó en la supresión de las diferencias, en lugar de pensar la construcción de oportunidades equitativas a partir de ellas. La escuela argentina buscó entonces desde sus comienzos equiparar a sus alumnos basándose en una enseñanza *castellanizante*, con el objetivo de lograr una población escolar –y, posteriormente, una ciudadanía- homogénea, para lo cual contempló sólo aquella variedad de español considerada la norma estándar y de prestigio, que se constituyó en vehículo y meta de enseñanza. Es así como en nuestro país las variedades de español de aquellos grupos poblacionales minoritarios o menos favorecidos, ya fuera por factores vinculados al origen étnico, cultural o socioeconómico, o debido a un cruce entre algunos o todos ellos generalmente, quedan en un estado de invisibilidad institucional. Estos grupos no hablan otra lengua, pero tampoco aquella que deberían hablar. Es decir, en palabras de Virkel (2004), a la *brecha social* le sigue una *brecha sociolingüística*, que limita la participación de un importante sector de la población, usuarios de la variedad menos prestigiosa, en los ámbitos oficiales de interacción comunicativa “donde la variedad asumida como estándar ejerce su predominio” (p.57), incluidas por supuesto las instituciones escolares.

Al abordar estas cuestiones no podemos dejar de lado la relación de retroalimentación que se produce entre la lengua estándar y la modalidad de escritura de la variedad propia del grupo social dominante, que sesga en gran medida los usos y formas de esa lengua estándar, en detrimento de aquellas que no lo son y, en consecuencia, de sus hablantes. Es focalizando en esta dimensión que se ha llegado a postular la escritura como espacio de posibilidad de violencia simbólica (Bourdieu, 2000; ver también Derrida, 2005). Los complejos vínculos entre grupos sociales dominantes, lengua estándar, escritura y lengua escolar, convocan a repensar las formas que adopta la exclusión también dentro de las instituciones educativas, no ajenas a las distintas relaciones de poder presentes en la sociedad.

Las formas escolares de enseñanza y comunicación lingüística

La escuela primaria tiene como uno de sus principales objetivos la alfabetización de los niños, la enseñanza de la lectura y la escritura, considerando

que al ingresar al sistema educativo los niños ya son hablantes competentes en su lengua materna, entendida como el sociolecto familiar o aquella que aprenden en sus casas con sus familias (Cummins, 2002; Raiter, 2000). Sin embargo, la variedad utilizada en la escuela se distancia, en mayor o menor medida, de este sociolecto.

En el proceso de escolarización la escuela busca “guiar la conducta lingüística de sus alumnos, además de presentar los estímulos necesarios para que lleven adelante la tarea cognitiva de adquisición de la lectoescritura y la enseñanza metalingüística” (Raiter, 2000), todo ello utilizando como variedad vehículo de enseñanza aquella considerada estándar, y, más específicamente, la variedad denominada *lengua escolar*. Esta lengua escolar se vincula con lo que se ha denominado lenguaje académico, al dar cuenta de un léxico, estructuras sintácticas, selección de información, organización textual y actitud discursiva determinados (Snow y Uccelli, 2009), que siguen operando y se complejizan conforme se avanza en los distintos niveles educativos, incluidos los niveles superiores (Carlino, 2006). De este modo, la lengua escolar de los primeros años de la educación formal resultaría, o bien precursora del lenguaje académico o, más probablemente, el primer estadio de un mismo proceso que continuaría modificándose a lo largo de los sucesivos niveles educativos. En suma, la distinción entre las variedades escolar y académica puede entenderse, en realidad, como una cuestión de grados.

Siguiendo la propuesta de Snow y Uccelli (2009), para resolver exitosamente todo tipo de tareas escolares, incluido el acceso a información nueva a través de textos escritos, resulta necesario dominar un determinado lenguaje escolar o académico. Las autoras postulan que incorporar habilidades específicas para su uso requiere expandir el repertorio disponible para los contextos no académicos, el cual incluye no sólo el nivel lexicogramático, sino también el metacomunicativo. En este sentido, un aspecto crucial del desarrollo lingüístico, además de la expansión del vocabulario, consistirá en aprender una variedad de estructuras morfosintácticas complejas y en aprender cómo utilizarlas adecuadamente en distintos contextos, con distintas funciones.

La variedad escolar (*school-based register*, en términos de Schleppegrell, 2001) se caracteriza entonces por la presencia de rasgos lingüísticos específicos que permiten a los hablantes/escritores producir textos que cumplan con el objetivo de presentar información de forma altamente estructurada y que lo habilitan para adoptar una posición asertiva y autorizada frente a la información transmitida. Estos rasgos crean en conjunto una variedad que es esperada en el ámbito cultural de la escuela y que, de acuerdo con Schleppegrell, podrían sintetizarse de la siguiente manera:

- En cuanto al léxico, vocabulario específico

y/o técnico; elaboración de frases nominales que incluyen modificadores, cláusulas relativas y frases preposicionales, otorgando una mayor densidad léxica; sujetos léxicos o realizados por medio de nominalizaciones; frases nominales expandidas.

- Con respecto a las estrategias gramaticales, combinación de cláusulas por medio de subordinación; uso de verbos, preposiciones y nombres para realizar conexiones lógicas; uso de conjunciones con significados acotados; oraciones predominantemente declarativas; actitud del hablante expresada léxicamente.
- Finalmente, en cuanto a las estrategias de organización discursiva, pueden mencionarse las conexiones lógicas por medio de expresiones nominales, verbales y adverbiales; la presentación de la información por medio de una estructura jerárquica; la presencia de sujetos impersonales; y los elementos temáticos como estructurantes del discurso.

