

Alejandro Raiter

## Educación, cambio lingüístico y hegemonía

En este trabajo nos proponemos continuar con una tarea que ya lleva unos años: demostrar que el análisis del discurso, el estudio del lenguaje en uso, puede constituirse en una ventana que, a su vez, sea un acceso privilegiado para realizar análisis sociales. Sostenemos que un análisis socio político que no tenga en cuenta el uso del lenguaje de la comunidad que estudia pierde la posibilidad de comprender los contenidos de la conciencia social e individual (Voloshinov, 1929). Para este caso particular, mostraremos que un problema definido como dificultades de la lectoescritura en alumnos adolescentes perdería profundidad si no se tiene en cuenta el uso dialectal y la ideología –entendida como contenido de la conciencia– de ese grupo etario. Vincularemos estas supuesta dificultades con el concepto de cambio lingüístico.

133 { texturas 7-7

*In this work we continue with a task that already takes some years: to demonstrate that the analysis of the speech, the study of the use of language, it can be constituted as a window that, in turn, can be a privileged access to carry out social analysis. We assume that a socio political analyst that doesn't take care of the use of language in the community he/she is studying loses the possibility to understand the contents of singular and social conscience (Voloshinov, 1929). For this particular case, we will show that a defined problem as difficulties in literacy in adolescent students would be ugly if the dialect and the ideology of that group were not taken as an input. We will link these supposed difficulties with the concept of linguistic change.*

1.

Desde que tengo memoria se habla de la crisis por la que atraviesa la sociedad argentina (afirmación también válida para otras sociedades): marginalización, pobreza, violencia, aumento del consumo de drogas, pérdidas de los valores familiares, etc. Muchos especialistas de las llamadas ciencias sociales la describen, analizan, interpretan y explican. Conocemos, sin embargo, muy pocos trabajos que hagan referencia al uso del lenguaje en situación de crisis. Los análisis lingüísticos no reemplazan otros acercamientos científicos a la comprensión de una sociedad en un momento histórico determinado. Antropólogos, sociólogos, politólogos, economistas y tantos otros deben dar su aporte. Muchas veces se dejan de lado los datos lingüísticos porque –de modo contradictorio e inconsistente– se considera que la *lengua* de una comunidad se mantiene inalterable y, además, suele considerarse que la interpretación de las emisiones lingüísticas es transparente: cualquier conocedor del idioma puede entender lo que otro dice. Nada más alejado de la realidad.

Estamos en una situación de crisis: ¿Qué podemos decir desde la lingüística ante esto? ¿Existe, acaso, una crisis lingüística? Podemos adelantar la respuesta que daremos al final: Sí; estamos en crisis y tiene su expresión en el uso del lenguaje.

Ante todo, digamos que desde el análisis del lenguaje en uso estamos en condiciones de detectar, individualizar, ofrecer datos –tamizados por una teoría– para permitir detectar lo que nos animamos a llamar rupturas dialectales, precisamente porque es allí donde detectamos lo que entendemos puede ser una entrada a lo que llamamos problemática social. La palabra, decía Voloshinov (1929), es sensible a los cambios y conflictos que aparecen en una sociedad e inmediatamente los refleja.

Aunque no sabemos si puede parecer ser muy importante ante algunos de los desastres presentes o futuros que conmueven al público y a los investigadores, comenzaremos aquí por las llamadas problemáticas sociales por las que somos eventualmente consultados como expertos los lingüistas. Estas consultas se agrupan en dos grandes preocupaciones que –al menos– parecen conmover a editores de diarios, revistas, emisoras radiales y hasta la TV: lo mal que hablamos los argentinos y –como si fuera un tema independiente, desvinculado del primero– que los estudiantes (de un nivel cualquiera de la escolaridad formal, desde la primaria o EGB hasta los posgrados) no saben leer ni escribir.

Comenzaremos analizando estos problemas por separado, que es la forma en que la demanda social se le presenta a esta especialidad.

2.

Cada tanto, en alguna carta de lectores aparece el tema de la “degeneración del idioma” en el uso que realizan los hablantes o en el uso que de él hacen los mismos medios. Un pequeño aluvión de notas aparece por dos o tres días y luego todo vuelve a la calma chicha –dada por la confianza en nuestro idiolecto–<sup>1</sup> aunque aceptemos que otros hablan mal.

