



La sociolingüística en el curriculum: ¿qué lugar para la(s) lengua(s)?

Florencia Gietz*

Todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, de todas las asignaturas y en todas las épocas, se ven atravesados por la preocupación respecto del fracaso escolar. A nivel personal, es un deseo de cada docente que su estudiante pueda tener éxito en sus aprendizajes; a nivel institucional, instituciones escolares, de formación, gubernamentales, deben preocuparse por los índices que arrojan las investigaciones sobre “rendimiento”.

El fracaso escolar puede estar dado por múltiples factores. La sociolingüística, como área de estudio sobre el lenguaje, permite entender una de sus dimensiones. Esta disciplina desenmascara la idea de que la relación entre el lenguaje y la escuela “excede el hecho de que lengua y literatura se presente como un contenido curricular a ser enseñado en el aula” (Bombini, 2015, p. 28). Esto contrasta con la cotidianidad, en la que observamos que es la asignatura Lengua y Literatura la única que parece deber ocuparse del trabajo con la lengua natural de los estudiantes. Sin embargo, es la lengua (o lenguas) el medio de comunicación entre docentes y estudiantes, en todas las áreas; es la lengua el código en el que se producen los textos que en la escuela circulan.

En relación con esto, Stubbs (1984) plantea que hay cinco motivos por los que el lenguaje es un componente fundamental en las escuelas, de los que destacamos tres. En primer lugar, es

* Florencia Gietz es Licenciada y Profesora de Letras por la Universidad Nacional del Litoral (UNL), y Especialista Docente en Alfabetización Inicial por el Ministerio de Educación de la Nación (ME). Actualmente se desempeña en instituciones de nivel medio y superior. Dicta en el nivel superior no universitario las cátedras de Epistemología de la Lingüística y Didáctica de la Lengua y la Literatura II; y en el universitario, de Griego y Cultura Griega.

florenciagietz@gmail.com

necesario que los profesores de las distintas asignaturas enseñen la terminología relevante para la comprensión de su asignatura, lo cual es, en definitiva, un problema lingüístico. En segundo lugar, hay una relación intrínseca entre el lenguaje y el fracaso escolar, en los siguientes términos: “En cierto modo, está claro que si una escuela considera que el lenguaje de un alumno es inadecuado, este alumno fracasará probablemente en el sistema de educación formal” (1984, p. 15). Por último, el lenguaje es importante en la educación porque socialmente es muy importante: la sociedad impone los modos correctos de hablar y la cercanía o lejanía respecto de estos modos es motivo de prestigio o desprestigio social.

Aunque la disciplina de la sociolingüística permite visibilizar, analizar, comprender y actuar sobre las problemáticas de la(s) lengua(s) en la escuela, no es la disciplina lingüística con mayor pregnancia en el *currículum*. Por el contrario, la época actual ha heredado, en mayor o menor medida, la tradición de las teorías comunicativas y de la pragmática anglosajona. Sin embargo, es justamente en el marco de la sociolingüística donde se vislumbran los problemas de estas teorías comunicativas y pragmáticas.

Ahora bien, si la sociolingüística posibilita, a la vez, un análisis profundo y concienzudo sobre la situación de las instituciones escolares en relación con la lengua, y una revisión de los contenidos que actualmente se enseñan con mayor frecuencia en el aula de lengua y literatura, se vuelve necesario observar qué lugar ocupa como teoría lingüística en dos dimensiones diferentes del *currículum*: los planes de estudios de la formación docente y la currícula escolar. Al ocuparnos de estas dos dimensiones estamos preguntándonos por el lugar de la reflexión sobre la(s) lengua(s) en las trayectorias educativas de estudiantes y futuros docentes.

Las lenguas en la formación docente

El estudio de lo que ocurre en la formación docente resulta fundamental ya que esta instancia sienta las bases de lo que será el bagaje que dominará el futuro profesional de la educación. Al considerar las condiciones laborales que atraviesan los docentes en nuestro país, sabemos que se vuelve difícil la formación posterior a la carrera docente, por lo que ellos deberían contar en esa instancia con los aportes teóricos básicos y fundamentales para el ejercicio de la enseñanza.