Estos rasgos se combinan e interactúan entre sí para lograr tipos textuales coherentes, ya que la incorporación de algunos de estos elementos requiere el desarrollo de estrategias alternativas de combinación, a la vez que favorecen una estructura temática que presenta la información en forma altamente estructurada. La presentación de la información se facilita por medio del uso de recursos léxicos -por sobre los pronominales o entonacionales- y por medio de la expansión y elaboración de elementos nominales. Por otro lado, la posición de hablante/escritor autorizado emerge de los sujetos impersonales, de la actitud declarativa y de la realización léxica de distintos significados. La organización convencional surge de los sujetos nominalizados o de frase nominal expandida y de la conexión lógica con nombres, verbos y preposiciones, más que con conjunciones, junto con el uso de cláusulas temáticas que resaltan las estrategias organizativas (Schleppegrell, 2001).

En suma, para dominar la lengua escolar se requerirá entonces no sólo conocer los distintos aspectos lingüísticos detallados previamente, sino también el “mundo y las estrategias metacomunicativas necesarios para desenvolverse con eficacia en el campo discursivo de la escuela” (Cummins, 2005, p.84). En este sentido, su mayor o menor dominio en el contexto escolar determinará el acceso por parte de los alumnos a los registros propios de la escuela y su posibilidad de utilizarlos adecuadamente –tanto para el propio proceso de aprendizaje como para dar cuenta de éste-, siendo esencial la capacidad para explicitar significados complejos exclusivamente mediante recursos lingüísticos, tanto orales como escritos (Cummins, 2005).

En la escuela, entonces, la variedad denominada lengua escolar aparece como objetivo de enseñanza y como medio para transmitir nuevos conocimientos.

Utiliza de forma progresiva el vocabulario específico, las estructuras morfosintácticas y los contextos de uso pertinentes –sin que ello implique necesariamente haber objetivado los rasgos propios de dicha variedad ni su enseñanza deliberada en tanto tales-, complejizándolos a medida que se avanza en la escolarización. Por consiguiente, desempeñarse de manera lingüísticamente adecuada en la escuela significará, además de comprender y poder utilizar la variedad estándar –con las limitaciones lógicas correspondientes al grado de desarrollo cognitivo propio de la edad de los alumnos-, dominar los rasgos lingüísticos particulares y las pautas discursivo-comunicativas específicas de la variedad escolar. Todo ello a pesar de que no todos los niños ingresen a la escuela con la misma preparación para utilizar dichas pautas lingüístico-comunicativas en los modos aceptados ni con el entendimiento de que son estas pautas, y no otras, las esperadas (Schleppegrell, 2001).

Las “otras” lenguas y la escuela. Acerca de registros y códigos

Una maestra de cuarto grado de una escuela primaria del Chaco intenta que uno de sus alumnos advierta que ha escrito “vamo” en su cuaderno y que lo corrija colocando la “-s” faltante. Le pregunta entonces a su alumno cómo pronuncia esa palabra. El niño la mira sin comprender. Sólo escribe la “-s” faltante cuando la maestra se lo indica explícitamente.

Nota de campo, abril de 2007

El lenguaje constituye un fenómeno fundamentalmente social; por consiguiente, conocer una lengua involucra también conocer aquellos aspectos que forman parte de la situación comunicativa, contemplando tanto las emisiones producidas por los participantes como los distintos componentes del contexto. A su vez, el contexto restringe las elecciones posibles entre las opciones lingüísticas y no lingüísticas de producción e interpretación de los mensajes en un evento comunicativo dado. Este planteo nos lleva a la noción de registro. El registro es entendido como el conjunto de los rasgos léxicos y gramaticales –y, podríamos agregar, textuales- que caracterizan determinados usos del lenguaje en función del contexto y de los propósitos funcionales del hablante/escritor de acuerdo con las demandas de las diversas tareas (Schleppegrell, 2001). El hablante/escritor, entonces, adecua sus propias formas dialectales a su particular imagen del contexto y a las demás formas lingüísticas de la situación comunicativa (Raiter, 2000). Siguiendo con esta idea, al analizar un contexto, sus características objetivas resultan tan importantes como la representación que de él se han formado los participantes del evento en base a su conducta lingüística (Raiter, 2000). A modo de ejemplo puede citarse una de las experiencias con niños realizadas por Basil Bernstein (1979, p.319).

Dada una misma actividad con dos niños de diferente procedencia socioeconómica:

[...] el primer niño explicita los significados que busca transmitir por medio del lenguaje de manera mucho más completa a la persona a quien le está contando la historia, mientras que el segundo no lo hace del mismo modo. El primer niño da por sentadas muy pocas cosas, mientras que el segundo da por supuesta mucha más información. Por consiguiente, para el primer niño la tarea fue percibida como un contexto en el cual se requería que su relato incluyera enunciados con un alto grado de explicitación, mientras que el segundo niño no percibió que la misma tarea requiriera tales explicaciones. [...] Estamos tratando aquí con diferencias en cuanto al modo en el que los niños expresan lingüísticamente lo que aparentemente corresponde al mismo contexto. (Bernstein, 1979, p.319; traducción propia)

Lo que cada uno de los participantes adapta es tanto su propio sociolecto como su particular representación del contexto, dando como resultado que en muchas situaciones los registros no resulten necesariamente los mismos para todos los miembros de una comunidad lingüística dada¹ (Raiter, 2000). En este sentido, lo que para unos niños el desenvolverse de manera lingüísticamente adecuada en la escuela -entendiendo por adecuada, esperable- significa una adecuación de registro, para otros significará realizar un cambio de variedad lingüística, en función de la distancia existente entre la variedad familiar y la escolar. Esta situación traerá aparejadas dificultades en torno al aprendizaje y desempeño escolares, pudiendo conducir a un relativo “fracaso educacional” (Chambers y Trudgill, 1994, p.28), en el sentido de que el hecho de que parte del alumnado no logre un tránsito exitoso por la escuela primaria indica que la institución no está logrando cumplir plenamente con la meta y función que se le ha encomendado.

