

Elsa Ghio

Facultad de Humanidades y Ciencias
Universidad Nacional del Litoral

Políticas de corrección y adecuación lingüísticas

En este estudio pretendemos delimitar algunos de los alcances políticos y sociales de las intervenciones en materia de unificación y normalización idiomática, y su influencia en la configuración de estereotipos y actitudes sociolingüísticas discriminatorias, particularmente en el ámbito de la educación y la enseñanza de la lengua materna.

La 'estandarización' o 'normalización' de la lengua es el proceso de fijación de una variedad lingüística que ha sido seleccionada como lengua legítima y oficial, mediante la codificación ortográfica y establecimiento de normas lingüísticas. Es una forma de intervención social sobre el lenguaje que tiende a eliminar los usos dialectales regionales, y a controlar la heterogeneidad de los usos lingüísticos.

Nos proponemos revisar la configuración histórica de esta problemática, asociada a la voluntad imperialista y al nacimiento de los estados-naciones europeos, desde su expresión en la constitución de la lingüística como ciencia, hasta su manifestación en las políticas educativas tendientes a resolver problemas de fracaso escolar. Consideraremos también algunas perspectivas críticas y formulaciones teóricas alternativas, tanto en el campo de las ciencias sociales, como en el ámbito específico de la lingüística, y particularmente, en la planificación de la enseñanza.

In this study we aim to delimit some of the political and social scopes of the intervention in language unification and standardization and its influence in the

configuration of stereotypes and discriminatory sociolinguistic attitudes particularly in the field of education and language teaching.

Language 'standardization' or 'normalization' is the process of fixation of a linguistic variety, chosen as legitimate and official language, by means of codification and the establishment of linguistic norms. It is a kind of social intervention on language, which tends to eliminate regional dialect, and to control the heterogeneity of language use.

We want to review the historical configuration of these issues, connected to the imperial will and the birth of European state - nations, from its expression in the constitution of linguistics as a science, and its manifestation in educational policies designed to solve school failure. We will also consider some critical perspectives and alternative theoretical formulations, in the specific field of linguistics as much as in social sciences, and particularly, in the planning of teaching activities.

Introducción

En este estudio pretendemos abordar el problema de la estandarización y el establecimiento de políticas lingüísticas, centrándolo particularmente en el ámbito de la educación y la enseñanza de la lengua materna.

La 'estandarización' o 'normalización' de la lengua es el proceso por el que, mediante la codificación ortográfica y la fijación de normas lingüísticas, se establece una variedad lingüística que ha sido seleccionada como lengua legítima y oficial.

Por una parte, es producto de la intervención de lingüistas profesionales que proponen una serie de criterios para racionalizar el empleo de la lengua oficial (es decir, criterios de selección, regulación y modernización de las lenguas). En este sentido, la estandarización se relaciona estrechamente con la prescripción lingüística, con cuestiones normativas y de 'corrección' idiomática (ortografía, usos tradicionales, selección de palabras).

Por otra parte, es una forma de intervención social sobre el lenguaje, que pretende imponer, legislar y controlar el uso de una lengua legítima. Todas las decisiones de política lingüística (es decir, toda decisión acerca de qué normas lingüísticas serán consideradas y reconocidas como 'oficiales' y 'legítimas') son en verdad decisiones de poder que atañen a la distribución de lo que Bourdieu ha denominado 'el capital cultural', por lo que se constituyen en verdaderos campos de batalla por el poder simbólico.

En ese sentido, esas normas son formadoras de actitudes respecto del prestigio de algunas formas lingüísticas y la desvalorización y estigmatización de las variedades no estandarizadas, y por esa misma razón se constituyen en un objeto legítimo de enseñanza escolar. Las concepciones lingüísticas que subyacen a las propuestas de planificación escolar de enseñanza de la lengua materna expresan muchas veces actitudes sociolingüísticas y estereotipos discriminatorios que, en tanto se convierten en parte del currículo oculto de la enseñanza, afectan a diferentes aspectos de la socialización, tales como la definición de la identidad, el posicionamiento de los hablantes en la estructura socio-económica y sus posibilidades de acceder al mercado laboral.

El nacimiento del Estado-nación, los dialectos y la lengua estándar

Todo proceso histórico de conformación de un Estado nacional fue acompañado de un movimiento de apoyo a una lengua oficial nacional. Esta tendencia a la unificación y la convergencia lingüística se realizó en detrimento de las variedades dialectales en las que se refugiaban las tendencias regionales y la resistencia a la hegemonización del poder centralizado del Estado nacional.

En los diferentes reinos y luego de un largo proceso de dominación política y cultural, uno de los dialectos logró imponerse a expensas de otros y fue adoptado como lengua nacional, con prestigio de lengua oficial. En general, se trata-

ba de la lengua empleada por la nobleza y la aristocracia de las cortes reales y sus cancillerías, y en los escritos jurídicos, las ciencias, la historia y la literatura.

La imposición del castellano como 'lengua española' en toda la península, y luego en las colonias americanas, es un claro ejemplo de este movimiento. Su normalización fue bastante temprana en relación con otras lenguas vulgares europeas; se inicia a finales del siglo XIII, durante el reinado de Alfonso X, quien establece la primera fijación ortográfica, selecciona, amplía y renueva el vocabulario, y desarrolla los primeros géneros discursivos en prosa romance: la crónica histórica, las leyes y escritos jurídicos.