Para este primer análisis seleccionamos tres planes de estudio: el del Profesorado de Educación Inicial, el del Profesorado de Educación Primaria, y el del Profesorado de Lengua y Literatura, de la Provincia de Entre Ríos [1]. Consideramos esencial no limitarnos a la última de estas carreras,

ya que la incumbencia del profesor de lengua es, en líneas generales, la escuela secundaria, y se nos escapa lo que ocurre en la formación de aquellos que intervendrán con la lengua de los niños en los niveles anteriores de la escolaridad.

En el caso de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria, la sociolingüística se menciona en la fundamentación de las asignaturas Lengua, Literatura para niños y su Didáctica II y Lengua, Literatura y su Didáctica II, respectivamente. En ambos casos, la disciplina se incluye en la fundamentación de cada cátedra, de manera idéntica, y se afirma que “la Sociolingüística permite pensar las condiciones de producción oral de los niños de acuerdo a su entorno familiar y social, permitiendo la superación de miradas patologizantes y de las intervenciones didácticas que establecen correlaciones entre las dificultades del alumno con la lengua escrita y las características de su oralidad” (Equipo Provincial de Diseño Curricular, 2010a, p. 104; 2010b, p. 104).

En este caso, no queda claro en qué consistiría “superar” aquellas intervenciones que relacionan la lengua oral del estudiante con sus dificultades en la lengua escrita, dado que pareciera ser justamente esa relación la que la sociolingüística des-oculta. De hecho, tal como afirma Bixio, los estudiantes que manejan el código de los grupos medios tienen ventaja en la escolarización (uno de cuyos procesos es la escritura) respecto de los niños que llegan a la escuela con códigos distintos a los de aquella (2003, p. 25). Admitir que hay una relación entre lengua oral y dificultades escolares no es en modo alguno desligarse de la responsabilidad del éxito de ese estudiante; sino, por el contrario, comprender cuáles son las herramientas que se necesitan para alcanzarlo.

Por otra parte, en este plan de estudios no se acompaña la mención de la sociolingüística con bibliografía de referencia, por lo que, si bien se nombra la disciplina, no se mencionan los textos fundamentales para el abordaje de sus conceptos centrales.

En relación con el plan de estudios de la carrera del Profesorado de Lengua y Literatura, observamos que la sociolingüística no forma parte del título de ninguna asignatura. Aparece mencionada en la cátedra de Epistemología de la Lingüística, la cual incluye como contenidos de esta disciplina los conceptos de *lengua*, *dialecto*, *registro*, *lengua estándar*, *relatividad lingüística* y *relatividad cultural* (Equipo Provincial de Diseño Curricular, 2014c, p. 128). Sin embargo, dichos conceptos o las problemáticas que pueden ser analizadas sobre la base de estos

no reaparecen en las asignaturas que vinculan los saberes disciplinares sobre la lengua con aquellos relacionados con la práctica (nos referimos a las asignaturas Didáctica de la Lengua y la Literatura I y II). Así, pareciera que la sociolingüística se plantea no como disciplina que nos obliga a repensar las representaciones que tenemos sobre la lengua de los estudiantes y su relación con el aprendizaje; sino como fuente de contenidos luego transpuestos a la enseñanza escolar (*sociolecto*, *cronolecto*, *registro*, entre otros). En este sentido, compartimos el diagnóstico que realiza Bixio: “no se observa en los planes de profesorado [...] los rudimentos de una teoría social del lenguaje que avale el postulado de respeto a las variaciones de lengua” (2003, p. 27).