Es decir, algunos niños -en muchos casos en función de su origen étnico o sociocultural- suelen encontrarse con dificultades para satisfacer las expectativas de los maestros, con lo cual se ve afectada también la comunicación entre maestro y alumno; en parte porque las pautas comunicativas de los alumnos no se adecuan a aquellas establecidas por la escuela, y en parte porque los maestros se encuentran con dificultades para comprender y sintonizar con estos niños. Como consecuencia, “en tales situaciones podemos ver el comienzo de problemas de comunicación de origen escolar [...]”. Debido a la naturaleza de los estudios de los niños,

estos tempranos fallos en el aprendizaje pueden verse aumentados en el rendimiento escolar posterior” (Cook-Gumperz, 1988a, p.24).

Esta última cuestión fue abordada, entre otros, por Bernstein, quien estableció, en base al diferente desempeño escolar de niños de distintos sectores sociales (hijos de familias pertenecientes a los sectores medios y altos, e hijos de familias pertenecientes al sector obrero) en una comunidad percibida como monolingüe, que “las distintas estructuras sociales originan distintos sistemas de habla o códigos lingüísticos” (Bernstein, 1974, p.359). Llamó *código amplio* (o elaborado) a la variedad utilizada por el primer grupo y *código restringido* a la variedad utilizada por el segundo. Estos códigos fueron caracterizados principalmente en función de su mayor o menor dependencia del contexto (es decir, según orientara a sus usuarios hacia significados particularizadores o universalizadores) y su grado de predictibilidad (es decir, la probabilidad de predecir tanto el repertorio léxico como la estructura organizativa del discurso, en función de la cantidad y tipo de opciones léxicas y sintácticas disponibles para el hablante). En este sentido, las relaciones sociales actúan como reguladoras de los significados para cuya expresión se realizan determinadas elecciones léxicas y sintácticas.

La educación escolar se organiza en base al modelo del código amplio. De allí que Bernstein (1974) vinculara el código lingüístico con el fracaso escolar, encontrando que el éxito del alumno, a medida que avanza en su escolarización, dependería de si posee o se orienta hacia este código amplio. De este planteo se desprende que la posición social incidirá sobre las posibilidades de acceso a los circuitos comunicativos de la comunidad (Raiter, 2003).

Lo previamente expuesto no implica que quienes utilicen predominantemente el código restringido posean un código deficitario o un déficit en sí mismos -lo que se corresponde con algunas de las lecturas que se han hecho sobre la obra de Bernstein. Muy por el contrario, siguiendo ahora a Halliday (1982, p.36; la cursiva pertenece al original), “no existe el dialecto social deficiente; pero [...] cuando un maestro cree que existe, y cuando alguno de sus alumnos o todos ellos lo hablan [...] predispone a los niños al fracaso lingüístico”.

Retomando lo postulado por Bernstein (1979), el hecho de que el código sea “restringido” tampoco implica que sus hablantes nunca utilicen variantes de habla elaboradas, sino que el uso de estas variantes será poco frecuente durante la socialización del niño en su familia. Los diferentes tipos de socialización generan desempeños lingüísticos diferenciados de acuerdo con los distintos contextos en los que se producen; es decir, los contextos de uso inciden sobre los significados que cada hablante decide verbalizar, así como sobre el grado de explicitación de la estructura lógica de la comunicación -por

¹ En términos de Gumperz (1974, p.238), se entiende por comunidad lingüística, “un grupo social que puede ser monolingüe o multilingüe, unificado por la frecuencia de interacción social estructurada y separado de las áreas circunvecinas en términos de comunicación”.

medio de determinadas elecciones sintácticas- que cada hablante percibirá como necesaria. Esto quiere decir que la forma de las relaciones sociales actúa selectivamente sobre la verbalización (o no verbalización) de ciertos significados, los cuales por su parte afectan las elecciones sintácticas y léxicas. Así, el hecho de que los códigos lingüísticos se encuentren inextricablemente unidos al sistema de roles sociales implica un acceso selectivo a los códigos elaborados, fundado en el selectivo acceso al sistema de roles que da lugar a su uso. En consecuencia, la “focalización” de la experiencia a través de códigos diferenciados podrá generar problemas educativos en aquellos espacios o coyunturas donde la escuela produce discontinuidad entre su propio orden simbólico y el del niño.