Explicemos el fenómeno de modo muy superficial. El **idioma** constituye algo abstracto, definido por alguna autoridad política y/o académica, que los hablantes no utilizan, salvo en textos (académicos) especializados. No es nuestro interés entrar en distinciones terminológicas pero es importante distinguir entre lo que alguien dice que está bien (el idioma nacional) y lo que la comunidad acepta como las formas correctas (un **dialecto** particular). Los dialectos varían y cambian permanentemente, en las interacciones cotidianas; un idioma cambia cuando alguna Academia lo dispone<sup>2</sup>. Nuestro español de la argentina no fue siempre como es ahora, no es homogéneo en todo el territorio nacional, no es homogéneo entre los diferentes grupos sociales urbanos ni rurales, no lo es dentro de una ciudad en particular, no permanecerá inalterado por los siglos de los siglos, nunca llegará a la homogeneidad total.

Esta es una propiedad de todos los dialectos: varían y cambian. En cualquier momento en que pretendamos hacer una descripción de cualquier dialecto, encontraremos variación.

Ahora, en lugar de discutir en abstracto, hagámoslo con una autoridad.

Entre el 17 y 20 de noviembre de 2004 se realizó el III Congreso de la Lengua, en Rosario, Argentina. Lo importante, por supuesto, era determinar (y confirmar qué autoridad podría hacerlo) qué formas lingüísticas serían válidas, neutras, internacionales, regionales, vulgares o degradadas: esto permite –y permitirá– clasificar y calificar. A partir de la conformación de una norma es como pueden apreciarse las mal llamadas deformaciones o degeneraciones, lo que nosotros llamamos, simplemente, variación y cambio lingüísticos.

Muchos importantes personajes están preocupados porque *el idioma se degrada* y porque *los jóvenes no saben expresarse, ni leer un texto*. Veamos parte de un reportaje que le hicieran a Pedro Barcia, Presidente de la Academia Argentina de Letras, en relación con estos temas (La Nación 16.11.04).

a {

Periodista: *¿Qué interés puede tener un congreso como éste para los hispano-hablantes en general?*

Pedro Barcia: *Interesa porque la lengua es un factor fundamental en tres grandes ámbitos que nos afectan a todos: la comunicación, la educación y la negociación.*

*En la medida que los gobiernos toman conciencia de la importancia de la lengua comienzan a preocuparse de su manejo en la televisión, en la radio, en los periódicos, mejoran las políticas de enseñanza y se vigila que esa lengua tenga peso en congresos internacionales y en publicaciones.*

*Esto es básico para los negocios, por ejemplo, que no se hacen con señas, sino a través de un idioma. Y el español es una lengua cuya relevancia en este aspecto va en aumento.*

b {

PB.: *En segundo lugar, todos los hablantes debemos preocuparnos de que, manteniendo las diferencias regionales y dialectales, la lengua sea cada vez más unitaria, más rica, más matizada, y disminuya ese empobrecimiento que se está dando en los medios.*

*La vulgaridad, que se emplea sobre todo en medios orales, también debe desaparecer porque va en detrimento de lo que son las relaciones y la comunicación humana.*

c {

PB.: *Yo veo este empobrecimiento como algo muy grave, ya que afecta la libertad de expresión: un muchacho que está cautivo de sus dificultades para expresarse en la lengua, no puede ejercer plenamente el derecho a la libre expresión.*

Ya que discutimos con una autoridad, despejemos las falacias. En primer lugar el **lenguaje** –en su forma concreta de **dialecto**– es un componente de los eventos comunicativos: no es el único y a veces ni siquiera el más importante; pensemos en un casamiento religioso: son más importantes el ámbito creado y los personajes, el contenido del mensaje lingüístico es previsible. Los negocios, los intercambios, son eventos comunicativos y no reconocemos ningún ejemplo histórico en que las diferencias o supuestas deficiencias dialectales hayan sido una barrera para los negocios. No lo fueron para los egipcios, babilonios, romanos, chinos, para Colón ni para Marco Polo. Los llamados supermercados chinos y el turismo nos evitan de todo comentario ulterior. Las fallas de comunicación detectadas en muchos matrimonios no se deben a diferencias dialectales. Si lo que preocupa es vender cursos de español para extranjeros (objetivo declarado del Instituto Cervantes) es otra cosa: la cosa es qué dialecto español vender. Y el Cervantes pretende que los brasileños se traten entre sí de *tú* y de *vosotros*.

Era importante dejar de lado esta falacia porque, en una sociedad como la nuestra, parece que *negocio* es una palabra sagrada, actividad contra la que no podemos atentar. Los negocios y las ventas deben ser asegurados por encima de cualquier otro derecho, so pena de atentar contra la seguridad jurídica. No nos asustemos: el lenguaje no tiene forma de impedir negocios; las diferencias dialectales tampoco.