Las lenguas más allá del aula de lengua

Como dijimos al inicio, los problemas vinculados con el uso de la lengua en la escuela exceden al aula de lengua, por lo que, en definitiva, conciernen a todos los docentes que se desempeñen en las instituciones escolares. En relación con ello, Stubbs recupera una recomendación del Informe Bullocks (HMSO, 1975): “Un curso sustancial del lenguaje en la educación (...) debería ser parte de toda formación inicial de los profesores de escuelas primarias y secundarias, cualquiera que sea la especialidad del profesor o la edad de los niños con quienes trabaje” (1975, p. 515; citado en Stubbs, 1984, p. 17).

Es por ello que consideramos relevante observar, también, los planes de estudio de otros profesorados de educación secundaria, además del de Lengua y Literatura. A modo ilustrativo, recuperamos los planes del Profesorado de Biología y del Profesorado de Historia.

Hay un único momento en ambos planes de estudio donde se menciona la disciplina de la sociolingüística; o, más precisamente, se utiliza la palabra como adjetivo. Se trata de uno de los “Propósitos de la formación docente inicial”, apartado común a ambos planes. En este apartado se plantea que el docente pueda “Promover la capacidad para coordinar situaciones de enseñanza de los contenidos integrando el análisis de los contextos sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico” (2014a, p. 38; 2014b, p. 38). Esta afirmación es interesante porque suma, a las dimensiones social, política y cultural que atraviesan a los sujetos, la dimensión del lenguaje. La pregunta que nos surge luego es: ¿cómo forma la carrera a los futuros docentes de manera que cuenten con las herramientas necesarias para cumplir ese propósito?

El lenguaje, en la dimensión que tiene que ver con las especificidades de cada disciplina, aparece en la introducción al apartado denominado “Campo de la Formación específica”, común a los dos planes. En dicho apartado se afirma: “sostenemos que las disciplinas científicas deberían presentarse como un discurso abierto a recibir el aporte de sentido y significaciones diversas, que enriquezcan la perspectiva de las acciones humanas. Esto requiere que en todas las materias de la formación específica se involucre la reflexión acerca de los usos de la lengua, las características de los textos, los posicionamientos discursivos, y los modos de construir sentidos propios de cada una de ellas” (2014a, p. 99; 2014b, p. 95).

Sin embargo, como vimos anteriormente a raíz de lo planteado por Stubbs, los problemas relacionados con la lengua no se agotan en las características de la comunicación en cada disciplina (este se constituye sólo como uno de los motivos por los que es importante pensar el lenguaje en la escuela). Es decir, no parece suficiente que la reflexión sobre la lengua en la formación de docentes que no se ocupan estrictamente de ella tenga únicamente que ver con el vocabulario específico o las características de los textos.

En su relación con el aprendizaje y el fracaso escolar, el lenguaje hace su aparición, en ambos planes, únicamente en la asignatura Psicología Educativa. En uno de los ejes propuestos para esta cátedra se hace mención a: “El proceso de aprendizaje: dimensiones afectivas, cognitivas, lingüística y social” (2014a, p. 78; 2014b, p. 74). Dado que sólo se trata de esta breve línea, y no aparecen sugerencias bibliográficas para trabajar la dimensión lingüística, quedaría a criterio del docente encargado de la asignatura el incluir o no reflexiones acerca de la importancia de pensar la(s) lengua(s) en el aula.

Las lenguas en el *currículum* escolar

Resta preguntarnos, en un tercer momento, qué ocurre en el *currículum* escolar oficial, ya que este, junto con la cultura pedagógica de los docentes y los materiales de producción editorial, constituye un componente del *currículum real* (Frigerio, 1991).

En el documento denominado *Lineamientos Curriculares de Educación Primaria* (2008) [2] no aparece mencionada la disciplina de la sociolingüística. Sin embargo, nos interesa detenernos en el siguiente fragmento del texto que funciona como orientador para la materia Lengua:

(...) es importante destacar que la oralidad es una práctica cultural y una habilidad intelectual que tiene contenidos propios en la escuela, pero es fundamental, además, que el maestro promueva intercambios orales para reflexionar con sus alumnos respecto de los *modos de aprender* la lectura y la escritura.