En las escuelas argentinas encontramos escolares pertenecientes a poblaciones con diversas características socioculturales, educativas y/o étnicas. Muchos de estos niños, a pesar de poseer como lengua materna el español, ingresan sin embargo al sistema escolar con diferentes experiencias lingüísticas, sociales y educativas, sin estar preparados, en muchos casos, para utilizar las formas de comunicación valoradas en la escuela, o sin saber que determinados usos del lenguaje serán esperados en ese ámbito (Schleppegrell, 2001). Dado que el adecuado desempeño en un registro formal y académico resulta indispensable para lograr el éxito escolar, la educación de los niños requiere incorporar y proveer en estos casos la enseñanza *deliberada* y *objetivadora* de las habilidades requeridas para manejarse exitosamente en la escuela (y, posteriormente, en diferentes ámbitos de tipo académico, profesional o laboral en general). Esto debe realizarse persiguiendo el objetivo de que los niños con menos experiencia en el uso de la lengua escolar no tengan menos probabilidades de tener éxito en la escuela (Snow y Uccelli, 2009). Para ello, resulta imprescindible conocer, reconocer y contemplar aquellas pautas lingüístico-comunicativas que los niños ya saben -y utilizan adecuadamente, de acuerdo con los contextos en los cuales aprendieron dichos usos-, tomando este conocimiento como punto de partida y base sobre la cual se apoyarán el resto de los conocimientos que debe impartir la escuela. El trabajo en el aula deberá fundarse a tal fin en una metodología que no caiga en folclorismos ni estereotipos, sino que se oriente a integrar otros elementos y nuevas estrategias a su repertorio.

La lengua escrita en la escuela

La escritura, si bien puede ser definida y explicada en función de sí misma, en tanto sistema de representación con sus propias reglas de conformación y uso incorpora, sin embargo, otras dimensiones de análisis al ser estudiada dentro del ámbito escolar. La escritura forma parte actualmente de un conjunto de prácticas en función de lo cual puede hablarse de una *cultura escrita*, que consiste

tanto en el conocimiento de determinados recursos culturales, como en la posibilidad de explotarlos con fines específicos. En este sentido, ingresar a la cultura escrita implica aprender no sólo el código gráfico, sino también los usos y recursos de la escritura vinculados a “un conjunto culturalmente definido de tareas y procedimientos” (Olson, 1998, p.64).

Siguiendo el planteo de Pontecorvo, Orsolini, Burge y Resnick (1996), las descripciones se han realizado desde distintos puntos de vista, vinculados muchos de ellos a la relación entre oralidad y escritura. Un aspecto importante de la escritura y los textos escritos consiste en que presentan a los sujetos nuevas demandas lingüísticas y cognitivas, vinculadas fundamentalmente a la relativa perdurabilidad de los productos de la escritura, que habilita complejas interpretaciones en torno al significado y a la forma lingüística en sí. También se ha señalado que los textos escritos poseen importantes diferencias respecto a los textos orales en el nivel de las estructuras semánticas y sintácticas, manifestadas en unidades lingüísticas más integradas y frases nominales o verbales frecuentemente expandidas con cláusulas adverbiales o relativas, entre otros recursos. Sin embargo, el pasaje de la oralidad a la escritura no se produciría de manera tajante, sino que entre ambas se establecería una relación de cierta *permeabilidad*; es decir, siguiendo a Tannen (1982), entre la escritura y la oralidad se produciría un *continuum discursivo* en el que se superponen formas de la oralidad y de la escritura de diferentes modos y en diferentes medidas. Desde esta perspectiva, no sería el canal el único factor, tampoco necesariamente el más importante, que determinaría que una producción lingüística perteneciera al ámbito de la oralidad o de la escritura. Se verificarían entonces usos que pertenecen más típicamente a la oralidad o a la escritura, sin que se expresen necesariamente de manera oral o escrita, dando lugar así a diferentes géneros o tipos textuales en los cuales predominarán –o alternarán- distintos recursos de acuerdo con el contexto de producción y el objetivo o intencionalidad del texto en cuestión. Como consecuencia, la proporción de formas orales y escritas en un texto es el resultado de múltiples factores: el tipo de texto; la representación por parte del autor de la situación en la que circulará; el medio físico sobre el cual se “imprime” la escritura, facilitando o no su revisión; y las estrategias utilizadas para su composición.

A este respecto, un punto importante a tener en cuenta consiste en la circulación de escritura en los hogares. La escritura impregna las prácticas familiares de manera muy diferente en los distintos grupos sociales de la comunidad, debido en gran parte a que la sociedad no se encuentra homogéneamente alfabetizada (Scheuer, de la Cruz, Huarte, Caíno y Pozo, 2001). No sólo se constata que a similares condiciones sociales el aprendizaje de la lectura y la escritura no resulta homogéneo, sino también que la fractura social deriva mundialmente en una alta correlación entre pobreza y

analfabetismo, tanto a nivel individual como social (Tolchinsky Landsmann, 1996). Es decir, la escritura, en tanto sistema de representación, también se verá influida por las restricciones propias del contexto en el que es producida y por los instrumentos y medios físicos y tecnológicos que se encuentran disponibles para quien escribe (los cuales constituyen parte de dicho contexto). Y en este sentido, los diferentes grupos sociales generarán diferentes formas de aproximación al sistema de escritura, en función de su imbricación con la cotidianeidad del movimiento en el hogar y con los materiales y tecnologías que circulen en él. En términos de Woods (2000), en las distintas formas de socialización de los niños intervienen variados eventos de *lecto-escritura* los cuales reflejan –y hacen uso de– conductas y actividades que dan cuenta de las distintas formas de comunicación que coexisten dentro de las comunidades y de su valoración, así como también de la estructura social que las genera y sostiene. Por consiguiente, habrá niños cuyas familias incorporarán ciertas orientaciones escolares en su socialización, en tanto que otros niños no sólo:

necesitarán adoptar un nuevo conjunto de expectativas acerca del alcance y la selección de los modos de comunicación (la lectura y la escritura resultan modos alternativos adicionales), sino que también tendrán que adaptarse a la participación y a las estructuras del discurso o manera de hablar a través de las cuales se enseñan las nuevas alternativas (Woods, 2000, p.335).