El reportado se refiere a “vulgaridades que se emplean en medios orales”. El problema es que yo no sé qué son las vulgaridades en el uso lingüístico. Sabemos lo que son los sustantivos concretos, los abstractos, los patronímicos, los adjetivos, las preposiciones, el género, el número, pero por más que esfuerzo mi memoria no sé qué es la vulgaridad en la gramática de un dialecto, lengua, idioma, o lo como quiera que lo llame. Conocemos, sí, una relación entre vulgaridad –opuesto a culto– en relación con el lenguaje.

Es una distinción clasista y/o de acceso a determinado grado de escolarización. Los gauchos, las sirvientas, los ladrones, los peones y los piqueteros son vulgares, y así los muestran cuando se representa su producción lingüística en novelas, películas,

radioteatros, reportajes, telenovelas, etcétera. Los médicos, estancieros, profesoras, eruditas, políticos, herederos, por el contrario, son cultos y refinados y así se los representa en los mismos casos que mencionamos para los vulgares. Para decirlo de otro modo las formas que usan los vulgares son vulgares, las formas que utilizan los refinados, son cultas.

Pero esto no es todo: para Barcia deben desaparecer. No sabemos si nos convertirá a todos en propietarios o eliminará a quienes no lo sean y osen, no obstante, hablar. Como si esto fuese poco, dado que: “La vulgaridad, que se emplea sobre todo en medios orales, también debe desaparecer porque va en detrimento de lo que son las relaciones y la comunicación humana” no solamente pretende Barcia legislar sobre las formas lingüísticas sino sobre cómo deben ser las relaciones humanas. Estos vulgares también tienen –por decreto– problemas en sus relaciones y comunicaciones humanas; si no eliminamos la vulgaridad, no solamente nos enfrentaremos con un problema lingüístico sino que, además, degradaremos la comunicación y las mismas relaciones humanas; si lo humano se degrada, se convierte en *infra* humano, es decir, no humano. ¿Los vulgares son menos que humanos?

Parece ser una problemática social, aunque todavía no sabemos cuál es el origen del problema. Para la comunicación, Barcia firma que el empobrecimiento es muy grave. El problema para Barcia es que los muchachos *no podrán ejercer el más elemental de los derechos, el de expresión*. El problema ¿será que los refinados deberán expresarse en nombre de los vulgares? Después de todo nuestra Constitución expresa en su artículo 22° que *el pueblo no delibera ni gobierna sino por medio de sus representantes y autoridades (...)*. La ambigüedad del verbo *poder*, que puede interpretarse como modal en el sentido de deber *no podés (debés) comerte los mocos en público frente a no podés respirar debajo del agua (porque no tenés branquias)* quizás exime a Barcia de condena definitiva y a nosotros de ulteriores análisis.

En una visión de este tipo, para ser consecuentes, el español de argentina, el castellano, el catalán, gallego, portugués, francés, toscano y tantos otros deberían ser condenados por ser empobrecedores confesos del latín, y aún este condenado por provenir de sucesivas etapas de un empobrecimiento del indoeuropeo.

Los dialectos no son estáticos, no son una herramienta “pura” puesta a disposición, neutral para que alguien la use. No se conserva en diccionarios. Está en los usuarios, es decir, los hablantes de un dialecto dentro de una comunidad lingüística. Los usuarios somos diferentes, las sociedades no son igualitarias; con las formas lingüísticas presentes en los dialectos pasa lo mismo. Dentro de una comunidad lingüística conviven variaciones y variantes de formas y ninguna es degradación de otra. Sería completamente absurdo pensar que si las sociedades cambian, las y los hablantes cambian, las relaciones entre personas y entre personas e instituciones cambian, los dialectos debieran mantenerse homogéneos y siempre iguales a sí mismos. Cervantes, Carlos Fuentes, Cortázar son grandes escritores: los tres utilizan diferentes dialectos españoles. Las formas que utilizaron fueron incorporadas *a posteriori* en gramáticas normativas y diccionarios

¿Qué querrá decir Barcia con empobrecimiento? Por ejemplo, si en algún evento comunicativo emitimos algo así como:

d {  
*Te quiero ¿De quién es esa naricita?*

¿Deberíamos decir acaso que se trata de un empobrecimiento de una forma más rica?

e {  
*Caballero, debo decirle que le quiero. ¿Podría usted informarme –si lo conociese– quién es el propietario de esa nariz? ¿Acaso podría afirmar, dado el cariño que nos profesamos, que la propiedad de este órgano es conjunta?*

Tal vez la forma e) sea más rica: tiene más letras, más palabras, más signos de puntuación. Es obvio, sin embargo, que las narices no son intercambiables y son propiedad inalienable de sus respectivos portadores. Sólo un vulgar podría pensar lo contrario.