Un docente que propicie esto con la convicción de que los *modismos culturales* de los niños y de sus familias no son un impedimento para aprender; confíe en las posibilidades de los chicos y las chicas, y construya propuestas novedosas (CGE, 2008, p. 76) [3].

Nuevamente aparece la dicotomía entre la “cultura de los niños” y la que “proveerá” la escuela; y la idea, que ya analizamos en los documentos de formación docente, de que estos “modismos culturales” no son un impedimento para aprender. Luego se apela a la “confianza” en las posibilidades de los estudiantes, lo cual pareciera transmitir la idea de que estas posibilidades serán equivalentes para todos ellos. Entonces, de nuevo, la idea que la sociolingüística manifiesta respecto de las causas del fracaso escolar, pareciera invertirse: los niños tienen “modismos culturales”, es decir que se reconoce de cierta manera la variación, pero todas las variaciones tendrían las mismas posibilidades siempre que el docente confíe en ellas.

Por otro lado, en el *Diseño Curricular de Educación Secundaria* (2010) tampoco aparece mencionada la sociolingüística, ni como contenido a ser incluido en el *currículum* de los distintos años de la asignatura, ni como enfoque lingüístico desde el cual pensar los problemas de la práctica docente.

Interesa detenernos en dos cuestiones acerca del texto orientador que se encuentra en el inicio del apartado de Lengua de dicho documento, previo al listado de contenidos sugeridos. En distintos momentos del texto se menciona la idea de las distintas “subjetividades” de los estudiantes, y especialmente que la tarea docente debe tender a la “revisión y reelaboración de recorridos significativos que respeten las subjetividades” (2010, p. 50), lo cual podríamos vincular en cierto modo con la idea de los “modismos culturales” a los que el texto de Educación Primaria hace referencia. La escuela, entonces, debe ser respetuosa de las diferencias en las subjetividades, lo que, en el área de lengua, puede traducirse (pero no agotarse) a las diferencias en el habla.

Sin embargo, más adelante el texto afirma:

De manera que, si el lenguaje contribuye a la construcción de pensamiento y es la manifestación de la experiencia como seres sociales, integrantes de una comunidad, poner el acento en estas cuatro macro habilidades, problematizarlas, criticarlas, experimentar con sus fortalezas y sus

límites, implica plantear *una lengua que permita una relación horizontal entre los interlocutores* y que habilite la experiencia pluralizadora de sentidos, activa y pasional en el camino del conocimiento (2010, p. 51) [4].

Esto puede vincularse con la idea que exploramos anteriormente: los estudiantes (y los docentes) difieren en sus modos de comunicarse, pero pueden establecer una relación de paridad que, en este fragmento, se plantea en términos de horizontalidad. Esta idea se contradice con lo que plantea la disciplina que nos ocupa: “la comunicación es una relación económica en la cual está en juego el valor del que habla” (Bixio, 2003, p. 33). Hay una dimensión fundamental en la comunicación que es la de las relaciones de poder entre los hablantes, uno de cuyos factores determinantes es la lengua que hablan.

Interesa a continuación observar qué contenidos efectivamente se proponen como parte del *currículum* de lengua y literatura. En el caso del documento para Educación Primaria, se reitera la alusión a los “modismos culturales” que habíamos mencionado anteriormente; de hecho, se trata del mismo texto que el del plan de estudios del profesorado (2008, p. 76). En este texto no se listan contenidos sino que sólo se brindan orientaciones para que los docentes planifiquen.

En el documento para Educación Secundaria, por otro lado, se incluye como contenido de primer año: “Atención a variantes antropológicas, respeto por la alteridad, las variedades lingüísticas de cada sujeto y la adecuación del registro a diversas situaciones comunicativas”. (2010, p. 53). Podríamos analizar este contenido a la luz de lo afirmado por Bixio: “la sociolingüística no alcanza a ocupar un estatuto articulador en el currículum [...] y por ello mismo sus aportes terminan siendo banalizados y reducidos a enunciados de naturaleza tan general que más bien parecen retóricos” (2003, p. 25). En este caso, el enunciado tendría que ver con el continuamente reiterado “respeto” por las variedades, pero que no se detiene en las diferencias de poder y prestigio entre ellas. Después de todo, en los términos en los que estos documentos los plantea, son variantes equivalentes y por lo tanto que se encuentran en situación de “horizontalidad”.