En el contexto escolar, el dominio de la lengua escrita pasa de ser objetivo en sí mismo como contenido de instrucción, a ser vehículo para la instrucción de nuevos contenidos; es decir, el niño debe lograr apropiarse de la lectura y la escritura para poder apropiarse de nuevos saberes por medio de ellas (Fitzgerald y Shanahan, 2000; Rockwell, 2000). Este pasaje define gran parte de los objetivos educativos, fundamentalmente durante los primeros años de la escolarización obligatoria, cuyo resultado esperado es que los alumnos desarrollen conceptualizaciones y utilicen diversos sistemas semióticos de manera descontextualizada (Baquero y Terigi, 1996; Bruner, 1988), logrando apropiarse de diferentes instrumentos de representación.

De acuerdo con Diuk (2000), las discontinuidades que se producen entre las formas de participación en el hogar y en la escuela, especialmente visibles en sectores de escasos recursos económicos, se evidencian en diversos aspectos del desempeño de los niños dentro de la escuela. Estos factores pueden incidir de manera especialmente negativa sobre el aprendizaje de la escritura, ya que estos niños no sólo deben aprender las especificidades del código escrito, sino también lo específico del ámbito escolar y ajeno a su cotidianeidad.

En muchas sociedades, y entre ellas la nuestra, el dominio y uso de la escritura “se ha ido configurando como necesidad para la plena participación de las

personas en las actividades de la sociedad” (Cook-Gumperz, 1988b, p.31). Por este motivo, el aprendizaje de la escritura, su conocimiento y uso, se ha convertido en un “valor cultural” que forma parte de la mayoría de las prácticas de nuestra sociedad (Martí, 2003), en tanto que su bajo conocimiento “puede conducir a situaciones sociales y económicas de marginalidad y es considerado como un signo manifiesto de que la persona no participa plenamente en la cultura de su comunidad” (Cook-Gumperz, 1988b, p.31), limitando por consiguiente sus posibilidades educativas y laborales, y repercutiendo sobre la calidad de vida de las personas.

La diversidad lingüística como desafío escolar

La UNESCO, en su *Informe de seguimiento de la EPT²* en el mundo, manifiesta respecto de los estudios sobre calidad educativa en Latinoamérica que “en varios países de la región son predominantes: el escaso rendimiento escolar de los alumnos, las disparidades en el aprendizaje, las altas tasas de repetición de curso, los bajos índices de supervivencia en el último grado de primaria y las bajas tasas de terminación de los estudios primarios”. Además, las disparidades “siguen siendo considerables en lo que respecta a otros grupos de alumnos procedentes de familias pobres, de zonas rurales, de barriadas urbanas miserables y de poblaciones indígenas o minoritarias marginadas” (2008, p.10).

Sobre estos resultados tienen incidencia –entre muchos otros factores– los temas que hemos tratado en las páginas precedentes: la variedad lingüística escolar y su distancia con la variedad familiar del niño, la circulación de escritura en el hogar, las características de la socialización primaria, el punto de partida –en cuanto a conocimientos que poseen los niños– para el trabajo en el aula, entre otras cuestiones.

La población escolar es, por definición, heterogénea. Cada alumno ingresa al sistema educativo con un bagaje lingüístico-comunicativo configurado por sus propias prácticas familiares, conocimientos, concepciones, valoraciones y formas de acercarse a los contenidos. Por otro lado, las prácticas escolares poseen una lógica en sí mismas y un modo de funcionamiento particular, buscando que la población escolar, en gran medida heterogénea, obtenga resultados educativos en gran medida homogéneos (Baquero y Terigi, 1996). Así las cosas, incluso en escuelas donde los niños ingresan a la institución conociendo textos escritos de distinto tipo y con distintas funciones y habiéndose aproximado a formas de razonamiento, de expresión y de proceder precursoras de e incluso semejantes a

² Educación Para Todos

aquellas de tipo escolar, los docentes cuentan con un desafío considerable en su tarea cotidiana. Contemplando ahora otras coyunturas y añadiendo además la posibilidad de una distancia lingüística mayor por parte de los niños respecto de la variedad escolar, los desafíos de los maestros se incrementan considerablemente. La función de la escuela consiste en preparar a los niños y niñas para que puedan ejercer plenamente sus derechos, brindándoles una formación que les posibilite acceder a iguales oportunidades. Esto implica, claramente, que todos deben aprender ciertos contenidos mínimos iguales para toda la población. Sin embargo, las diferencias en cuanto a los conocimientos –teóricos o prácticos, implícitos o explícitos- con los que cuentan los alumnos al comenzar su escolarización requieren ser contempladas, de manera que todos los niños tengan efectivamente la posibilidad de acceder a los conocimientos y circuitos comunicativos necesarios para una plena participación social y así poder ejercer el derecho a contar con iguales oportunidades que los demás.

