

LAS VARIACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS EN LA ESCUELA

Oscar Lennon Del Villar

Sociólogo

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Chile

olennon@umce.cl

RESUMEN

Junto con el aprendizaje que hace el niño, en su entorno social, de formas o códigos particulares de lenguaje, adquiere un sistema de actitudes asociadas a éstos, una manera de ser o de estructurar la experiencia y sus relaciones con los objetos y los individuos. Así, los códigos sociolingüísticos constituyen el medio para adquirir modalidades de conducta y de cognición, maneras de ser y de pensar la realidad, los que no son concordantes con las modalidades y maneras de ser de la escuela de los niños procedentes de los sectores populares. Por el contrario, en las escuelas se ha observado una disposición poco tolerante respecto las variaciones sociales del habla, ya que los enunciados de los alumnos son casi siempre confrontados a la variante estándar, que constituye la norma de lenguaje de la institución escolar.

PALABRAS CLAVE

Sistema de actitudes, códigos sociolingüísticos, realidad social, institución escolar, experiencia social, códigos restringido y elaborado.

ABSTRACT

Along with the learning that the child does in its social, form environment, or of particular language codes, it acquires an attitude system associated to these, a way of being, or how to structure the experience and its relations with the objects and the individuals. This way, the sociolinguistic codes constitute the means of acquiring conduct and cognition modalities, ways of being and thinking the reality, which are not concordant with the modalities and ways of being of the school of children coming from popular sectors. On the contrary, in the schools has been observed a non-tolerant disposition with regard to the social variations of speech, because the students' enunciations are almost always confronted to the standard variant, which constitutes the language norm of the scholar institution.

Algo característico de la educación escolar, en su forma actual, es el hecho de que se apoya constantemente en modalidades típicas de acción lingüística, como dar explicaciones, hacer y responder preguntas, formular e intercambiar argumentos, y otras actividades de naturaleza semejante. Vale decir, por tanto, que el lenguaje es un componente esencial de los procesos escolares, lo que tradicionalmente ha sido omitido por la práctica y el pensamiento pedagógicos. Sin embargo, tal situación empieza a cambiar desde fines de los años cincuenta, cuando el tema de la lengua en la escuela pasa a convertirse en un foco primordial de interés para la investigación educativa, la cual se hallaba entonces en el punto de partida de un renovado desarrollo que se intensifica en el curso de los decenios siguientes y se prosigue hasta hoy. Y esto se traduce en el surgimiento de una masa importante de nuevos conocimientos que van a modificar sustancialmente la comprensión de los procesos del aula, de los que forman parte los que se refieren al lenguaje en la escuela y a la variación sociolingüística de las formas de expresión de los alumnos.

Los primeros estudios acerca del lenguaje en la institución escolar se sitúan, en efecto, en una perspectiva bien precisa, el problema de la desigualdad social de los resultados de los alumnos, de suerte que conceden particular atención a las variaciones sociales del habla, típica de sociedades con un elevado grado de diversificación, y a las consecuencias que esto tiene sobre el éxito y el fracaso escolar. En este sentido, se destacan sobre todo los trabajos que emprendiera Basil Bernstein, especialista inglés de la sociología de la educación, que fue el primero en tomar en cuenta conjuntamente las producciones lingüísticas de los locutores y las características sociales de éstos. Más precisamente, Bernstein (1975) construye un modelo explicativo de la desigualdad socioeducativa que se sustenta en la distinción entre dos modalidades sociales diferentes de lenguaje, el código restringido y el código elaborado.

Según Bernstein, cada uno de estos códigos, que supone existentes en la realidad, guardan relación con otros elementos de la experiencia social de los locutores. Más precisamente, se hallarían ligados a formas específicas de socialización y de orientación cognitiva, lo que quiere decir que condicionan a fin de cuentas modalidades distintas de ser y desenvolverse en el mundo. Constituyen por lo tanto el principio en el que se funda la manera de entender, vivir e interpretar la realidad, pues se trata de "formas de expresión diferentes que determinan en los locutores relaciones diferentes con los objetos y las personas".

En cuanto al código restringido, corresponde a la forma de lenguaje que se utiliza en las situaciones de carácter familiar o comunitario, cuando la distancia social entre los hablantes es reducida, y éstos poseen por tanto un conjunto de experiencias y significaciones compartidas. Es, pues, un tipo de lenguaje en el que predomina lo implícito, en el cual los mensajes suelen ser elípticos, escasamente explicitados, como ya lo había advertido Vygotsky (1981) cuando señalaba que "una sintaxis simplificada, la condensación y un número de palabras ampliamente

reducido" son características de aquellas situaciones de habla en que "las partes saben lo que está pasando" o "viven en estrecho contacto". Por el contrario, el código elaborado, característico de aquellas situaciones que tienen un carácter menos "comunitario", en las que prevalece el "yo" en vez del "nosotros", privilegia la explicitación verbal y la articulación lógica de los enunciados, el uso de conceptos abstractos cuyo campo de aplicación no se restringe a los contextos inmediatos, favorece a la vez la formulación de opiniones, motivos y propósitos de orden o individual.