Sin embargo, en segundo y en tercer año, el contenido se reitera pero añadiendo un importante segmento:

Respeto por la alteridad, las variedades lingüísticas de cada sujeto y la adecuación del registro a diversas situaciones comunicativas.

Reflexión sobre algunos usos locales e indagación sobre el prestigio o el desprestigio de los dialectos y las lenguas (2010, pp. 55-58).

Si bien podemos considerar como positiva la inclusión de este contenido en el *currículum* escolar, observamos que, en definitiva, no se construye desde este documento una verdadera “perspectiva social del lenguaje”, que realmente “permita conocer la incidencia de la variación en la estructura, el uso y la función lingüística, a fin de crear las condiciones de posibilidad el respeto a la diversidad” (Bixio, 2003, p. 27).

Por el contrario, las perspectivas lingüísticas que parecen atravesar el *currículum* del documento para Educación Secundaria son la lingüística textual y la pragmática anglosajona. Se mencionan, en relación con la lingüística textual, los procedimientos, recursos y formatos de los distintos tipos textuales; y, en relación con la pragmática, el principio de cooperación, las máximas de Grice, el principio de relevancia, entre otros.

Como ya mencionamos al inicio, la sociolingüística señala distintos problemas que poseen estas teorías. Bixio (2000) menciona cuatro problemas principales: i) las intenciones de los hablantes para las emisiones realmente producidas son mucho más difíciles de determinar de lo que dice la teoría; ii) las instancias de emisión y recepción no son isomórficas y paralelas, sino lo contrario; iii) el contexto se reduce al entorno en el que se desarrolla la comunicación, y no es suficiente para comprender la naturaleza social del discurso; y iv) no se incorpora la dimensión de poder que se vincula con la posición que ocupan los hablantes en un campo.

En definitiva, estas propuestas plantean a la comunicación como algo transparente, horizontal, correlativo a las intenciones de los hablantes: desprovisto de poder, de prestigio, de valor(es). Dos autores coinciden en la idea de que la elección de estas perspectivas por sobre otras que sí incorporan estas dimensiones no es inocente ni casual: la explicación de los textos por sus principios internos tiene que ver, por un lado, con una función normativa, para cumplir con el objetivo de “escribir correctamente” variedad de textos en la escuela (Bombini, 2015, p. 32) y, por otro lado, con sostener la idea de que el sujeto es libre y voluntario, y la comunicación libre y finalista (Bixio, 2003, p. 28).

Cierre

La pregunta que surge como correlato del análisis que presentamos es: ¿en qué momento de las trayectorias educativas se posibilita, se abre, el espacio a la reflexión sobre las lenguas? ¿De

qué manera ingresan, efectivamente, conceptos de la sociolingüística que permitan analizar las situaciones a las que luego se enfrentan los docentes en las aulas?

Supongamos que los estudiantes de la formación docente provienen de una escolarización en la que los conceptos pertenecientes a la sociolingüística y las reflexiones que esta disciplina permite fueron relegados a favor de otros conocimientos vinculados con la comunicación. No sería extraño que ello fuera así, que hayan vivido experiencias en las que afirmaban que “hablan mal”, o cambiado su pronunciación al momento de leer literatura porque “hay que leer bien” (y la pronunciación que eligen se acerca al español de México o de España, desprestigiando en ese acto su propia lengua).