En la Argentina, la historia del fracaso escolar comienza –así como en otros lugares del mundo- con la ampliación de la escolarización, cuando aquellos sectores sociales que tradicionalmente no accedían a las instituciones educativas se integran a la escuela con sus propias valoraciones y pautas culturales, marcando un quiebre con las propias de las instituciones escolares (Maimone y Edelstein, 2004). Esta situación revela las serias dificultades que manifiestan las instituciones para asumir el reto que supone una real (y necesaria) expansión de la cobertura escolar. La fuerte correlación entre pobreza y fracaso escolar puede conducir, desde posiciones reduccionistas, a concebir la primera como causa directa de la segunda. Sin embargo, debe considerarse que “lo que en principio es parte de una situación estructural [...], raíz de profundas desigualdades, convierte en causa lo que en realidad es parte de la dinámica de los efectos: el 'ambiente empobrecido' es la consecuencia del proceso de exclusión y discriminación” (Maimone y Edelstein, 2004, p.39). En dicha exclusión y discriminación también participan distintos aspectos lingüísticos, precisamente porque las decisiones en materia de lenguaje involucran varios y diversos factores interrelacionados. En este sentido, “como la educación es, desde el punto de vista político, un medio primordial de control social y, desde el punto de vista de la persona o de la familia, un medio de movilidad social, no es de extrañar que la cuestión del idioma de instrucción revista tanta importancia política” (Cooper, 1989, p.137).

El lenguaje, además de ser uno de los sistemas semióticos constitutivos de la cultura, tiene la capacidad de “significar otros sistemas de la estructura sociocultural” (Heredia y Bixio, 1991, p.14), aspecto que, dentro del mecanismo de funcionamiento de las instituciones escolares, posee un lugar de escasa consideración pero, a su vez, de gran incidencia sobre la escolarización. La

competencia sociolingüística tendrá una importancia primordial, ya que es a través del lenguaje que se vehiculiza y evalúa la transmisión de contenidos, y, de este modo, el problema reside en que el potencial de significados que aprende el niño en su medio familiar no coincide con el exigido por la escuela (Borzzone y Rosemberg, 2000; Borzzone, Rosemberg, Diuk y Amado, 2005; Heredia y Bixio, 1991). Es en este sentido que Bourdieu (1985, p.29) habló de una “competencia necesaria para hablar la lengua legítima”, competencia que depende del patrimonio social y que en cada intercambio comunicativo se actualiza a la vez que reafirma la lógica propia de las distinciones sociales. Por tal razón, resulta indispensable que la formación docente integre un mayor conocimiento y reflexión no sólo acerca de la amplia gama de variedades lingüísticas existentes en nuestro país –así se encuentren vinculadas a dialectos geográficos o sociales, como se plantea en el fragmento citado al comienzo de este trabajo-, sino también acerca de la forma de enseñanza de la lengua en la escuela. Para poder dar un espacio significativo a dichas variedades dentro de la escuela, la formación docente requerirá incorporar metodologías que permitan desnaturalizar la propia variedad, la estándar y la escolar –como, por ejemplo, ciertos aspectos de la metodología de enseñanza de segundas lenguas o propuestas de alfabetización intercultural-, como modo de comprender la carga social y la complejidad de sus pautas. En este sentido, uno de los objetivos debería ser ampliar la capacitación en competencias sociolingüísticas (Borzzone, 2006), lo cual además de facilitar la comunicación de los docentes con los alumnos, sus familias y la comunidad en general, promovería, al mismo tiempo, la utilización de metodologías de enseñanza que contemplen esta compleja realidad sociocultural. En consecuencia, resulta altamente probable que ello redundara en una mayor y mejor apropiación de la variedad estándar por parte de aquel sector del alumnado con mayores problemas para integrarse al sistema escolar, permitiéndole el acceso a otros circuitos comunicativos y evitando, por consiguiente, que la escuela siga funcionando como reproductora de la estructura social.

A modo de cierre: recapitulación e implicancias educativas

A lo largo de este trabajo hemos presentado una serie de reflexiones en torno a temas vinculados a la lingüística y la educación básica en nuestro país. Partimos del objetivo de reflexionar acerca de la relación entre lengua –o variedades lingüísticas- y alfabetización/escolarización en la Argentina, trabajando a tal fin los conceptos de lengua estándar, oficial y escolar (y lenguaje académico), junto con los de sociolecto, registro, código y lengua escrita, procurando deslindarlos para aprehender sus connotaciones particulares, a la vez que se buscó identificar y comprender sus entrecruzamientos e interrelaciones. Se propuso tratar cada uno de estos

constructos como una variedad lingüística en sí misma, como modo de lograr un estudio que abarcara estas unidades diferenciadas, pero íntimamente conectadas, buscando asimismo conocer aquellos aspectos lingüísticos que podrían incidir sobre la educación básica y sobre la historia escolar de ciertas porciones del alumnado.

En base a esa preocupación, se abordaron las características de los sistemas lingüísticos en tanto ámbito de potencialidad simbólica, considerando que el lenguaje se ha constituido en el medio de todo intercambio educativo formal. Así, partiendo de la idea de que la diversidad de realidades y experiencias origina diversidad lingüística, se postula que esta última debe conocerse profundamente para poder aspirar a lograr una educación equitativa.

Abordamos en primera instancia la lengua –y las diferencias lingüísticas- como expresión y práctica cultural, como marca identitaria y también como asunto de Estado. Arribamos así a la noción de lengua estándar, señalando los distintos parámetros que la definen -entre los que los aspectos lingüísticos constituyen sólo una dimensión más- y vimos cómo, en el caso argentino, el español rioplatense fue estabilizándose en la práctica como variedad estándar nacional, tras lo cual las variedades de aquellos grupos poblacionales minoritarios o menos favorecidos fueron vistas en muchos casos como inferiores o incorrectas, quedando en una situación de invisibilidad institucional. Esto nos llevó a la idea de brecha sociolingüística, que limita la participación social de un importante sector de la población y que afecta sus trayectorias escolares. De allí que algunos autores hayan postulado, a partir del vínculo entre lengua estándar, escolarización y escritura, la posibilidad de un espacio de violencia simbólica, en base a considerar la lengua –y la escritura- como ámbito de exclusión.