En una de las experiencias más conocidas que hiciera Bernstein con el fin de poner en evidencia la existencia de los dos códigos, restringido y elaborado, se pide a niños de nivel preescolar, de distintos grupos sociales, que construyan una narración a partir de una serie de imágenes sin diálogos ni comentarios escritos, en las que aparece un grupo de niños jugando un partido de fútbol en la calle. El examen de sus producciones lingüísticas muestra que éstas divergen de manera apreciable en función del posicionamiento social de las familias de los niños que participaron en la experiencia. Así, los niños de los medios desfavorecidos producen un discurso cuyo sentido es difícil captar sin el apoyo de las imágenes, ya sus enunciados se hallan estrechamente asociados al contexto de referencia: "están jugando fútbol, uno le pega a la pelota, se rompe un vidrio, etc."; en cambio, los que proceden de las clases medias y altas generan un discurso relativamente autónomo, o autosuficiente, que puede ser entendido sin mayor dificultad cuando están ausentes las imágenes a las que se está haciendo alusión. Del mismo modo, se advierte un marcado contraste entre ambos tipos de narraciones desde el punto de vista gramatical, por ejemplo en el uso de los pronombres, que no sólo son empleados con una frecuencia mucho menor por los niños de posición social más alta sino también de un modo distinto, ya que en este caso los pronombres remiten a entidades nominales presentes en el discurso, lo que evita toda ambigüedad en cuanto a su significado; y algo semejante acontece en el uso de los artículos definidos e indefinidos, de los cuantificadores y demás elementos gramaticales, lo que hace posible una comprensión adecuada de sus producciones lingüísticas cuando no están presente los referentes a los que éstas apuntan.

Partiendo de observaciones como las que se acaban de indicar, Bernstein concluye que es posible realizar una descripción de cada uno de los códigos sociolingüísticos, recurriendo para ello a un conjunto de rasgos que permitirían distinguirlos e identificarlos, de orden gramatical principalmente. Así, en lo que dice relación con el código restringido, entre sus atributos más importantes se destacan en especial los siguientes:

- contiene una alta proporción de frases cortas, sintácticamente simples, que a menudo no son completadas;
- uso rígido o estereotipado de las conjunciones, adjetivos y adverbios;

- empleo repetitivo de conjunciones o locuciones conjuntivas, como "entonces", "y", "después";
- baja frecuencia de las expresiones verbales que funcionan como indicadores de relaciones lógicas, por ejemplo las proposiciones subordinadas o las frases condicionales;
- dificultad de atenerse a un tema preciso en el curso de las conversaciones;
- utilización reiterativa de expresiones que recaban el asentimiento del interlocutor, por ejemplo "¿ves?", "¿cierto?", las que son denominadas por Bernstein "expresiones sociocéntricas", ya que apuntan a mantener y asegurar el intercambio verbal;
- enunciados de tipo categórico en los que a menudo no se separan las premisas o antecedentes respecto a las conclusiones, por lo cual a menudo aparecen confundidos;
- es un lenguaje de significaciones implícitas, de carácter particularista, que
- no pueden ser entendidas fuera del contexto en que son formuladas.

Por lo que respecta al código elaborado, a sus propiedades específicas, casi todas ellas se contraponen a las del código restringido, de acuerdo a la descripción que proporciona Bernstein (1975) en diversos estudios que no siempre son coincidentes en los que se refiere a la lista de rasgos característicos de cada una de estas dos sociales de la lengua. Entre sus atributos, sobre todo cabe recordar los que a continuación se señalan:

- precisión de la organización sintáctica que se acompaña de un variado repertorio lexical, junto con una selección cuidadosa de adjetivos y adverbios;
- utilización de construcciones gramaticalmente complejas para describir las
- relaciones entre acontecimientos, recurriendo a toda la gama de
- conectores lógicos de la lengua, como las cláusulas subordinadas;
- uso reiterado de preposiciones que indican relaciones lógicas, y también de las que indican la situación y continuidad espacial y temporal;
- empleo frecuente de pronombres impersonales;
- abundan las "secuencias egocéntricas" que manifiestan impresiones o puntos de vista personales que son verbalizadas de manera explícita mediante expresiones que ponen de relieve la individualidad del locutor: "yo pienso", "tengo la impresión que", "a mi parecer", por ejemplo;
- la enunciación se acompaña a menudo de pausas y vacilaciones, lo que según Bernstein es la manifestación de una relación más reflexiva del locutor con el lenguaje, de un mayor control de sus emisiones lingüísticas;
- la significación es explicitada, reviste más bien un carácter general, por lo cual no resulta indispensable recurrir a los elementos de la situación para aprehender el mensaje.