En el siglo XV, la Gramática Castellana de Nebrija es también la primera gramática de una lengua romance que se escribe en la Europa moderna. En ella anticipa, y no mágicamente, porque ya eran muchos los descubrimientos de nuevas tierras, el descubrimiento y la conquista de América y se afirma en el sueño imperial de los monarcas españoles. Precisamente, entre los argumentos que ofreció para defender la necesidad de poner regla y arte a una lengua vulgar, se encontraba el de imponer esta lengua (castellana) a los pueblos conquistados y por conquistar:

*... cuando en Salamanca di la muestra de aquesta obra a Vuestra Real majestad e me preguntó que para qué podía aprovechar, el mui reverendo padre obispo de Ávila me arrebató la respuesta e respondiendo por mí dixo que, después que Vuestra Alteza metiese debaxo de su iugo muchos pueblos bárbaros e naciones de peregrinas lenguas e con vencimiento aquellos tenían necesidad de recibir las leyes quel vencedor pone al vencido e con ellas nuestra lengua...
(Nebrija, Prólogo a la 'Gramática Castellana')*

Allí, Nebrija reconoce explícitamente que estos procesos ya eran conocidos durante el Imperio romano y siempre tuvieron un carácter político:

siempre la Lengua fue compañera del Imperio, e de tal manera lo siguió, que juntamente començaron, crecieron e florecieron, e después junta fue la caída de entrambos.

Ahora bien, para imponer esa variedad lingüística como la única lengua legítima en el territorio de un Estado, fue preciso arrasar las diferencias dialectales y uniformarlas según la medida del uso legítimo. En relación con el español, Menéndez Pidal inventó la metáfora de la 'cuña lingüística' para referirse al proceso de hegemonización del castellano sobre los demás dialectos, quebrando la originaria continuidad geográfica de las lenguas peninsulares:

... la nota diferencial castellana obra como una cuña que, clavada al Norte rompe la unidad de ciertos caracteres comunes románicos, antes extendi-

dos por la Península, y penetra hasta Andalucía, escindiendo la originaria uniformidad dialectal... esto es, borrando los dialectos mozárabes, y en parte, también los leoneses y aragoneses, y ensanchando cada vez más su acción de N. a S., para implantar la especial modalidad lingüística nacida en el rincón cántabro.

Y algo similar ocurrió con otras lenguas del occidente europeo, como el francés, el italiano, el inglés, con las peculiaridades de sus propios procesos históricos.

Por ello, Bourdieu (1985: 19 y ss.) considera que, tanto en su génesis como en sus usos sociales, la estandarización de las lenguas europeas se constituyó en relación al surgimiento del Estado, en un proceso durante el cual se crearon las condiciones para la unificación del mercado lingüístico bajo la hegemonía de una lengua oficial. Esta lengua del Estado, obligatoria en las ocasiones y en los espacios oficiales (la escuela, la administración pública, las instituciones políticas, jurídicas, entre otros), se convirtió en la norma teórica con la que se midieron 'objetivamente' todas las demás prácticas lingüísticas.

El sistema de enseñanza que ahora llamamos tradicional contribuyó directamente a imponer el reconocimiento de esta lengua estándar, a la par que devaluaba los modos de expresión populares de las distintas regiones, rechazados a veces despectivamente como "regionalismos", "vulgarismos" o "argots".

157 { ghio

Se supone que nadie ignora esta ley lingüística, que tiene sus productores autorizados –los escritores–, sus legisladores –los gramáticos–, y sus agentes de imposición y control –los maestros–, investidos de un poder especial: el de someter 'universalmente' a examen y a la sanción jurídica del título escolar la producción lingüística de los sujetos parlantes.
(Bourdieu, 1975: 20)

Prescripción vs. descripción lingüística

Desde la constitución de la lingüística como ciencia, las actitudes de los lingüistas frente a la diversidad han sido bastante contradictorias.

Con un criterio amplio, Saussure comenzaba señalando que la *materia* de la lingüística estaba constituida por:

... todas las manifestaciones del lenguaje humano, ya se trate de pueblos salvajes o de naciones civilizadas, de épocas arcaicas, clásicas o en decadencia, teniendo en cuenta en cada período, no sólo el lenguaje correcto... sino todas las formas de expresión...
(Saussure, 1971: 46)

Sin embargo, luego, en su lingüística interna descartaba todo lo que resultara “extraño al organismo y al sistema de la lengua” (idem: 67), para ocuparse de “todo cuanto concierne al sistema y sus reglas” (idem: 70). Con esto sentaba un criterio de inmanencia, según el cual los hechos de lengua deben estudiarse en su propio orden interno y peculiar. De este modo, se enviaba al exterior de la lingüística todo estudio de las relaciones entre la historia de una lengua y las de una raza o civilización, entre la lengua y la historia política, y las conexiones de la lengua con las instituciones de toda especie: la Iglesia, la escuela...

Aunque la lengua había sido definida como una institución social, el principio de inmanencia excluía al campo incierto de la lingüística externa todos los aspectos vinculados con la comunicación y el uso social del lenguaje, como también la perspectiva del hablante, privilegiando, en cambio, el estudio de los aspectos formales y sistemáticos de la lengua como una estructura formal, homogénea y cerrada.

A esta lista de exclusiones hay que agregar la severa crítica que Saussure formuló a la gramática tradicional, que según su expresión estaba:

... desprovista de toda visión científico y desinteresada de la lengua... se propone únicamente dar reglas para distinguir las formas correctas de las formas incorrectas; disciplina normativa, muy alejada de la pura observación y cuyo punto de vista es naturalmente estrecho. (ibidem: 39)

158 {texturas 1-1

Así se fue acuñando la conocida oposición entre “descripción” y “prescripción lingüística”. Los estructuralistas apelaron a ella en su afán de posicionarse como ‘científicos’ del lenguaje. Mientras la “prescripción” fue considerada como la actitud autoritaria propia de unos gramáticos tradicionales, preocupados por establecer juicios de ‘corrección’ sobre las formas lingüísticas, juicios cargados de una ‘impura’ subjetividad, la “descripción” refería, en cambio, a la actividad ‘científica’ y a la actitud ‘objetiva’ de los lingüistas, como observadores distantes de la dinámica y la diversidad del uso de los hablantes.