El trayecto de formación docente sería el espacio para replantearse sus concepciones, prejuicios, definiciones de sentido común, acerca del lenguaje y las lenguas. Pero la situación se complejiza si en los planes de estudio aparecen aportes fragmentarios, dispersos, asistemáticos. Se complejiza si en la formación docente, al prevalecer las perspectivas “internistas” del análisis de fenómenos comunicativos, se cooptan las posibilidades de reflexión: la consideración de que no hay sólo una lengua en las escuelas, que “hablar bien” y “hablar mal” son normas social, histórica y políticamente establecidas, que los portadores de distintas lenguas tienen, por ello, distinto prestigio y valor en el mercado lingüístico. Y, por sobre todo, la consideración de que puede no ser contradictorio el respeto por la diversidad lingüística de las aulas y el trabajo con la variedad estándar como función esencial de la escuela.

El desafío, como indica Iturrioz, es:

develar que hay creencias asociadas a la lengua; que hay reglas que hacen que veamos a los demás según cómo se expresan, pero también que en esas maneras de expresarse hay algunas que son valoradas y otras desvalorizadas; que no podemos salir a gritar la injusticia de estas valoraciones pero sí podemos en la clase de lengua trabajar estas reflexiones con nuestros alumnos (2006, p. 29).

Añadimos, también, la reflexión sobre esta contradicción entre los docentes de otras áreas. La oportunidad de discutir los problemas de la(s) lengua(s) en las aulas, de manera transversal, y sistemática, y con bases teóricas, incidirá en el desempeño escolar. Por lo tanto, modificará algunas de las condiciones en las que se produce (o deja de producir) el fracaso escolar.

Notas

[1] En todos los casos se trata de los planes de estudio provinciales, elaborados por el Equipo Provincial de Diseño Curricular de Entre Ríos y utilizados como marco en todos los institutos terciarios de gestión estatal de la provincia.

[2] Estos Lineamientos son elaborados por el Consejo General de Educación de Entre Ríos y se utilizan como marco en la enseñanza primaria y secundaria.

[3] Las itálicas pertenecen al texto original.

[4] El resaltado es nuestro.

Bibliografía

Bixio, Beatriz (2000): "Grietas entre el hablar y el hacer". Herrera de Bett, Graciela (comp.) *Lengua y Literatura. Temas de enseñanza e investigación*. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC, pp. 43-52.

----- (2003): "Pasos hacia una didáctica social y cultural de la lengua y la literatura: sociolingüística y educación, un campo tensionado". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Año 1, Nro. 2, noviembre, Barcelona, Octaedro, pp. 24-35.

Bombini, Gustavo (2015): *Textos retocados. Sobre lengua, literatura y enseñanza*. Buenos Aires, El Hacedor.

Frigerio, Graciela (comp.) (1991): *Curriculum presente, Ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores. Tomo I.

Iturrioz, Paola (2006): *Lenguas propias-lenguas ajenas*. Buenos Aires, Libros Del Zorzal.

Stubbs, Michael (1984): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid, Editorial Cincel.

Documentos de política educativa

Consejo General de Educación (2008): Lineamientos Curriculares de Educación Primaria. Entre Ríos, Ministerio de Educación, Deportes y Prevención de Adicciones.

----- (2010): *Diseño Curricular de Educación Secundaria*. Entre Ríos, Ministerio de Educación, Deportes y Prevención de Adicciones.

Equipo Provincial de Diseño Curricular (2010a): *Diseño curricular para la Formación Docente de Educación Inicial*. Entre Ríos, Ministerio de Educación, Deportes y Prevención de Adicciones.

----- (2010b): *Diseño curricular para la Formación Docente de Educación Primaria*. Entre Ríos, Ministerio de Educación, Deportes y Prevención de Adicciones.

----- (2014a): *Diseño Curricular: Profesorado de Educación Secundaria en Biología*. Entre Ríos, Ministerio de Educación, Deportes y Prevención de Adicciones.

----- (2014b): *Diseño Curricular: Profesorado de Educación Secundaria en Historia*. Entre Ríos, Ministerio de Educación, Deportes y Prevención de Adicciones.

----- (2014c): *Diseño Curricular: Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura*. Entre Ríos, Ministerio de Educación, Deportes y Prevención de Adicciones.