Junto con lo anterior, Bernstein postula, como antes se indicara, que los códigos sociolingüísticos guardan relación con las modalidades de socialización del niño o, más concretamente, con la forma específica de relaciones interpersonales y de comunicación que se dan en el seno de la familia como consecuencia de su ubicación social; lo que se acompañaría a su vez de una orientación cognitiva particular. Así, en los grupos de posición social más alta, la socialización se halla formalmente organizada en vista del porvenir del niño, de un tiempo distante, lo que quiere decir que se está poniendo constantemente de manifiesto ante el niño la relación que existe entre los fines, por una parte, y los medios que hacen posible alcanzarlos, por la otra; el presente es pensado en función de ese futuro distante y la socialización está por tanto estructurada de manera coherente, a largo plazo. En cambio, en los medios populares acontece justamente lo contrario, el niño vive en un mundo más inestable, donde la percepción del porvenir es más bien borrosa, de manera que los acontecimientos y experiencias cotidianas no suelen estar articulados en una secuencia organizada; por consiguiente, el niño aprende más bien a responder a estímulos puntuales, a exigencias y gratificaciones inmediatas; y además, se halla inmerso en un tipo de relaciones interpersonales que se focalizan en la experiencia compartida y en los valores de naturaleza comunitaria. Vale decir, pues, que en el caso de las clases populares la comunicación intrafamiliar no está orientada hacia la persona y sus cualidades individuales, sino por el status formal de los sujetos, el hecho de ser "padre", "hijo", etc., se trata de familias "posicionales", dice Bernstein. Inversamente, en las categorías sociales más altas los individuos habitualmente se interrelacionan en términos de sus características personales, por lo cual la socialización del niño apunta hacia la diferenciación individual, y favorece por tanto la expresión y la verbalización de los sentimientos e impresiones personales.

Conjuntamente con lo anterior, cada uno de estos dos tipos de familia cuenta con un modo particular de control y de autoridad: de naturaleza imperativa en el caso de los medios populares, de naturaleza personalística, que apela a la autonomía individual y al examen reflexivo de los motivos de la conducta, en el otro. Junto con el aprendizaje que hace el niño, en su entorno social propio, de formas o códigos particulares de lenguaje, adquiere a la vez un sistema de actitudes asociadas a éstos, una manera de ser o de estructurar la experiencia y sus relaciones con los objetos y los individuos. Así lo señala explícitamente Bernstein (1975): "la cultura o la subcultura se inscribe en el comportamiento de los agentes por intermedio de los códigos que rigen la expresión lingüística de las situaciones esenciales en el curso de la socialización".

En lo concerniente a la explicación de la desigualdad social de los rendimientos escolares, en este enfoque se asigna, como antes se señalara, una importancia decisiva a los códigos sociolingüísticos, y más concretamente a la distribución social de éstos. Bernstein sostiene, en efecto, que los locutores de todas las categorías sociales poseen el código restringido que suelen emplear en las situaciones cotidianas más informales, mientras que el código elaborado es un

atributo casi siempre ausente en las clases populares, que sólo se halla entre los individuos que pertenecen a familias de posiciones sociales medias y altas. Por otro lado, "la escuela se ocupa necesariamente de la transmisión de significaciones universalistas.....puesto que apunta hacia la explicitación y construcción por el lenguaje de principios y operaciones simbólicas que se aplican ya sea a cosas (las disciplinas científicas) o a personas (las disciplinas literarias)" (Bernstein,1975), lo que significa que el medio de comunicación que se usa en la escuela no puede sino ser el código elaborado. Consecuentemente, el alumno procedente de los sectores sociales desfavorecidos se va a encontrar allí con un tipo de lenguaje que no conoce, es decir, se halla confrontado en permanencia a la tarea de comprender y producir formas de lenguaje con las que no está familiarizado, pues no ha tenido la ocasión de adquirirlas durante su socialización inicial; y lo mismo le sucede en relación al pensamiento abstracto, de carácter analítico, con el que está asociado el código elaborado. Si todo ello implica desde ya un obstáculo apreciable para su integración exitosa en el mundo escolar, Bernstein agrega que se debe también tener presente el hecho de que a menudo las situaciones escolares mismas, los libros que allí se usan, los ejemplos y analogías con los que se trata de generar el aprendizaje, no guardan relación con el universo del alumno de los medios populares; y algo semejante acontece en lo relativo a los criterios que definen las formas adecuadas de comportamiento en los alumnos.

En resumen, Bernstein atribuye un papel preponderante al elemento sociolingüístico en la explicación de la distribución socialmente desigual del éxito y del fracaso escolar, a través del cual intenta tomar en consideración distintos aspectos de la experiencia escolar que también intervienen en la producción de dichas desigualdades. Los códigos sociolingüísticos constituyen el medio de adquirir modalidades de conducta y de cognición, maneras de ser y de pensar la realidad, los que no son concordantes con las de la escuela en el caso de los niños procedentes de los sectores populares. Es por ello, dice Bernstein, que las dificultades de esos alumnos se incrementan en los grados más avanzados del curso escolar, en los que el proceso educativo "se hace cada vez más analítico y reposa en la utilización progresiva de lo que Piaget denomina las operaciones formales" (Bernstein,1975).