No debemos olvidar, además, mal que le pese a Barcia, que este empobrecimiento sólo es aparente: sucede cuando se toma como análisis un texto en particular, no cuando se toma el universo discursivo, no cuando se habla del dialecto real en enunciados efectivamente utilizados.

Es cierto, los miembros de una comunidad lingüística cualquiera dejan de usar algunas formas que sus antepasados sí usaron. Por ejemplo, ya no es habitual el uso de *cinta* ni de *cinematógrafo*. Habitualmente *vamos al cine a ver una película*. Ya no usamos *agiotistas*, *diqueros*, *bolseros*, etcétera.

Pero –al mismo tiempo– los hablantes incorporan otras formas al dialecto, como *kul*, *tranki*, *amigobio*, *reskatáte*, *fakseálo*. Por lo tanto, en el dialecto en su conjunto no hay pérdida alguna.

En el intercambio (asimétrico) discursivo es donde se intentan imponer visiones del mundo (simple y ordenado) contrapuestas. Estas visiones del mundo tienen a las formas lingüísticas como soporte material (Voloshinov, 1929), por eso, en la medida en que las visiones del mundo cambian, se crean formas nuevas y se eliminan –o cambian de valor– formas ya existentes.

Parte de este enriquecimiento o simplemente incorporación de formas nuevas pasan desapercibidas para Barcia. Tal vez por eso mismo en el *Diccionario de Habla de los Argentinos*, de la Academia Argentina de Letras (2003) –que preside el propio Barcia– no figuren las palabras *chupada/chupado*; *chupadero*; *desaparecida/desaparecido*, ni *computadora* o *transar*, entre otras tantas del dialecto español de la Argentina. Parece sugerir que no pueden escribirse o enunciar proposiciones no vulgares o hacer historia con esas formas. ¿Pretende la Academia controlar el uso del lenguaje y, por lo tanto, las visiones del mundo que serán válidas? Estas omisiones de palabras reflejan

la concepción del mundo de alguien, no el empobrecimiento de nuestro dialecto. La ausencia de *desaparecida* y *desaparecido* en un relato histórico empobrecería el relato, no el dialecto. Del mismo modo, que ya no usemos la expresión *capitalismo dependiente* sino los signos *corrupción* o *globalización* para referirnos al origen de nuestro malestar económico, no responde ni a un enriquecimiento ni empobrecimiento del idioma, responde a que una concepción del mundo está más difundida que otra.

Si aceptamos que la gramática –en sentido amplio– de una lengua es la concepción del mundo de los que manejan ese dialecto (Hodge y Kress, 1979), denunciar un cambio lingüístico, aún con el nombre de empobrecimiento, es denunciar un posible cambio en esa concepción de mundo, o, al menos, la ruptura de una concepción dominante, de una hegemonía ideológica determinada.

3.

La lingüística también tiene algo que decir sobre un aspecto de la crisis en la educación; muchas veces los lingüistas somos convocados responder por la preocupación referida a que los alumnos no aprenden a leer y escribir en la escuela. Escuchamos afirmaciones como las siguientes:

- { Los chicos llegan a la escuela secundaria (EGB III) sin saber leer
- { Las chicas no aprenden a leer y escribir en la primaria (EGB I y II)
- { Los chicos no leen en el secundario (EGB III y Polimodal)
- { En la Universidad las chicas no saben leer (ni escribir)

139 { raiter

Si los números son los que el ministerio de educación informaba a partir de las pruebas de evaluación, o si el problema fuera tan grave como aparece cada tanto en artículos, noticias y notas de opinión de diversos periódicos, evidentemente se trataría de un problema social grave, de una problemática social importante. Estamos seguros que debe ser social, o, al menos, encarada socialmente porque esos números no permiten pensar de ningún modo que se trate de un problema cognitivo. Las niñas y jóvenes argentinas no padecen alteraciones clínicas en lecto-escritura sino en ínfimas proporciones. Si el problema no es cognitivo, individual, mental, debe estar ubicado dentro de los fenómenos y conductas que definimos como interacciones entre alumnos y el resto de los miembros de la sociedad.