Intereses lingüísticos e intereses pedagógicos

Un claro ejemplo de esta actitud lo ofrece la conferencia que Denise François pronunciara en 1969 bajo el título de “Norma. Descriptivismo. Prescriptivismo”, incluida en un volumen colectivo dirigido por Jeanne Martinet (1975).¹

En este ensayo, François señalaba de manera contundente que la noción de ‘norma’ era un punto candente para la lingüística y una cuestión que se prestaba a las más encarnizadas controversias entre lingüistas y educadores. En su trabajo se proponía discernir y articular estas posiciones en conflicto. Para ello, y desde una explícita perspectiva estructural-funcionalista (ibidem: 159), partía de la conocida distinción entre la *actitud prescriptiva* de los gramáticos tradicionales (actitud que,

según la definición de Larousse consiste en 'reglamentar por adelantado'), y la *actitud descriptiva* de los lingüistas. Así, la descripción lingüística se caracteriza en contraposición al establecimiento de prescripciones:

- a) una observación de todos los hechos lingüísticos, no sólo los que corroboren la teoría, y dando legítima prioridad a lo oral, sin despreciar las formas escritas,
- b) el esfuerzo por mostrar el carácter evolutivo o dinámico de toda lengua (en contraposición a los esfuerzos de los prescriptivistas por fijar la lengua según un modelo de perfección),
- c) el empleo de criterios internos funcionales, evitando recurrir a criterios externos (es decir, evitando los juicios de valor logicistas, estéticos, sociales) (ibídem: 164-165).

No obstante, la evidencia de la diversidad y el dinamismo de los usos lingüísticos, que conviven y se enfrentan en una comunidad de habla, planteaban ciertas complicaciones a una descripción lingüística que intentara cumplir con estos requerimientos. François enumera sólo algunas de estas dificultades:

- { cómo hacer para clasificar esta diversidad de usos observables,
- { cómo separar lo que es 'pertinente' de lo 'no pertinente',
- { cómo se puede definir una comunidad lingüística,
- { sobre cuáles criterios definir la norma lingüística.

159 {ghio

Con respecto a la norma, los gramáticos tradicionales habían sido menos pudorosos en explicitar los criterios elitistas que orientaban sus prescripciones: el buen gusto, el uso de la corte, el de los escritores consagrados, el de la gente culta. En cambio, François propone una definición "basada en las frecuencias observables de los hechos funcionales".

A continuación se aboca al problema de la aplicación de la lingüística a la enseñanza. Consciente de la diferencia de objetivos que entraña cada perspectiva, François aconseja la necesidad de distinguir con claridad ambos momentos en la investigación:

- a) el momento de la observación y la explicación de los hechos, que dependen de la lingüística general, y
- b) el momento de la aplicación a la enseñanza.

Asumir una perspectiva pedagógica implica una actitud diferente, dado que aquí:

No se trata de preconizar una doctrina de dejar las manos libres frente a cualquier hecho 'defectuoso', sino de sustituir los actos de autoridad por la autoridad de los hechos, allí donde responden a las necesidades de una economía, bien concebida, es decir, precisamente, de una economía funcional.
(ibídem: 169)

Cuando sostiene la necesidad de abandonar los 'actos de autoridad' por la 'autoridad de los hechos', François está instando a abandonar las actitudes (autoritarias) derivadas de las tradicionales preocupaciones por la 'corrección' y la 'pureza' de las formas lingüísticas, y expresa una posición que favorece una descripción 'neutra' de las regularidades observadas en las prácticas, es decir, un registro de los usos 'más frecuentes' que se pueden 'observar' en una 'comunidad lingüística'.

Sin embargo, no deja de ser llamativa la preocupación casi purista con que inicia este párrafo, en el que aparentemente no cree necesario precisar qué entiende por 'hecho defectuoso' en el plano lingüístico. ¿Cómo se puede compatibilizar el consejo de 'sustituir los actos de autoridad' con el de 'no dejar las manos libres'?

Por otra parte, si no es posible obviar la heterogeneidad y el dinamismo de los usos lingüísticos que conviven y luchan en una comunidad lingüística, sería lícito plantearse: ¿con qué criterio determinaría el lingüista la regularidad de cuál de esos usos?, ¿cuántos y cuáles hablantes habría que seleccionar como informantes para determinar esta norma basada en la frecuencia de usos lingüísticos?, ¿cuántos ejemplos sería necesario obtener para determinar la 'mayor frecuencia'?

La lengua estándar, ¿un concepto neutro?

Cuando François se refería al 'momento de la aplicación a la enseñanza', queda muy claro que la norma a la que se refiere es menos imprecisa que una incierta frecuencia numérica, ya que entonces declara la necesidad de establecer

una jerarquía funcional de las utilidades del lenguaje como preliminar necesario a cualquier establecimiento de datos numéricos.

... la pirámide de frecuencia debe ser a imagen de los empleos corrientes del lenguaje y no a la de sus empleos aberrantes. (ibidem: 170)

Y a continuación enumera una jerarquía de "prioridades" y "exclusiones" que debe tener en cuenta la actividad normativa en función de la enseñanza:

se deben priorizar las formas menos marcadas, descartando los usos magistrales o de estilo teatral.

las formas marginales (argot, empleos lúdicos) sólo deben abordarse por referencia a las formas determinadas por la función central.

establecer una progresión en la enseñanza, desde los hechos comunes a todos los hablantes (formas funcionalmente importantes y también obligaciones, hábitos, especialmente combinatorios, sin los cuales la lengua funciona mal) a los hechos menos comunes y más variables, que forman parte del uso pasivo de algunos hablantes, y que difieren de un hablante a otro.
(*ibídem*)

Pese a la intención científica de describir 'objetivamente' es muy difícil mantener la 'neutralidad' valorativa. No es posible definir qué se entiende por norma sin mencionar algún/os criterio/s de selección y exclusión de usos lingüísticos.