Desde el punto de vista de la pedagogía, Bernstein insiste por tanto en la necesidad de que la escuela tome conciencia de la influencia determinante de los códigos sociolingüísticos en el rendimiento de los alumnos y se adopte, por lo tanto, un criterio flexible y comprensivo en este dominio. En sus propias palabras, "para que la cultura del maestro se convierta en parte integrante del mundo del niño, es preciso previamente que la cultura del niño sea parte integrante del mundo del maestro", condición indispensable de una educación escolar que logre cumplir realmente su finalidad específica, cual es, "introducir al niño en las significaciones universalistas que comportan formas generales de pensamiento". Y para que ello efectivamente se realice, es menester "tomar consciencia de que la

experiencia social que el niño posee es fundada y significativa", y que es así cómo debe ser abordada en la institución escolar.

Como se puede apreciar, las conclusiones de Basil Bernstein son de innegable interés para la pedagogía, puesto que al examinar el problema de la inequidad socio-educativa deja al descubierto un componente de la situación escolar que había sido casi completamente omitido anteriormente, el factor sociolingüístico; y al mismo tiempo hace ver que el problema del fracaso escolar no reside como tradicionalmente se creía en el alumno mismo, sino que está mediatizado por elementos de orden social y cultural que operan al interior de la escuela. Por todo lo cual, no es de extrañar que sus trabajos se hallan convertido en una referencia fundamental para las investigaciones siguientes en este dominio. No obstante, en conformidad al principio que estructura el funcionamiento del campo de la ciencia, también se van a formular no pocas críticas a los conceptos y las explicaciones de Bernstein, en particular desde la sociolingüística, disciplina que inicia su rápido desarrollo en el curso de los años sesenta, aportando antecedentes y análisis que enriquecen significativamente la comprensión de las diferencias sociales del lenguaje y de su incidencia en el aprendizaje escolar.

Entre dichas críticas, cabe mencionar en primer lugar el hecho de que Bernstein no propone una caracterización precisa de los códigos sociolingüísticos, puesto que en la descripción de éstos recurre a una larga lista de rasgos que no son siempre coincidentes de un escrito. Adicionalmente, se trata además de atributos sumamente heterogéneos, de orden gramatical, cognitivo y actitudinales o valóricos, además de otros que no resultan muy claros, por ejemplo la noción de "construcción sintáctica pobre" o "rica". Como consecuencia de ello, la noción de código no es en nada evidente, es a fin de cuentas un concepto bastante ambiguo, más aún cuando se entran a tomar en consideración los estudios que se llevan adelante en el marco de la sociolingüística, en los cuales se constata que las diferencias sociales de lenguaje no son tan absolutas ni contrastadas como Bernstein lo pretende, sino que tienden a variar gradualmente, de suerte que no es posible reducirlas a la oposición binaria entre los códigos restringido y elaborado (Espéret, 1979). Dicho en otros términos, la variación sociolingüística reviste una multiplicidad de formas que son menos o más numerosas en correlación con el grado de diversificación de cada sociedad. Así, si se toma el caso de Chile, son notorias las diferencias entre el lenguaje popular urbano y el habla de la población campesina, por lo cual difícilmente podrían ser englobadas un mismo código social de lenguaje.

No se pueden dejar de mencionar, tampoco, la objeción que se hecho a la teoría de Bernstein de establecer, y dar por sentado, una conexión sumamente discutible entre comportamientos lingüísticos y procesos cognitivos, en virtud de la cual se intenta inferir las modalidades de éstos a partir de las producciones lingüísticas de los sujetos. Asimismo, se ha señalado que el código restringido es definido de manera más bien negativa, tomando como término de comparación el código

elaborado: sintaxis menos "rica", vocabulario más limitado, etc., de manera tras dicha definición subyacen a fin de cuentas las ideas comúnmente prevalecientes acerca de una supuesta inferioridad del lenguaje de las categorías socialmente desfavorecidas. Si bien Bernstein tiene esto explícitamente en cuenta en sus análisis, no es menos cierto que sus descripciones con frecuencia sugieren una interpretación en tal sentido, no logran desprenderse enteramente de las representaciones y prejuicios sociales que acompañan en toda sociedad la diferenciación social de formas de lenguaje, algo que la investigación sociolingüística ha efectivamente constatado: "existe todo un conjunto de actitudes, de sentimientos de los hablantes con respecto a la lengua, a las variedades de ésta y a quienes las utilizan" que se traducen en "prejuicios y estereotipos lingüísticos" (Calvet,1993) que orientan el modo en que las personas perciben e interpretan las diferentes variedades de la lengua presentes en su sociedad.