Dejemos por un momento de lado una caracterización aceptable de lo que es o debería ser un buen lector y escribiente en cada uno de los niveles educativos ( a veces se dice que el problema es de **comprensión lectora** o de **redacción**) para concentrarnos en las consecuencias (supuestas) de estas deficiencias en lecto-escritura: el fracaso escolar, tanto sea por repitencia o, simplemente, porque los docentes de niveles superiores que reciben a esas alumnas y alumnos no las consideran preparadas, como ya vimos en las afirmaciones utilizadas como ejemplos.

Creemos, como un problema obvio, que si la escuela tiene la misión de enseñar a leer y escribir (sumar, restar, multiplicar, historia, etcétera) y ya establecimos que

los niños no padecen de ningún problema cognitivo, la falla debe estar en la escuela. Por supuesto, la escuela es una institución dentro de uno o varios organigramas institucionales, dependientes del Estado y dirigidas (lamentablemente, en la Argentina) por los gobiernos de turno. De modo que cuando hablamos de la responsabilidad de las escuelas lo estamos definiendo como una puerta que nos permita entrar en el conjunto de la sociedad.

Si es la escuela la que falla, debemos preguntarnos por qué y qué es lo que falla en las escuelas.

Ante todo debemos consignar que las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura no las encontramos de modo parejo en toda la población escolar. Como no podría ser de otro modo, estadísticamente las dificultades se presentan con mayor frecuencia en escolares provenientes de hogares pobres y de sectores llamados marginales por un lado y de hogares en los que no se habla un dialecto español cercano al que la escuela quiere imponer. Es cierto que muchas veces los dos orígenes de las dificultades cuantitativamente mayores se reúnen en uno solo. Comenzaremos entonces por los problemas mayores.

Es muy fácil establecer el paralelo entre pobreza y fracaso escolar, entre lenguas originarias y fracaso escolar (Acuña, 2003). El mapa es clarísimo, tristísimo.

Es muy común afirmar que las escolares provenientes de hogares en los que los padres les han relatado y leído cuentos e historias desde su más tierna infancia tienen mayores posibilidades de éxito escolar, de no fracaso y de adaptación. Por el contrario, los niños que no han tenido este tipo de interacciones son considerados de riesgo, por lo que se han propuesto diferentes actividades llamadas compensatorias. Sin embargo, los datos no son concluyentes; esa actividad no es señal de causa. La problemática no tiene un solo origen, ni una única solución; está sobredeterminada, como todos los fenómenos sociales.

Antes de seguir caracterizando la situación, debemos preguntarnos, aunque fuera obvio para algunos, para qué pretendemos enseñarle a los niños a leer y escribir. La obviedad consiste en que no realizamos la enseñanza para que se entretengan, como enseñamos a jugar a la limpieza, a las hamacas, con la arena y la palita, a la pelota, o el control remoto: lo hacemos para que aprendan otras cosas, a ser buenos ciudadanos, patriotas, trabajadores, madres, padres, honestos, productivos, obedientes, participativos, etcétera.

Esto es, leer y escribir es participar de una ideología: consiste en formar parte de la sociedad con determinadas habilidades en ciertos roles. Esta afirmación puede mostrarse simplemente si consideramos el problema de modo histórico. Si suponemos que nuestra especie parlante existe desde hace unos 90 mil años y la escritura tiene 5300 años (las primeras manifestaciones son del 3300 AC en la Mesopotamia) es claro que los primeros e importantes desafíos que se nos presentaron como especie en un mundo lleno de predadores, sin planos ni herramientas y sin calefacción en plena glaciación, ni ventiladores en los tremendos calores de la sabana, los debimos enfrentar sin escritura y no por ese motivo dejamos de avanzar. Por otro lado la escritura nació

para registrar operaciones impositivas y bastante después se trasladó a otros campos: comercio, derecho, narración de cuentos y mitos, contar chistes, hacer parábolas, etcétera. Estos campos preceden a la escritura y no dependen de ella. Ni la cultura en general, ni el arte o el pensamiento abstracto comienzan con la escritura<sup>3</sup>.

Está claro, por otro lado, que ni en Babilonia, ni en Grecia, Roma, Fenicia o Palestina se pretendía que todo el mundo, todos los miembros de la comunidad, supiese leer y escribir. En la edad media no era una actividad digna para un señor feudal o caballero: era tarea de (algunos) eclesiásticos. La universalización de la lectura y escritura como actividad está relacionado<sup>4</sup> –al menos en occidente– con la universalización de la ciudadanía, al punto de que en muchos lugares saber leer y escribir fue condición para el voto. Ese fue y es el motivo por el cual la escritura como actividad sufrió, y sufre, los mismos embates que la construcción democrática, con avances y retrocesos. Por lo tanto, en la medida en que aparezcan dificultades en la adquisición de la lecto-escritura, es lícito que nos preguntemos si los agentes responsables del sistema realmente buscan ese tipo de ciudadanía, que implica la participación conciente en los problemas públicos. ¿Realmente quieren nuestros políticos un electorado compuesto por lectores y escritores con criterio crítico e independiente? No parece ser esta su mayor preocupación. Sin embargo esta afirmación, si es verdadera, no significa que no les preocupe la educación.