Por otra parte, una cosa es la descripción 'neutra' de las gramáticas y los libros de texto, y otra las actitudes que los hablantes derivan y asocian a ellas en la interacción comunicativa. Muchas veces, las cargas valorativas y las conminaciones sociales se dirigen no sólo hacia aquellos aspectos intencionales del discurso del hablante, sino también, y de manera más contundente, hacia los menos conscientes y más difícilmente controlables, como la entonación propia del dialecto regional o social. Esa violencia, tan invisible como silenciosa, se expresa en los desesforados esfuerzos que, en determinadas situaciones o frente a determinados interlocutores, realizan algunos hablantes, generalmente de la clase media, por 'hablar bien', por corregir los aspectos estigmatizados de su pronunciación, de su léxico y de su sintaxis; o la angustia que los hace incapaces de "encontrar las palabras", como si de pronto se vieran desposeídos de su propia lengua.

Los lingüistas también suelen insistir en que la *capacidad de hablar*, por estar inscrita en el patrimonio biológico de la especie humana, es *universal*, y por tanto, *esencialmente no distintiva*. Sin embargo, este igualitarismo biológico no se extiende a la *competencia para hablar la lengua legítima*, ya que ésta, por ser parte del capital cultural y social, expresa simbólicamente las distinciones y las jerarquías sociales vigentes.

Stubbs nos dice, por ejemplo:

Los lingüistas aceptan que ningún idioma o dialecto es de por sí superior o inferior a ningún otro y que toda lengua y dialecto se adapta a las necesidades de la comunidad a la que sirve...
(Stubbs, 1984: 26)

Sin embargo, las diferencias reveladas por la confrontación de las hablas no se reducen a las que el lingüista construye en función de su propio criterio de pertinencia. Paralelamente al sistema de oposiciones lingüísticas de las que se ocupan los lingüistas, se constituye un sistema de oposiciones sociolingüísticas que son las que entran en juego en el discurso. Los usos sociales de la lengua deben su *valor propiamente social* al hecho de que tienden a organizarse como diferencias

(entre variantes fonéticas, léxicas y sintácticas) que reproducen *simbólicamente* el sistema de diferencias y desigualdades sociales.

Un lingüista crítico debería preguntarse también *¿quiénes se benefician con estas acciones?, ¿quiénes sufren las consecuencias?, ¿es posible revertir estos procesos?*

Otra perspectiva para concebir la heterogeneidad lingüística

A principios del siglo XX, Voloshinov y Bachtin ofrecieron una concepción del lenguaje diferente en la que pusieron de manifiesto la dimensión histórico-social y el carácter ideológico del signo.

Sus escritos planteaban una dura crítica a las teorías lingüísticas dominantes de su época (tanto al objetivismo abstracto de la lingüística saussureana como al idealismo subjetivo de la estilística de Vossler), pero durante mucho tiempo, sus ideas quedaron aisladas del mundo académico occidental por los acontecimientos que siguieron a la Revolución rusa y luego a la 2ª Guerra Mundial.

En *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (1992), Voloshinov señalaba que los siglos XIX y XX se habían preocupado por formular teorías y metodologías abstractas y descontextualizantes para estudiar el lenguaje. La abstracción que implica el concepto saussureano de *estado de lengua* sincrónico como un sistema de 'formas normativamente idénticas' se deriva directamente de los objetivos de la filología del siglo XIX, a la que el mismo Saussure había renunciado con decisión. El signo lingüístico, tal como lo concebían los filólogos que estudiaban las lenguas muertas, extranjeras, preservadas en los monumentos escritos, es un signo también muerto, desprendido de su contexto de enunciación, separado de los conflictos sociales, un signo monológico:

Un signo sustraído de la tensa lucha social, un signo que permanece fuera de la lucha de clases inevitablemente viene a menos, degenera en una alegoría, se convierte en el objeto de la interpretación filológica, dejando de ser centro de un vivo proceso social de la comprensión. La memoria histórica de la humanidad está repleta de signos ideológicos muertos incapaces de ser arena de confrontación de acentos sociales viviente. (Voloshinov, 1992: 49)

Dice Voloshinov que dentro de cualquier comunidad de signos habrá diferentes clases sociales que empleen más o menos la misma lengua.

Las distintas clases sociales usan una misma lengua. Como consecuencia, en cada signo ideológico se cruzan los acentos de orientaciones diversas. El signo llega a ser la arena de la lucha de clases. (Ibidem)

Dada la naturaleza conflictiva de las relaciones sociales, los signos de la lengua se acentúan de diferentes maneras, están multiacentuados y, por ende, son puntos de conflicto en sí mismos.