En este sentido, con respecto a la "inferioridad" que suele atribuirse a las formas de expresión de los individuos que se ubican en las posiciones sociales de menor nivel de ingreso y de instrucción, no se pueden dejar de mencionar las investigaciones realizadas por William Labov (1976) en torno al habla de los niños y jóvenes de los ghettos negros de Nueva York, designados habitualmente como un caso ejemplar de la "deprivación" o los "deficits" lingüísticos. A través de un extenso análisis del "habla vernacular negra", registrada en sus contextos naturales de utilización, Labov hace ver que se trata de un sistema de lenguaje dotado de su propia lógica, regido por reglas gramaticales que son distintas de las del inglés estándar o ilegítimo, pero no por ello menos complejas ni coherentes. Ya a los cinco años, en el momento de incorporarse a la escuela, el niño negro domina un sistema lingüístico particularmente complejo. Si bien es cierto que contiene frases como "he my brother" en lugar de "he's my brother", en ningún caso puede esto tomarse como un índice de carencias lingüísticas, ya que formas similares se hallan de hecho en numerosas lenguas. Labov sostiene que es un error poner en paralelo la competencia lingüística y el lenguaje estándar, esto es, la variante legítima, socialmente reconocida como el modo de expresión ideal y necesario de una sociedad.

Cabe agregar que se trata de un punto de vista que ha sido ampliamente corroborado por posteriores estudios investigaciones realizados en el marco de las ciencias del lenguaje, de suerte que entre las conclusiones a las que éstas han llegado se señala, justamente que "uno de los logros más sólidos de la lingüística del siglo XX ha sido el de eliminar la idea (por lo menos entre los lingüistas profesionales) de que algunas lenguas o dialecto son inherentemente mejores que otros" (Hudson,1981). Adicionalmente, esto quiere decir que los juicios de valor en materia de lenguaje no tienen un fundamento propiamente lingüístico, no apuntan a una propiedad de los lenguajes mismos, sino que son la expresión de un "hecho social" (Lafontaine,1986), el que consiste en la instauración al interior de una

sociedad de una modalidad legítima, o reconocida, del habla que se convierte en la norma y el ideal de ésta.

El estudio del lenguaje desde la perspectiva social hace ver, en efecto, que si algunas de ellas son vistas como una manifestación impropia del habla humana es en virtud de criterios únicamente sociales, que son generados por un proceso histórico y social de codificación de la lengua dentro de una comunidad lingüística, el cual se traduce en el surgimiento e institucionalización de "un conjunto de hábitos o normas que definen el uso 'correcto' " o apropiado del lenguaje (Fishman,1979). Es decir, el proceso de codificación conduce a la instalación de una variante legítima, aprobada socialmente, y reconocida oficialmente como tal. Consecuentemente, las variedades menos prestigiosas del habla pasan a ser apreciadas y consideradas como formas imperfectas de la lengua, pero no son tales sino en función de criterios únicamente sociales, "ya que todas las variedades de una lengua son sistemas estructurados complejamente y regidos por reglas adecuadas a las necesidades de sus hablantes" (Bolaño,1982), lo que confirma el hecho de que no hay criterios propiamente lingüísticos que permitan establecer una jerarquía de las lenguas, o de las distintas variantes sociales de una de ellas.

A este proceso de codificación de una variante social de una lengua contribuye, entre otras cosas, la creación y el uso de diccionarios, de manuales escolares y libros de gramática que permiten dar fijeza y estabilidad a las formas de la lengua estándar, y también la institución escolar, que funciona como un lugar de consagración y difusión de ésta. Es lo que se advierte nítidamente, por ejemplo, en el caso de Chile durante el siglo XIX, desde el momento en que se inicia la construcción de un nuevo sistema de enseñanza, que aparece ligada a un importante proceso de cambio lingüístico, en el cual ocupa un lugar preeminente Andrés Bello. Y esto, tanto por la enseñanza que dispensa y por sus textos de gramática, como también por sus artículos de prensa con respecto a lo que considera formas impropias o defectuosas de la lengua castellana, que consisten en "dar a sus vocablos una significación diferente de la que deben tener, o en formarlos o pronunciarlos viciosamente, o en construirlos de un modo irregular" (Bello,1833). De la misma manera, en publicaciones dirigidas expresamente a los padres de familia y los profesores, el ilustre sabio venezolano pone de manifiesto la conveniencia de "extirpar estos hábitos viciosos en la primera edad, mediante el cuidado de los padres de familias y preceptores." De hecho, la gran mayoría de las formas impropias presentadas por Bello en una extensa lista han dejado de ser empleadas en los grupos sociales de más alto nivel de instrucción, pero siguen subsistiendo como formas del lenguaje popular y socialmente depreciado. Ya en 1887 Miguel Luis Amunátegui indicaba que "en el espacio de medio siglo, los vicios de pronunciación censurados por Bello han completamente desaparecido entre la gente ilustrada de Chile" (Oroz,1966).

En resumen, de acuerdo a la sociolingüística "ninguna lengua o dialecto es en sí mismo superior o inferior a otro" (Stubbs,1984), por lo cual cabe decir que no existe la deficiencia lingüística, e intelectual al mismo tiempo, que suele atribuirse a los niños de los sectores socialmente desfavorecidos en razón de las diferencias que separan sus formas de expresión de la norma escolar y social del lenguaje.