La década 1989-1999, y continuamos sin grandes cambios, mostró con claridad una fuerte intervención estatal en la escolarización en todos los niveles, más allá de denuncias superficiales que confundieron delegación de algunas tareas administrativas con falta de dirección política. Los resultados que hoy vemos no son producto de la casualidad, sino consecuencia de esa intervención, que sirvió para profundizar y acelerar procesos previos.

De este modo, los alumnos participan de una ideología, de una concepción del mundo que les otorga un lugar dentro de la sociedad, un rol desde el que deberán actuar. Esta situación queda completamente clara cuando se confunden permanentemente en discursos ministeriales y periodísticos i) a los alumnos como aprendientes (sujetos destinatarios de actividad académica escolar), ii) a la escuela como distribuidora de comida y otros servicios sociales (alumnos como población en riesgo nutricional) y iii) a la institución escolar como lugar ideal que impide que niños y jóvenes queden en la calle y sean tentados por el delito (alumnos como criminales en potencia).

Quizás nos llevaría mucho tiempo demostrar fehacientemente lo que estamos afirmando, pero consideremos que los mismos agentes de otros fracasos serán los agentes de los nuevos cambios y que insistimos con las mismas actividades en Lengua; enseñamos gramática (con contenidos muy actualizados) y no entrenamos en lecto-escritura.

Otra curiosidad importante, que nos debería servir para pensar el problema de otro modo es la que mencionamos más arriba: este problema se describe como existente en todos los niveles de escolarización: primaria, secundaria, terciaria y –al menos con la escritura– también en posgrados.

Esta descripción es propia de un “Macondo” educativo, es un oxímoron, es imposible, es pura construcción discursiva apriorística, o estamos todos locos. No tendría sentido insistir en la secundaria con los mismos métodos que en la primaria, ni en el terciario con lo mismo que no dio resultado en primaria ni en secundaria. Cualquier persona se daría cuenta de ello y dejaría de insistir

4.

En la Argentina que ¿sale? de la profundidad de la crisis con altísimos índices de pobreza y aún de desempleo, los empresarios acusan la falta de mano de obra calificada. Escuchamos afirmaciones como: “*Se perdieron los oficios*”, como si fuese obra del gran bonete y no de las expulsiones y los despidos de personal (que conocía esos oficios) realizados. Las Empresas prefieren contratos a término –lo que desalienta la especialización– no toman a quienes tienen antecedentes como delegados gremiales y –lo que nos ocupa– no toman aprendices para formarlos. Cuando se quejan de falta de preparación para el mercado, incluso, cuando piden reapertura de escuelas técnicas, no se refieren a que los nuevos operarios y operarias no puedan recitar Góngora, no puedan analizar el Martín Fierro, que no diferencien a Lope de Calderón, desconozcan a Cortázar o a que se les escape alguna ese en lugar de una ce; se refieren a que sepan soldar, empalmar circuitos, etcétera. Es cierto que necesitan un pequeño conjunto de empleadas y empleados que puedan redactar, pero hasta las escribanías tienen modelos de escrituras y sucesiones en la memoria de sus discos rígidos. Una, relativamente pequeña, elite siempre es formable: la preocupación democrática debe estar centrada en la educación de masas.

De hecho, la formación de una elite, es la solución que han tomado los Estados Unidos y varios países europeos.

Cuando son las/los docentes quienes se quejan de que los alumnos no saben leer, lo que sucede es que sienten que no pueden hacer su tarea –o que la deben hacer sin cumplir sus objetivos– porque los conocimientos previos que supone deben tener los alumnos, están total o parcialmente ausentes. En efecto, la labor de los alumnos y de los docentes en el sistema de educación formal está fuertemente estratificado y organizado en estamentos. No estamos en condiciones de trabajar de otro modo en ese ámbito.