Planteamos luego que la escuela utiliza recursos lingüístico-comunicativos particulares, los que se distancian en mayor o menor grado de aquellos que los niños aprendieron en sus hogares. Esta variedad lingüística, junto con las particulares pautas de enseñanza escolar, ha sido denominada lengua escolar, como modo de poder tratarla de manera diferenciada, objetivando sus mecanismos de funcionamiento para reconocer parte de los desafíos a los que se enfrentan los niños en el proceso de escolarización. Esta lengua escolar, caracterizada por distintos autores en función de su estructura léxica, sus estrategias gramaticales, procedimientos de organización discursiva y aspectos metacomunicativos, se complejizará a medida que se avance en la trayectoria escolar, y el éxito de un alumno en la escuela dependerá en gran medida del dominio que logre de dicha variedad lingüística.

El lenguaje, en tanto fenómeno social, requiere para su estudio no sólo de su análisis en tanto sistema de signos, sino también del análisis de aquellos aspectos que forman parte de la situación

comunicativa. Esta observación nos llevó a la noción de registro y al planteo de Bernstein (1974, 1979) respecto de los códigos lingüísticos y su incidencia sobre el proceso educativo formal de niños y jóvenes. Se postuló que, mientras que para algunos niños el ingreso a la institución escolar implicará una adecuación de registro, para otros significará realizar un cambio de código, hecho que afecta la comunicación entre docente y alumno y que puede constituirse en el comienzo de un trayecto escolar con serias dificultades, pudiendo derivar incluso en el fracaso educativo de estos alumnos. Ello se debe, en términos de Bernstein, a que la educación escolar se encuentra organizada en base al modelo del código amplio, lo que generará problemas educativos en aquellos espacios donde la escuela produce discontinuidad entre su propio orden simbólico y el del niño.

A partir de lo expuesto, se planteó que la educación de los niños requiere incorporar y proveer, con mayor profundización y explicitud cuanto mayor sea la distancia lingüístico-cultural entre el orden de significados de la escuela y el del niño, la enseñanza deliberada y objetivadora de las habilidades requeridas para manejarse exitosamente en la escuela. Lograr esto requerirá de manera previa identificar y comprender tanto los recursos lingüísticos y las pautas comunicativas propias de estos niños, tomándolos como punto de partida y base sobre la cual se apoyará el resto de los conocimientos que debe impartir la escuela, como aquellos recursos y pautas específicos del ámbito escolar y de la cultura escrita.

El ingreso al sistema educativo implica un desafío para todos los niños; cuanto más ajenas resulten para la institución las formas de razonamiento, de expresión y de proceder de algunos de ellos, mayores serán las dificultades de la escuela para brindarles un espacio educativo inclusivo que posibilite una formación equitativa. Por tal razón, se postuló que la competencia sociolingüística tendrá una importancia primordial, ya que es a través del lenguaje que se vehiculiza y evalúa la transmisión de contenidos. De allí que se destaque la necesidad de abordar la formación docente desde esta perspectiva, profundizando su conocimiento y manejo de nociones vinculadas a la sociolingüística e instalando discusiones tanto de orden teórico como aplicado, sin perder de vista el objetivo de que todos nuestros niños puedan acceder a distintos sistemas de significados. Consideramos que ésta es una condición indispensable, no sólo para lograr un trayecto exitoso durante la escuela primaria, sino también para propiciar la continuación de los estudios hacia los niveles medio y superior.

Al mismo tiempo, creemos que mantiene vigencia la necesidad de tomar conciencia de que la lengua resulta un espacio multidimensional, en el que es posible el encuentro cultural e intersubjetivo, la constitución de la identidad y la producción de enseñanza y aprendizaje, aunque también el enfrentamiento, la segregación y la exclusión. Por

consiguiente, consideramos que aprender en base a las diferencias promueve la construcción de sociedades más integradas, cuyos miembros logran vincularse mejor y colaborar entre sí persiguiendo fines comunes. Asumir la diversidad lingüística dentro de las aulas y favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje que las contemplan, incorporen y les aporten a los niños herramientas lingüísticas y cognitivas que les permitan un adecuado desempeño en las distintas situaciones de la vida cotidiana a las que se enfrentarán y los diversos contextos de los que formarán parte, es una meta que requiere el desarrollo de estrategias adecuadas, para las cuales avanzar en la investigación de la diversidad y funcionamiento lingüístico en las aulas constituye el primer paso.