Este carácter multiacentuado del signo ideológico es su aspecto más importante. En realidad, es tan sólo gracias a este cruce de acentos que el signo permanece vivo, móvil y capaz de evolucionar.
(Ibidem)

No obstante, para poder estabilizar los procesos sociales y volverlos 'naturales', es necesario disciplinar la lengua, porque la multiacentualidad de los signos es un permanente recordatorio de que existen grupos e intereses en conflicto y de que la historia de ayer fue diferente de la de hoy y que mañana podría alterarse nuevamente, y ésta es la principal función de la ideología:

Justamente aquello que hace vivo y cambiante al signo ideológico lo convierte al mismo tiempo en un medio refractante y distorsionador de la existencia.
(Ibidem)

Para Voloshinov este proceso responde a los intereses de una clase social específica:

163 {ghio

La clase dominante busca adjudicar al signo ideológico un carácter eterno, por encima de las clases sociales, para apagar y reducir al interior la lucha de las valoraciones sociales que tiene lugar en su interior, trata de convertirlo en signo monoacentual.
(Ibidem: 50)

Así como Voloshinov advirtió el carácter multiacentuado e internamente conflictivo del signo en la vida social, Bachtin señaló su carácter heteroglosico:

... en cualquier momento de su existencia histórica, la lengua es heteroglosica desde el principio al fin: representa la coexistencia de contradicciones socio-ideológicas entre el presente y el pasado, entre diferentes épocas del pasado, entre diferentes grupos socio-ideológicos del presente, entre tendencias, escuelas, círculos, ... Estas 'lenguas' de la heteroglosia se intersectan entre sí de diferentes maneras, formando nuevas 'lenguas' socialmente tipificadoras.
(Bachtin, 1981: 291)

Uno de sus argumentos centrales es que la lengua está estratificada de muchas maneras, e incluso sostiene que la noción de una lengua única y unificada es una ficción que sólo puede aparecer como resultado de un activo proceso de represión de la realidad heteroglosica de su escenario histórico. Dice Bajtin:

La lengua uniforme constituye la expresión teórica de los procesos históricos de la centralización y la unificación lingüística, es una expresión de las fuerzas centrípetas del lenguaje. Una lengua uniforme no es algo dado, sino siempre una esencia postulada, y en cada momento de su vida lingüística se opone a las realidades de la heteroglosia. Pero, al mismo tiempo, hace que su presencia real se sienta como una fuerza a la que hay que vencer, imponiéndole límites específicos, garantizando un cierto máximo de comprensión mutua y cristalizándose en una verdadera, aunque aún relativa, unidad –la unidad de la ‘lengua correcta’, que impera tanto en la conversación cotidiana como en la lengua literaria. (Ibídem: 270)

La naturaleza del lenguaje es que está constituido por fuerzas centrífugas que operan en un incesante flujo de existencia y que están en constante tensión dialéctica entre sí para producir nuevas lenguas y formas de heteroglosia. No obstante, contra estas fuerzas centrífugas se ordenan las fuerzas centrípetas de la lengua, que intentan unificar y centralizar la variación y el dinamismo del flujo histórico de la lengua. Éstas son las fuerzas que intentan disciplinar las formas del discurso de diferentes modos y que se encuentran en el estudio filológico del lenguaje.

Lamentablemente, estas ideas sólo se difundieron en Occidente hace unas pocas décadas. Entretanto, desde mediados de siglo, tanto en EE.UU. como en Europa se comenzaron a gestar críticas a la concepción estructuralista del objeto de estudio de la lingüística que dieron lugar a la formación de nuevos campos de estudio, entre ellos, la sociolingüística, la antropología lingüística y la etnografía del habla.

El déficit y la diversidad lingüística en los programas de enseñanza

Entre los años 60-70 se desató una intensa polémica sobre el modo de resolver el problema del fracaso escolar de los niños de sectores sociales menos privilegiados. En 1963, Kennedy inauguró en EE.UU. un programa de “Lucha contra la pobreza”, que se expresó en una serie de leyes que tendían a movilizar las reservas educacionales de los sectores sociales menos privilegiados. El objetivo era promover la integración social y cultural de grupos hasta entonces marginados con el fin de incorporarlos como mano de obra especializada a un mercado de trabajo ampliado.

En tanto se asignaba a la educación la función de romper este círculo vicioso de la pobreza, se promovía el desarrollo de programas compensatorios de enseñanza

lingüística, destinados a subsanar las 'carencias' de pronunciación, de morfología, de sintaxis de los alumnos más pobres. Con la intención de mitigar los disturbios raciales cada vez más graves, estos programas educativos prometían a los estratos sociales discriminados como 'inferiores' una adaptación que les permitiría acceder a las normas y criterios de los estratos sociales de la clase media, y esto compensaría sus carencias al favorecer las posibilidades de 'ascenso social'.

Fueron psicólogos y educadores de formación conductista quienes fundamentaron esos programas compensatorios a partir de la formulación de la "hipótesis del déficit" o la 'deprivación lingüística', según la cual la pobreza es concebida como una suerte de círculo vicioso que genera unas deficiencias lingüísticas que, a su vez, son la causa del fracaso escolar. Al negarse a dirigir su atención sobre la fase económica de ese "ciclo infernal de la pobreza", los psicólogos del medio ambiente sólo propusieron actuar sobre la fase socio-cultural. Para ellos, el lenguaje de los ghettos de pobreza, se convierte en "causa" de la pobreza y se describe como un "lenguaje deficiente", "deficiencia" que se sitúa en diferentes niveles, según las escuelas:

{ Deficiencia funcional: como los niños pobres reciben pocas estimulaciones verbales, escuchan pocas frases bien formadas, y como consecuencia ven disminuidas sus posibilidades de expresión: no saben formar oraciones completas, no conocen el nombre de los objetos comunes, no pueden formar conceptos y, por consiguiente, su lengua no es un instrumento adecuado para el razonamiento o el pensamiento científico.

{ Deficiencia estructural: desde este punto de vista es el lenguaje mismo el que no está estructurado, o tiene escasa estructura.

165 {ghio

¿Qué debe hacer el educador que recibe en la escuela a estos niños afectados por una deficiencia lingüística (estructural o funcional)? Para romper el "ciclo infernal de la pobreza" el educador deberá cambiar su lenguaje, compensando su deficiencia con una preparación lingüística que proporcione la estructura y el léxico adecuados:

- { precisión en la articulación
- { sintaxis y morfología estándar
- { manejo del vocabulario abstracto
- { vocabulario de origen latino

Ésta era la idea que orientaba a los planes educativos elaborados a partir de 1964.