No es menos cierto, sin embargo, se trata de un punto de vista que sigue teniendo una amplia vigencia, incluso en importantes documentos oficiales sobre la educación. Tal es el caso, por ejemplo, del Informe del Comité Técnico de Modernización de la Educación (1995), en el cual se afirma que "según las mediciones existentes, 4 de cada 10 niños de sectores de pobreza rinden por debajo del nivel normal de desarrollo psicomotor, en especial en el área de lenguaje". A este respecto, vale la pena recordar nuevamente los trabajos de Labov (1975) antes citados, en los que se señala que cuando se emprende un análisis del lenguaje de los niños que pertenecen a grupos sociales que viven en condiciones de pobreza, sirviéndose para ello de los instrumentos y conceptos forjados por la lingüística, es menester concluir que la idea de "déficit verbal" carece de validez. Al mismo tiempo, Labov deja de manifiesto las consecuencias profundamente negativas que se siguen de semejante idea, puesto que lleva casi siempre a considerar que la lengua de los niños que no poseen la variedad legítima está desprovista de cualquier utilidad en la escuela y no debe, por tanto, ser tomada en cuenta; y como es sabido, esto representa un obstáculo importante para el aprendizaje de esos alumnos, entre otras cosas porque se acompaña de expectativas negativas acerca de su rendimiento futuro que a menudo funcionan de acuerdo a la lógica del efecto Pygmalión (Rosenthal, Jacobson,1980), y tienden por ende a convertirse en realidad.

De hecho, desde la sociolingüística se ha abordado igualmente el estudio de las actitudes frente a la diferencia lingüística que suelen manifestarse al interior de la institución escolar, en la cual el niño se halla confrontado en permanencia al lenguaje, el cual no es sólo objeto de enseñanza sino también el medio principal del que ésta se sirve. Algo característico de la escuela actual es, en efecto, la alta frecuencia de "actividades típicamente lingüísticas como dar conferencias, explicar, discutir, contar, hacer preguntas, responder, escuchar, repetir parafrasear y resumir" (Stubbs,1984). Y se ha observado, igualmente, que suele prevalecer en las escuelas una disposición poco tolerante respecto las variaciones sociales del habla, ya que los enunciados de los alumnos son casi siempre confrontados a la variante estándar, que constituye al mismo tiempo ella norma de lenguaje de la institución escolar. Además, los maestros suelen dejarse guiar los estereotipos y prejuicios lingüísticos predominantes, por lo cual, sin saberlo, "pueden actuar contra los intereses de sus escolares" (Hudson,1981), entre otras cosas por el hecho de que tienden a multiplicar las correcciones en el caso de los alumnos que no poseen el lenguaje de la escuela, y esto constituye obviamente un obstáculo adicional para el aprendizaje que llevan a cabo esos alumnos.

Así, en el caso de la lección de lectura, se ha advertido que la tasa de correcciones de errores por parte del maestro es considerablemente más elevada en el caso de los niños que tienen el rendimiento más bajo en este dominio (Cazden,1982) los que pertenecen en mayoría a los grupos sociales de menor nivel recursos e instrucción. De igual manera, en investigaciones etnográficas realizadas en Chile se ha observado que los alumnos son objeto de correcciones reiteradas del maestro cuando emplean modos de expresión que no son concordantes con el "buen lenguaje", las que se acompañan con frecuencia de comentarios sobre sus formas de expresión que constituyen con frecuencia formas de descalificación: "cuando vas a aprender a hablar bien" (López, Assael, Neumann,1984). A ello se agrega el hecho de que los alumnos a menudo son evaluados no por sus competencias verbales efectivas sino en función del grado de proximidad entre su modo de expresión y la variante estándar que rige en la escuela. Y todo lo anterior contribuye, además, a generar en el niño una imagen negativa de sus competencias de orden lingüístico, y de su propia persona al mismo tiempo.

La experiencia que cada uno tiene de sus formas de expresión, que a menudo son recibidas y evaluadas por los interlocutores en conformidad a la jerarquía predominante del valor lingüístico, representa, como lo indica Bourdieu (1999), una de las mediaciones esenciales del "sentido del valor social de cada uno". Por lo cual cabe decir que la manera en que es acogido en la escuela el lenguaje del niño tiene un fuerte impacto en la idea que éste se hace de sí mismo, lo que a su vez repercute en su manera de participar e involucrarse en el trabajo escolar. Las actitudes de repliegue y evitamiento, que con frecuencia adoptan en el aula los niños de los medios sociales desfavorecidos, suelen ser el producto de situaciones de este tipo, tal como lo deja en evidencia la observación etnográfica en el caso de aquellos niños que hacen del silencio una norma de comportamiento en el aula, "porque las palabras que digo allá en la escuela no me salen muy bien" como señalara uno de ellos, que añade que por esta misma razón la lectura le resulta una actividad tediosa e ingrata (López, Assael y Neumman,1984).

Si se tienen presente las sanciones reiteradas y convergentes de que es objeto en la escuela el alumno que no tiene el lenguaje de la escuela, por el simple hecho de que "hablar es siempre apropiarse de los estilos expresivos ya constituidos" (Bourdieu,1999) en el universo social de pertenencia, es dable concluir que dichos niños difícilmente logran escapar del fenómeno de inseguridad lingüística, que se manifiesta "cuando los locutores consideran negativamente su propia manera de hablar y piensan en otro modelo, más prestigioso, que no manejan" (Calvet,1993).