En cuanto a los alumnos, no es fácil escuchar quejas de su propio rendimiento, sino de las calificaciones o del trato que reciben. Los caminos que les estarán vedados o serán dificultosos si no manejan de un modo adecuado la lectura y la escritura no les resultan obvios y no resulta fácil que los comprendan. En los niveles superiores de escolarización incluso se indignan cuando se les llama la atención sobre algo que debió estar resuelto en años previos, como fallas de ortografía y el uso “adecuado” de las preposiciones.

Muchas veces los alumnos no llegan motivados a la escuela y esta no puede suplir ese gran problema inicial. No tienen claro el para qué. Tenemos además el hecho

paradójico de que cada vez más alumnos pretenden mayores niveles o grados de instrucción formal pero, al mismo tiempo, se les dificulta mucho la escritura. En efecto, la detección actual del problema está acompañada de un impresionante aumento de la matrícula secundaria, terciaria y universitaria, que no deja de crecer.

Si en el nivel universitario y aún post-universitario tenemos el problema de la lecto-escritura como tarea docente a solucionar, debemos concluir que muchos alumnos resuelven de algún modo el problema que les puede plantear su desconocimiento o falta de habilidad. Leerán y/o escribirán con dificultad, pero han logrado aprobar año tras año. ¿Pueden aprobar año tras año sin haberlo logrado? Evidentemente no puede tener el mismo referente *no saben leer* cuando se le aplica a *alumnos y alumnas* de diferentes edades y con diferentes años de escolarización. Veamos, entonces diferentes casos en que se afirma que las alumnas y alumnos no saben leer ni escribir, con diferentes significados:

{ Se aplica en los primeros años de escolarización, sobre todo cuando los niños manifiestan dificultades por manejar dialectos y/o sociolectos diferentes a los que utiliza la escuela.

{ Durante toda la escolarización, cuando las variaciones de registro producidas en el aula por los y las alumnas no coinciden con los esperados por los y las docentes.

{ Cuando los errores de ortografía son demasiados, de acuerdo con algún estándar no especificado.

{ Cuando los alumnos no producen el tipo de texto que los docentes pretenden.

{ Cuando la redacción no tiene un buen balanceo de frases largas y frases breves.

{ Cuando los alumnos no aprecian los textos o no los aprecian como los docentes pretenden.

{ Durante los estudios terciarios o universitarios, cuando los alumnos no pueden respetar la macroestructura textual del autor que están comentando/repitiendo. Vuelve a ser una falla de registro.

Como podemos ver, son cosas muy diferentes, que implican diferentes problemas, que a su vez tienen causas no coincidentes, y que son síntomas de diferentes problemas sociales que no tienen una solución única. Sin embargo, intentaremos abarcarlas desde una perspectiva sociolingüística.

Tenemos diferencias dialectales. La población no es hablante monolingüe de una sola variedad del español. Tenemos también dialectos no españoles en contacto con el español escolar. En segundo lugar, los dialectos maternos suelen estar muy alejados del dialecto escolar. Muchas de las aulas son plurales y la docente debe interactuar con una situación pluridialectal. Esto es fácil de aceptar y comprender. No es difícil de solucionar: sólo requiere de una intervención específica a partir de analizar los “errores” o desvíos de la norma encontrados. Aclaremos que nuestra posición consiste—cuando fuere necesario, en el aula plural— en la necesidad de enseñanza de la norma como una lengua segunda que no debe fijarse como objetivo desplazar al dialecto materno de toda situación comunicativa. Los dialectos son identitarios.

Las “fallas de ortografía” tienen solución, con o sin intervención especializada.

Los otros problemas son más difíciles de aceptar, porque es difícil ver el cambio lingüístico en proceso; esto es, no es difícil ver que el español del Cid o el de Cervantes no es igual al nuestro, pero no podemos aceptar que el de nuestros alumnos tampoco lo es, y más difícil aún ver la variación sincrónica como manifestación de ese cambio.

¿Por qué los alumnos deberían realizar las mismas adaptaciones de registro que nosotros? No solamente partimos seguramente de sociolectos diferentes sino que la representación de escuela que tienen los docentes no tiene por qué ser coincidente con la de los alumnos (Raiter, 1999). ¿Por qué los alumnos deberían imitar nuestras formas dialectales? No somos un grupo prestigioso: es más, otros grupos que no comparten nuestras formas lo son. La forma en que podría hacerse más lento el cambio lingüístico sería que los más jóvenes imitaran las formas de los mayores; no es esta la situación actual: los viejos no son un grupo prestigioso en la sociedad de consumo; en general tenemos una situación inversa: los más viejos imita(mos) a los más jóvenes y compramos zapatillas con cámara de aire.