Por su parte, los sociolingüistas sostenían que esos programas compensatorios, en lugar de atacar las verdaderas causas de la pobreza, dirigieron su ataque a las variedades lingüísticas no estandarizadas, y por ende, en lugar de cambiar las condiciones estructurales de la pobreza, pretendían cambiar a los mismos chicos, tratando de cambiar o eliminar sus símbolos de identidad cultural y social. El peso

de su crítica se centraba fuertemente en las actitudes y los prejuicios lingüísticos. Si se reconoce el pluralismo cultural, sostenían, es preciso reconocer que cuando los niños llegan a la escuela ya saben hablar, que hay que partir de la lengua que los niños traen, con la que se identifican con su comunidad étnica y socio-cultural y con sus pares, sin segregarlo con “actitudes sociolingüísticas”.

Desde esta posición progresista defendieron lo que se conoce como “hipótesis de la diversidad”. Esta hipótesis, basándose en una noción de ‘adecuación’ según la cual toda variedad lingüística es adecuada en su propio contexto de uso, reconoce que las variedades lingüísticas son diferentes pero al mismo tiempo son equivalentes entre sí.

Su propuesta de enseñanza se centró, entonces, en el desarrollo de las ‘competencias comunicativas’ (cómo decir qué, a quién, dónde y cuándo), ‘ampliando’ el repertorio comunicativo que el alumno trae a la escuela, con usos verbales y no verbales diversos, propios de situaciones más formales. Aquí fue reformulado el problema de la lengua estándar al asignarle prácticamente el estatus de una especie de ‘segunda lengua’ que debe aprenderse en la escuela.

Esta concepción basada en la noción de *adecuación* y en el concepto de *competencia comunicativa* de Hymes (1972) se conoce como *enfoque comunicativo* de la enseñanza de la lengua.

Las políticas de la corrección vs. las políticas de la adecuación lingüística

Frente a la diversidad de usos lingüísticos, el prescriptivismo seleccionaba entre usos correctos e incorrectos, o entre formas gramaticales y agramaticales, basándose exclusivamente en la norma de las clases cultas. Estas políticas de la corrección caracterizaron a la enseñanza tradicional de la lengua.

Al respecto dice el sociolingüista italiano G. Beruto:

... el lingüista debe comprender que no se trata de uso correcto y uso incorrecto de la misma lengua, sino de dos variedades distintas de lengua, cada una con su norma y su ‘gramática’. Y ese concepto de norma es completamente relativo, porque ya no es posible extraer ni siquiera estadísticamente del uso y del juicio de los hablantes ‘medios’ de la comunidad lingüística.

Ya no habrá modos de hablar correctos o errados, gramaticales o agramaticales, sino sólo modos de hablar ‘diversos’, pertenecientes cada uno a una variedad de la lengua. (Beruto, 1979: 54)

Opuesta de este modo a la noción de ‘corrección’, la ‘adecuación’ ha ayudado a racionalizar una política para enseñar a los chicos a comprender y producir la lengua estándar escrita y hablada, de acuerdo con el objetivo de ‘favorecer la igualdad de oportunidades’, sin menoscabar a los otros dialectos y lenguas.

Stubbs planteaba la cuestión en estos términos:

Pero es importante preguntarse cómo surge la desventaja. ¿Radica 'en' el lenguaje del niño? ¿O surge más bien de las actitudes de la gente hacia las diferencias lingüísticas? ... si ustedes están persuadidos, ... (como sostiene este libro) de que el concepto de deficiencia lingüística no tiene mucho sentido y de que no hay nada malo en el lenguaje de ningún niño normal, entonces probablemente tendrán la idea de que la escolarización no ha de interferir en los dialectos de los niños. Y si ustedes están convencidos (como también surge de este libro) de que la inferioridad lingüística surge principalmente de la intolerancia y los prejuicios de la gente, entonces es probable que intenten cambiar las actitudes de la gente hacia el lenguaje. (Stubbs, 1984: 41)

En un trabajo reciente, Norman Fairclough y sus colegas de la Universidad de Lancaster se planteaban algunas preguntas que apuntaban hacia un aspecto generalmente oculto en las formulaciones de las políticas de la 'adecuación' lingüística:

... ¿cómo ayuda la noción de adecuación a racionalizar las políticas sobre enseñanza de la lengua estándar? ... ¿cuál es la relación entre la 'adecuación' y las perspectivas de enseñanza de la lengua basadas en la competencia comunicativa y orientadas al desarrollo de habilidades? (Fairclough, 1995. La traducción es nuestra)

167 { ghio

El éxito de los modelos de competencia se debe, quizás, a que parecen adaptarse o acomodarse a los valores impuestos por el mercado y la nueva 'cultura globalizada'. Fairclough señala que, por cierto, su difusión es paralela a los cambios operados en el mercado laboral y al aumento de demandas de habilidades lingüísticas y comunicativas específicas exigidas a los trabajadores. En lo que respecta a nuestro país, en uno de los artículos de *Zona Educativa*,² se resalta con insistencia la función de las competencias y del 'cambio de actitudes' en el logro de "una nueva educación para el trabajo".

El término 'competencias' hace referencia a un conjunto de propiedades que se están modificando permanentemente y que tienen que someterse a la prueba de la resolución de problemas concretos en situaciones de trabajo que encierran cierta incertidumbre y complejidad técnica. La competencia no proviene solamente de la aprobación de un currículo, sino de la aplicación de conocimientos en circunstancias prácticas. ... hoy, para trabajar, no sólo se requieren más conocimientos y competencias sino que también se necesitan predisposiciones y actitudes. (Zona Educativa N° 18, 1997: 29)

Los enfoques basados en modelos de competencia no fueron un gesto aislado y, en las últimas décadas, se han difundido ampliamente (según la expresión de Jurgen Habermas, han 'colonizado' muchos dominios de la vida social).