Tampoco se puede dejar de mencionar, en este mismo sentido, que la competencia lingüística no consiste tan sólo en la capacidad de producir y entender las frases de una lengua, en conformidad a las modalidades socialmente variables de ésta, sino también en su utilización conveniente en las diversas situaciones típicas de comunicación que se dan en cada sociedad. Como lo

mostrara Hymes (1984), al aprender una lengua el niño adquiere simultáneamente un conocimiento práctico acerca del uso de las frases, es decir, "una competencia que le indica cuándo hablar, cuándo no hacerlo, y también de qué hablar, con quién, en qué momento, dónde, de qué manera". El lenguaje existe ante todo en la experiencia social misma, en la interacción social, de suerte que varía junto con ésta y siempre reviste por lo tanto modos de realización distintas, los que son determinados por diversos elementos, como la identidad, el estado y atributos sociales de los interlocutores, el tipo de relación que existe entre ellos, la situación en la cual se hallan. La lengua está siempre situada, las palabras- como decía Malinowski (...) – "participan de la acción y son también acciones" o actos lingüísticos, regulados socialmente y cambiantes según las culturas, pues exhiben modalidades distintas en cada grupo humano, se manifiestan en los diferentes aspectos del habla, entre los cuales cabe mencionar por ejemplo: la distancia física que separa a los interlocutores, el hecho de que hablar copiosamente sea visto o no como algo desvalorizante e indecoroso, que un estilo de habla estrechamente ligado al contexto pueda o no ser objeto de una apreciación positiva, que hay ciertas maneras precisas de formular y responder preguntas en cada contexto cultural. Al mismo tiempo que lleva adelante el aprendizaje del lenguaje mismo, el niño adquiere las reglas que regulan el uso práctico de éste en las diversas situaciones de la vida social, es decir, "aprende a manejar un repertorio de actos lingüísticos que le permiten participar en eventos verbales", lo que se acompaña de la "internalización actitudes hacia la lengua y sus usos" (Bolaño,1982).

Ahora bien, en este plano también suele presentarse un marcado desfase entre las normas que rigen el uso del habla en la escuela, por una parte, y las prácticas de lenguaje que tiene el niño de los medios populares, el que se halla escasamente familiarizado con el tipo de conversaciones, de discursos, de preguntas y respuestas que se utilizan en la escuela, lo cual constituye una dificultad adicional para sus aprendizajes escolares. Y es tanto más probable que así acontezca en la medida que dichas normas funcionan de modo tácito en la clase, como suele ocurrir. Los niños que no han adquirido en su medio social de pertenencia las reglas de uso práctico de la lengua que existen en la institución escolar, no cuentan tampoco en la escuela con un apoyo sistemático y explícito en este plano; de manera, pues, que deben aprender por sí mismos, en un proceso de ensayo y error, cuáles son las formas de expresión que prevalecen en la escuela en y qué circunstancias utilizarlas, por ejemplo cómo para tomar la palabra o responder a las preguntas del maestro. Así lo han señalado, igualmente, los estudios que se focalizan en el análisis de los hechos micro interaccionales que tienen lugar en el aula, los que indican que las reglas de la clase "forman parte de un trasfondo implícito de saber social que los alumnos deben aprender para tener éxito", las que casi nunca son objeto de enseñanza o explicaciones directas (Coulon,1995).

Todo lo que antecede permite afirmar, en síntesis, que los estudios de orientación sociolingüística, que Basil Bernstein tuvo el mérito de haber iniciado a fines de los años cincuenta, representan un aporte indispensable para la comprensión de las situaciones escolares y de las adquisiciones que efectúan los alumnos, principalmente porque ponen en evidencia algo que tradicionalmente ha sido dejado de lado por la teoría y la práctica pedagógica: la influencia considerable de las diferencias sociales de lenguaje sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, o el hecho de que se trata de uno de los factores que intervienen en la producción de las desigualdades sociales de los resultados escolares. Al mismo tiempo, las investigaciones que ha llevado a cabo la sociolingüística permiten entender de qué modo se ejerce la acción de dichas diferencias en la situación pedagógica misma, y cuál es la contribución que a ello aporta la propia escuela, como consecuencia de las ideas acerca del lenguaje que allí han prevalecido durante largo tiempo, que son también las que caracterizan el punto de vista habitual, o de sentido común, acerca del lenguaje.

Las concepciones acerca de habla y de su aprendizaje que han existido en la institución escolar reposan, en último término, en una idea abstracta o descontextualizada de la lengua, en virtud de la cual ésta consiste en un "puro instrumento de comunicación..... en una herramienta que se toma cuando se tiene necesidad de ella para depositarla enseguida" (Calvet,1993). Es esto es, justamente, lo que pone en cuestión el enfoque sociolingüístico, en el cual se comprueba que el lenguaje existe y se manifiesta en la experiencia sociocultural de los hablantes, con la cual está estrechamente entrelazada, lo cual implica que está marcado por ella y adopta formas de realización particulares en cada grupo social humano. Por lo demás, la visión del lenguaje como una entidad autónoma, guarda relación con lo que ha sido históricamente el principio en el que se han asentado las categorías y concepciones escolares, la imagen del individuo como un ser desprovisto de un sustrato social y cultural. Tal es, en efecto, una de las conclusiones del punto de vista sociolingüístico, el que pone de manifiesto a propósito de esa idea esencialista de la lengua que su "imagen de referencia es la de un individuo abstracto, aislado y no, salvo incidentalmente, la de una persona real existiendo en un mundo social" (Hymes,1984).