En los niveles superiores, los alumnos saben leer y escribir. No hay ninguna duda de ello. Tomemos los ejemplos los anuncios impresos, del manejo de mensajes de texto, el uso de computadoras y de los juegos electrónicos. Todos implican nivel de lectura. El concepto de **analfabetismo funcional** tiene un problema serio si no indica cuál es la función esperada. El problema consiste en que no leen, no aprecian, no comentan, no les gustan y no entienden los textos que nosotros pretendemos que lean. No escriben en el aula como pretendemos. Los cursos de ingreso o aprestamiento universitarios intentan enseñar a leer y escribir en registros académicos o —como se prefiere llamarlos— géneros académicos. Lo cual supone que ya saben leer y escribir. Que no sepan encontrar en situación de evaluación la **idea principal** por no considerarla importante, es un problema diferente.

Podemos insistir en que el problema es la falta de estimulación, pero los alumnos no caen del cielo: los hemos educado nosotros mismos, como docentes, familiares o —nada más y nada menos— miembros de la misma comunidad de habla.

Deberemos volver a las afirmaciones de Barcia, sólo que ahora mejor comprendidas: se trata de una crisis de hegemonía. Se estudia, se siguen y/o se imitan las conductas lingüísticas de los mayores cuando éstos se constituyen en un ejemplo a seguir. El país y la sociedad están en crisis, ¿por qué no habría de reflejarse en las conductas lingüísticas? Las y los estudiantes rechazan el lugar que esta formación económico-social les asigna.

Las autoridades ministeriales y aún muchos docentes bien intencionados insisten con intervenciones técnicas para resolver los problemas, pero esa no es la (única) solución. No se le puede enseñar a quienes no quieren aprender: es una actividad conjunta de docentes y estudiantes.

El Estado pretende formas dialectales no utiliza: los alumnos no pueden seguir el ejemplo de leer las obras completas de Sócrates. El Estado busca formar ciudadanos sufrientes y operarios.

Se asusta cuando el problema llega a las clases medias, a la formación de sus técnicos y profesionales, pero tampoco a esos grupos puede hegemonizar en estrategias lectoras que no comparte y sólo respeta en teoría.

No es equivalente no saber leer a no saber o querer leer los textos y géneros que nosotros (los más veteranos) leímos y leemos; tampoco equivale a no leer lo que otros pretenden que lean. No es equivalente no saber escribir a no hacerlo como nosotros (los más veteranos) queremos que lo hagan; tampoco lo es el que no quieran ni sepan escribir sobre lo que otros quieran que escriban.

¿Por qué lo lograron nuestros abuelos inmigrantes desde el exterior o nuestros abuelos migrantes del campo a la ciudad? Porque la hegemonía no estaba en cuestión.

Estamos en crisis, en un momento de cambio lingüístico bastante evidente. Es una oportunidad, un desafío: la construcción de una nueva hegemonía con ciudadanos lectores y escritores.

#### Bibliografía

**Academia Argentina de Letras** (2003) *Diccionario del habla de los argentinos*. Buenos Aires: Planeta-Espasa Calpe.

**Acuña, L.** (2003) "El diseño de la propuesta para Ramón Lista" en Leonor Acuña (compiladora) *Módulos de Capacitación 3. La enseñanza de lenguas en la educación intercultural bilingüe*. Programa de Desarrollo Integral Ramón Lista. Subprograma Educación. Formosa-Buenos Aires.

**Hodge, R. y G. Kress** (1979, 1993) *Language as Ideology*, Londres, Longman.

**Ong, W.** (1982) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. [1996]

**Raiter, A.** (1999) "Registros, cambio lingüístico y educación" en *Textos* 22.

**Voloshinov, V.** (1929) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza, Madrid, [1992]

145 { raiter

#### Notas

<sup>1</sup> Llamamos ideolecto al conjunto de formas lingüísticas propias de una persona.

<sup>2</sup> Por ejemplo, el castellano como idioma perdió recientemente las letras *ch* y *ll*. Esto fue por decisión de la Real Academia Española sin consulta a los hablantes y sin dificultades detectadas. ¿Habría sido un problema para universalizar el orden alfabético en las bases de datos internacionales?

<sup>3</sup> Somos conscientes de estar desafiando a Ong (1982) al realizar esta afirmación sobre el pensamiento abstracto; sin embargo no fundamentaremos esta afirmación aquí.

<sup>4</sup> Está claro que no es la única relación. Hubo también motivos religiosos, de administración privada y Estatal, etcétera. Nuevamente tenemos sobredeterminación.