Estos modelos incluyen una visión particular del sujeto social y de sus posibilidades de educarse, y una desmedida confianza en lo que las escuelas y los maestros pueden hacer, y en su posibilidad de 'cambiar actitudes' sociales.

Sin embargo, cabría preguntarse: ¿serán suficientes estos programas basados en la adecuación y el desarrollo de competencias comunicativas para terminar con la intolerancia y los prejuicios sociales que impregnan las actitudes lingüísticas de los hablantes hacia las variedades no estandarizadas?, ¿serán capaces las 'buenas intenciones' de borrar las desventajas que implica para algunos niños el hablar un dialecto socialmente estigmatizado? Después de todo, si las actitudes de intolerancia lingüística y social están arraigadas en una comunidad ¿no están los mismos maestros (o algunos de ellos), en tanto miembros de esa comunidad, afectados por los mismos prejuicios y las mismas actitudes hostiles?

Lo que sistemáticamente parecen olvidar las propuestas pedagógicas es lo que la escuela objetivamente no puede hacer ni resolver.

La adecuación lingüística y el 'orden del discurso'

¿Qué imagen de la variación lingüística ofrece aquel modelo de adecuación? Tomemos, a modo de ejemplo, las palabras de Stubbs, en su traducción española:

El concepto de que las diferentes variantes del lenguaje se adaptan a diferentes situaciones puede resumirse en la distinción que se suele hacer entre corrección y adecuación del lenguaje. A muchos de nosotros nos enseñaron en el colegio alguna variedad de la doctrina de la corrección: que 'buen español' equivale a español normativo gramaticalmente correcto; que el empleo de coloquialismos, argot o formas anormativas es 'mal español'. Ningún lingüista adoptaría hoy en día esta actitud normativa. La lingüística contemporánea es estrictamente descriptiva; describe lo que hace la gente y no intenta imponerles lo que deben hacer. Naturalmente esto no implica que 'cualquier cosa valga'. Si un alumno le escribe a un posible futuro patrón una carta llena de coloquialismos o formas anormativas, habrá que prevenirle acerca de las convenciones del uso del idioma. No se trata de que esas formas estén mal en ningún sentido absoluto, sino de que se consideran inadecuadas en esta ocasión social: solicitar empleo.
(Stubbs, 1984: 37)

Aunque no es expresamente nombrado en esta cita, el agente que legitima las formas coloquiales y no normativas según el contexto en que se emplean es “la comunidad lingüística”. Y tal como se describe en este pasaje, parece tratarse de una comunidad organizada de manera bastante homogénea, y sin demasiados conflictos, en la que las variedades lingüísticas se diferencian y se distribuyen de manera clara, equitativa y ordenada de acuerdo con ‘normas’ o convenciones ‘compartidas’ sin discusiones por todos los miembros. En esta comunidad cada variedad lingüística es ‘adecuada’ en sus propios contextos sociales, también distinguidos claramente entre sí. Sin embargo, apenas nos preguntarnos cuáles son los contextos de uso adecuados a las variedades no normativas, cómo son valorados los espacios sociales reservados a cada variedad, surge inmediatamente la desigualdad. Desigualdad de ‘valores’ en la distribución del prestigio, o desigualdad en la distribución del capital cultural, para emplear la expresión de Bourdieu.

¿Cuándo es efectivamente ‘adecuado’ emplear las variedades no estándar?

En una encuesta realizada por nuestro equipo de investigación hace algunos años para indagar actitudes lingüísticas entre profesores y alumnos de algunas escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe (República Argentina), la mayoría de los chicos, aun provenientes de diferentes estratos socio-culturales, consideró que:

la lengua estándar es adecuada para: hablar en clase, con los profesores o con otros adultos, cuando tocamos un tema serio, para conseguir trabajo. (Caudana, Ghio y otros, 1995: 18. Cito resumido)

169 {ghio

En cambio, la variedad generacional de los adolescentes a ellos mismos no les parece adecuada para:

usar en clase, en los actos escolares, ni en la dirección, ni en la sala de profesores, en cambio, sí para usar en el recreo, en la clase de gimnasia, en el club, en la casa, en casa de amigos. (Caudana, Ghio y otros, 1995: 18. Cito resumido)

Comunicarse es siempre entrar en un “orden del discurso”, decía Foucault, porque la comunicación se juega en el interior de complejos sistemas de restricciones y, sin duda, no funcionaría independientemente de ellos:

En cada sociedad la producción del discurso se controla, se selecciona, se organiza y se redistribuye mediante ciertos procedimientos cuyo rol es mantener alejados sus poderes y sus peligros, controlar sus apariciones fortuitas, evadir su formidable y poderosa materialidad. Esos procedimientos incluyen la ‘prohibición’: sabemos perfectamente que no

tenemos el derecho de decir cualquier cosa, que no podemos hablar de cualquier cosa, en cualquier lugar, y que no cualquiera tiene el derecho a decir cualquier cosa de lo que sea. (Foucault, 1984: 109)

Aquello que la sociolingüística ha descrito –casi ingenuamente– como las normas de la comunidad de habla (normas acerca de 'quién dice qué, a quién, cuándo y dónde') es presentado por Foucault como “domesticación y control del discurso”. En este orden discursivo se teje cotidianamente la espesa trama del poder social.