Desde los propios conocimientos generados por las ciencias del lenguaje surge, por consiguiente, la necesidad de modificar sustancialmente los modelos que han informado la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, que es el medio privilegiado de la transmisión escolar de la cultura. Pero se trata, asimismo, de una exigencia que se plantea desde la propia realidad escolar, en particular cuando se tiene presente la actual composición social y lingüísticamente diversificada del alumnado, gran parte del cual posee formas de expresión verbal y de uso del lenguaje que no son coincidentes con las que rigen en la escuela. Por lo cual bien cabe decir que los saberes de la sociolingüística representan una contribución de la que la pedagogía puede hoy difícilmente prescindir, pues permite acceder a una comprensión efectiva de las variaciones sociales de la lengua y del modo en que

operan e influyen en los aprendizajes escolares, y abre así la posibilidad de ir más allá de las teorías implícitas que prevalecen en este dominio, como la inclinación a apreciar negativamente las aptitudes lingüísticas e intelectuales de los alumnos que no poseen el código estándar, o el hecho de considerar que carecen de aptitudes lingüísticas o que sus modalidades de lenguaje no deben ser admitidas ni tomadas en cuenta al interior de las aulas. No está de más recordar, por último, que los estudios que se han hecho en el campo sociolingüístico -que forma parte sin duda de las ciencias de la educación- se hallan no pocos elementos que aportan interesantes orientaciones para la elaboración de nuevas prácticas pedagógicas en relación al lenguaje. Entre ellos, cabe señalar, por ejemplo, la necesidad de que "el lenguaje utilizado por el maestro se sitúe en un nivel de complejidad" apropiado respecto a los saberes lingüísticos de los niños, (Rondal,1978), los que deben constituir el punto de partida de nuevos aprendizajes; o la necesidad, asimismo, de un control reflexivo de las actitudes y juicios sobre el lenguaje de los alumnos, que es un componente esencial de la identidad social y personal de éstos; o el requerimiento de que se proporcione sistemáticamente a todos los niños la oportunidad de adquirir el tipo de competencias comunicativas que se usan y exigen en la escuela. Todo lo cual apunta, al igual que las restantes conclusiones pedagógicas que es dable extraer de las investigaciones sociolingüísticas, hacia una enseñanza que comprenda y sepa enfrentar adecuadamente las diferencias sociales de lenguaje, requisito indispensable para el cumplimiento de su finalidad de transmisión de saberes, destrezas y lenguajes al conjunto de la población escolar.

Bibliografía

- Bello A., 1833, Advertencias sobre el uso de la lengua castellana, diario El Araucano, Santiago.
- Bernstein B., 1875, Langage et clases sociales, De. Minuit, Paris.
- Bolaño S., 1982, Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística, Trillas, México.
- Bourdieu P., 1999, ¿Qué significa hablar?, Akal, Madrid.
- Calvet J.L., 1993, La sociolinguistique, Presses Universitaires de France, París.
- Cazden C., 1982, La lengua escrita en contextos escolares, en Ferreiro E. y Gómez Palacio M., Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, Siglo veintiuno, México.
- Comité Técnico Asesor del Diálogo Educativo Sobre la Modernización de la Educación Chilena, 1995, Los desafíos de la educación Chilena frente al siglo XXI, Ed. Universitaria, Santiago.

- Coulon A., 1995, Etnometodología y educación, Paidós, Barcelona.
- Espéret E., 1979, Langage et origine sociale des élèves, Peter Lang, Berna.
- Fishman J., 1979, Sociología del lenguaje, Cátedra, Madrid.
- Hymes D. 1984, Vers la compétence de communication, Hatier, París.
- Hudson R.A., 1981, La sociolingüística, Anagrama, Barcelona.
- Labov W., 1975, Le langage ordinaire, Ed. de Minuit, París.
- Lafontaine D., 1986, Le parti pris des mots, Madarga, Bruselas.
- López G., Assael J., Neumann E., 1984, La cultura Escolar ¿responsable del fracaso?, PIIE, Santiago.
- Oroz R., 1966, La lengua castellana en Chile, Ed. Universitaria, Santiago.
- Rondal J.A., 1978, Langage et éducation, Madarga, Bruxelles.
- Rosenthal R., Jacobson L., 1980, Pygmalión en la escuela, Marova, Madrid, 1980.
- Stubbs M., 1984, Lenguaje y Escuela, Cincel - Kapelusz, Madrid.
- Vygotsky L., 1981. Pensamiento y lenguaje, La Pléyade, Buenos Aires.