Referencias

- Acuña, L. (2003a). *Oralidad y escritura. Módulo de capacitación N°1 para el Programa DIRLI*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa.
- Acuña, L. (2003b) *El diagnóstico sociolingüístico. Módulo de capacitación N°2 para el Programa DIRLI*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa.
- Baquero, R. & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Dossier Apuntes pedagógicos*, 2. Buenos Aires: UTE/CTERA.
- Bein, R. (2002). Política y legislación lingüísticas. *Revista Signos Universitarios Virtual*, 2(3). Extraído el 22/01/2009 desde www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/bein.htm
- Bernstein, B. (1974). Códigos amplios y códigos restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias. En P. Garvin & Y. Lastra (Comp.), *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp.357-374). México: U.N.A.M.
- Bernstein, B. (1979). Social class, language and socialization. En V. Lee (Ed.), *Language development* (pp. 310-328). Londres: Croom Helm.
- Borzone, A. M. (2006). *Conocimientos y conceptos claves para una propuesta de alfabetización intercultural*. Trabajo presentado en el IV Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras. Cultura e Diversidade, Peltas, Estado de Rio Grande do Sul, Brasil.
- Borzone, A. M. & Rosemberg, C. (2000). *Aprender a leer y a escribir entre dos culturas*. Buenos Aires: Aique.
- Borzone, A. M., Rosemberg, C., Diuk, B. & Amado B. (2005). Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural. *Lingüística en el aula*, 8, 7-28.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Calvet, L. J. & Varela, L. (2001). Frente al fantasma que recorre el mundo: las políticas lingüísticas de Francia y la Argentina. En R. Bein & J. Born, *Políticas lingüísticas. Norma e identidad* (pp.213-230). Buenos Aires: UBA.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, J. K. & Trudgill, P. (1994). *La dialectología*. Madrid: Visor Libros.
- Colombo, F. & Soler, M. Á. (Coord.) (2003). *Cambio lingüístico y normatividad*. México: UNAM.
- Cook-Gumperz, J. (1988a). La construcción social de la alfabetización. En J. Cook-Gumperz (Comp.), *La construcción social de la alfabetización* (pp.15-30). Barcelona: Paidós.
- Cook-Gumperz, J. (1988b). Alfabetización y escolarización: ¿Una ecuación inmutable? En J. Cook-Gumperz (Comp.), *La construcción social de la alfabetización* (pp.31-60). Barcelona: Paidós.
- Cooper, R. L. (1989). *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Cummins, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En D. Lasagabaster & J.M. Sierra (Coord.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (pp.113-132). Barcelona: Horsori.
- Demonte, V. (2003). Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española. *Revista Circunstancia*, 1. Extraído el 20/01/2009 desde www.ortegaygasset.edu
- Derrida, J. (2005). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Di Tullio, Á. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Diuk, B. (2000). *Los procesos de aprendizaje de la escritura en niños de sectores urbano-marginados*. Trabajo presentado en la 23ª Reunión de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, septiembre, Caxambu, Brasil.
- Dussel, I. & Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *El Monitor*, 1(1). Extraído el 28/09/2009 desde www.me.gov.ar/monitor/nro1/dossier1.htm
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and Writing Relations and their Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Gumperz, J. (1974). Tipos de comunidades lingüísticas. En P. Garvin & Y. Lastra, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp.234-246). México: U.N.A.M.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heredia, L. D. & Bixio, B. (1991). *Distancia cultural y lingüística: el fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. En: P. Garvin & Y. Lastra, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp.48-89). México: U.N.A.M.
- Maimone, M. C. & Edelstein, P. (2004). *Acerca de la dignidad en el proceso educativo*. Buenos Aires: Stella - La Crujía.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: A. Machado.
- Ministerio de Educación. (2006). *Núcleos de aprendizaje prioritarios*. Extraído el 23/09/2008 desde www.me.gov.ar/curriform/edprimaria.html
- Moure, J. L. (2004). *Norma nacional y prescripción. Ventajas y perjuicios de lo tácito*. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional de la Lengua Española, noviembre, Rosario, Argentina.
- Neumann, D. B. & Quevedo, M. E. (2004). Diversidad sociocultural, variedades lingüísticas y fracaso escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 2(2), 89-100.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel: el impacto de la*

- escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*.
Barcelona: Gedisa Lea.
- Pontecorvo, C., Orsolini, M., Burge, B. & Resnick, L. B. (Eds.) (1996). *Children's early text construction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Raiter, A. (2000). Registros, contextos y cambio lingüístico en la enseñanza de la lengua. En G. D. Constantino (Ed.), *RASAL, número especial "Didáctica de la lengua"*. CD-ROM.
- Raiter, A. (2003). *Lenguaje y sentido común. Las bases para la formación del discurso dominante*. Buenos Aires: Biblos.
- Rockwell, E. (2000). Los usos escolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro & M. Gómez Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.296-320). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Scheuer, N., de la Cruz, M., Huarte, M. F., Caíno, G. & Pozo, J. I. (2001). Escribir en casa, aprender a escribir: la perspectiva de los niños. *Cultura y Educación* 13(4), 425-440.
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and Education*, 12(4), 431-459.
- Snow, C. & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp.112-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannen, D. (1982). The oral/literate continuum in discourse. En D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (pp.1-16). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tolchinsky Landsmann, L. (1996). Three accounts of literacy and the role of the environment. En C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. B. Resnick, *Children's early text construction* (pp.101-125). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Tomasello, M.; Cale Kruger, A. & Horn Ratner, H. (1993). Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552.
- UNESCO (2008). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008. Educación para todos 2015. ¿Alcanzaremos la meta? Panorama regional América Latina y el Caribe*. Extraído el 12/06/2009 desde http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/EFARept2008_AL.pdf
- Vázquez Villanueva, G. (1999). Orden y norma de una lengua, orden y norma de una nación: el discurso del Centenario. En E. Arnoux & R. Bein (Comp.), *Prácticas y representaciones del lenguaje* (pp.119-134). Buenos Aires: Eudeba.
- Vidal de Battini, B. (1964). *El español de la Argentina. Estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- Virkel, A. E. (2004). *Español de la Patagonia. Aportes para la definición de un perfil sociolingüístico*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.
- Woods, C. A. (2000). La lecto-escritura en las interacciones: Una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social. En E. Ferreiro & M. Gómez Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.321-345). Buenos Aires: Siglo XXI.