Un programa de reflexión lingüística crítica

Las escuelas como escenario institucional en el que se producen, transmiten y acumulan las diferentes formas de capital cultural, siempre han cumplido una función determinante en este proceso de elaboración, legitimación e imposición de una lengua estándar oficial. Bourdieu sostiene que en la actualidad la educación contribuye al mantenimiento del sistema de desigualdad social al permitir que las diferencias de capital cultural heredado configuren los logros académicos y la obtención de empleo.

Las críticas formuladas por Fairclough y sus colaboradores (Fairclough, 1995: 251-252,) al concepto de adecuación no implican que este concepto sea excluido de un programa de Reflexión Lingüística Crítica como el que proponen. Por el contrario, ellos³ señalan explícitamente que toda reflexión lingüística debería construirse a partir de la experiencia y las habilidades lingüísticas de los alumnos. Con ayuda del maestro, los aprendices podrían no sólo tomar conciencia de sus conocimientos y habilidades lingüísticas, sino también sistematizar esos conocimientos y esas habilidades para ser capaces de reflexionar críticamente sobre ellas. Es importante que puedan reconocer las variedades lingüísticas y sus diferencias formales, pero también las actitudes, los valores y prejuicios lingüísticos que pesan sobre algunas de ellas. Los mismos juicios de adecuación lingüística podrían ser evaluados a la luz de la propia experiencia sociolingüística de los alumnos, y no sólo las experiencias que les permitieron advertir las diferencias, sino también aquellas en las que percibieron las desigualdades valorativas entre variedades lingüísticas y en las que sufrieron discriminación por su manera de hablar.

Es necesario que los alumnos puedan reflexionar sobre sus propias prácticas lingüísticas estimando la posibilidades, los riesgos y los costos de enfrentarse a las convenciones dominantes del uso adecuado. Por ejemplo, es importante que los aprendices conozcan con claridad cuáles son las opiniones dominantes acerca de cuándo es adecuado el uso de la lengua estándar, pero también, hasta qué punto esas opiniones son compartidas o resistidas en la práctica. La escuela debe promover y estimular a los alumnos a desarrollar la habilidad para usar la lengua estándar en las situaciones que ellos estimen convenientes o cuando sea necesario, y siendo

conscientes de los inconvenientes o desventajas a los que se exponen si no desarrollan esa habilidad. Pero, al mismo tiempo habría que estimularlos a considerar que con sus propias prácticas, en sus interacciones cotidianas, los hablantes contribuyen a configurar y reconfigurar el orden social, es decir, tanto a reproducirlo como a transformarlo.

Esto implica que una Reflexión Lingüística Crítica no debería impulsar a los alumnos a realizar prácticas contestatarias y de oposición que podrían condenarlos a la marginación o a posiciones desventajosas; más bien, debería desarrollar sus habilidades y su comprensión para poder realizar, en el dominio del lenguaje, opciones significativas como ciudadanos activos de su comunidad.

Los locutores desprovistos de la competencia legítima quedan excluidos de los universos sociales en los que ésta se exige, o son condenados al silencio. Y sin embargo, nos dice Foucault, lo que es rechazado por el orden del discurso no queda "afuera", ya que en sus intersticios se filtran, a veces, posibilidades de cambios, y éstos pocas veces pueden planificarse y, menos aún, controlarse en todos sus efectos.

Que no se pueda estar nunca 'fuera del poder' no quiere decir que estemos atrapados de cualquier forma... no hay relaciones de poder sin resistencias, (y) éstas son tanto más reales y eficaces en cuanto se forman en el lugar exacto en que se ejercen las relaciones de poder.
(Foucault, 1984: 29)

171 {ghio

Si ya hemos aprendido a entender que nuestros alumnos ya saben hablar y comunicarse antes de ingresar a la escuela, quizás nos falta entender que algunas de las (que consideramos) "dificultades" de nuestros alumnos en el manejo de normas lingüísticas estandarizadas y/o adecuadas, pueden ser (desde otra perspectiva) formas de resistencia y de lucha. Esas luchas son los procesos fundamentales a partir de los cuales se configuran y se transforman las comunidades de habla.

Referencias

- Bombini, Gustavo: (1994) *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario. Homo Sapiens.
- Bourdieu, Pierre: (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid. Akal.
- Bourdieu, P. y Passeron: () *Reproducción*.
- Caudana, C., Ghio, E. y otros: (1995) *Decir, hacer, enseñar. Semiótica y pragmática discursiva*. Santa Fe. Centro de Publicaciones. UNL.
- De Saussure, Ferdinand: (1971) *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires. Losada.

- Fairclough, Norman:** (1995) *Critical Discourse Analysis. The critical study of language.* London. Longman.
- Foucault, Michel:** (1970) *El orden del discurso.* Barcelona. Tusquets.
- Foucault, Michel:** (1971) *Un diálogo sobre el poder.* Bs. As. Alianza.
- François, Denise:** (1969) "La noción de norma en lingüística. Actitud descriptiva. Actitud prescriptiva." En: Martinef, J. (ed.): *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua.*
- Hudson, R.:** (1981) *La Sociolingüística.* Barcelona. Anagrama.
- Martinet, J. (ed.):** (1975) *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua.* Madrid. Gredos.
- Stubbs, Michael:** (1984) *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza.* Madrid. Cincel-Kapelusz.
- Zona Educativa* (1997) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Año 2. Nº 18.

Notas

¹ Uno de los principales objetivos de esta obra consistía en tender un puente entre la teoría lingüística y la práctica pedagógica que aquélla podría inspirar (Martinet, 1975: 8).

² Revista oficial del Ministerio de Educación de la Nación que, en los momentos de mayor auge del cambio curricular, se repartía gratuitamente en las escuelas.

³ Las referencias a este trabajo son fruto de una traducción propia y no son textuales.