

LA LENGUA EN EL AULA DE LENGUA

Santomero, Lucila

Universidad Nacional del Litoral
lucilasantomero@hotmail.com

Piovano, Luisina

Universidad Nacional del Litoral
luipiovano@hotmail.com

Gietz, Florencia

Universidad Nacional del Litoral
florenciagietz@gmail.com

Jara, Valentina

Universidad Nacional del Litoral
vjara@live.com.ar

Bonet, Cecilia

Universidad Nacional del Litoral
ceci_bonet_482@hotmail.com.ar

Carrió, Cintia

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional del Litoral
ccarrio@unl.edu.ar

RESUMEN

Este artículo aborda la minusvalorización del habla coloquial/juvenil desde dos dimensiones diferentes: la dimensión social, política e ideológica y la dimensión didáctica. En este sentido, en primer lugar se trabaja sobre una serie de representaciones y prejuicios lingüísticos instalados por una voz hegemónica que históricamente ha definido quiénes “hablan bien” y quiénes “hablan mal”. Esta distinción surge de comparar la variedad estándar del español con las variedades no hegemónicas (en este caso, el habla juvenil). En segundo lugar, se trabaja sobre la materialización de dicha minusvalorización en el “aula de lengua”, centrando la atención en el hecho de que los datos recopilados de dicha variedad se presentan como ejemplos de categorías conceptuales o de contenidos específicos, que no habilitan otros/nuevos niveles de reflexión.

PALABRAS CLAVE: habla juvenil - variedad estándar - prejuicios lingüísticos - aulas de lengua - reflexión metalingüística

THE LANGUAGE IN LANGUAGE CLASS

ABSTRACT

This paper analyzes the under-valorization of colloquial / youth speaks from two different dimensions: social, political and ideological dimension and didactic dimension. First, we work the linguistic representations and prejudices postulates from hegemonic voice that historically said who “speaks well” and who “speaks ill”. This distinction arises from comparing the standard variety of Spanish with non-hegemonic varieties (in this case, the youth speaks). Second, we work this under-valorization in “language class”. We focus on the fact that the data collected from this variety are presented as examples of conceptual categories or specific content that does not enable other / new levels of reflection.

KEYWORDS: speak youthful, standard variety, linguistic prejudices, language class, metalinguistic work.

INTRODUCCIÓN

El habla de los jóvenes, en tanto que variedad sociolectal de la lengua, es en la actualidad -y ha sido históricamente- blanco de una serie de valoraciones de parte de la sociedad “adulta”. Estas valoraciones están fuertemente vinculadas con distintas representaciones circulantes sobre este grupo etario y, en su mayor parte, incluyen una fuerte carga negativa respecto de los modos de expresión juveniles. Kuguel se refiere a estas valoraciones en términos de *prejuicios lingüísticos*, que no solo evidencian juicios de valor sino que también suscitan ciertas actitudes lingüísticas (2014, p. 93). La autora considera tres tipos de prejuicios: los organizados en torno a la carencia, es decir, a la creencia de una “pobreza lingüística” en los jóvenes; los que se vinculan con el exceso, con la cantidad de palabras innecesarias que utilizan; y, por último, los asociados con la oscuridad o la imposibilidad de entender lo que los jóvenes dicen (2014, p. 95).

El presente artículo aborda la problemática del impacto de estos prejuicios en un campo particular: el ámbito escolar y, más específicamente, el “aula de lengua”. Para ello,

en primer lugar se trabaja la relación entre la variedad estándar y otras voces, entre ellas el habla juvenil, las cuales históricamente han sido desvalorizadas y estigmatizadas. Luego se desarrollaran algunas cuestiones sobre el modo en que estos prejuicios se materializan en el aula de lengua e impactan no solo en el abordaje y el trabajo con ciertos contenidos, sino también en la concepción de ‘Lengua’ como objeto de enseñanza.

LA PAJA EN EL OJO AJENO

Si bien los prejuicios lingüísticos se actualizan en este contexto con respecto al habla juvenil, operaron de forma similar ya a principios del siglo XX: los préstamos lingüísticos de los inmigrantes italianos conformaron un repertorio que el lunfardo utilizó como uno de sus principales recursos creativos (Di Tullio, 2014, p. 104). En ese entonces, se consideraba que estos préstamos deformaban la variedad del español rioplatense poniendo en riesgo su pureza lingüística. Del mismo modo se presenta el habla juvenil: “los jóvenes no tienen vocabulario”, “inventan palabras innecesarias” y “utilizan una jerga incomprensible”. En este sentido, el “yo” (pretendidamente plural y representativo del ser nacional) de la voz dominante construye e instala un “otro” (el lunfardo, el habla juvenil frente a la variedad estándar nacional), siempre distinto, como un problema que hay que resolver.

En este sentido, es posible establecer una comparación con los prejuicios que en otros momentos de la historia funcionaron hacia otras variedades en el español del Río de la Plata, como el lunfardo y el cocoliche. Otras variedades de los “otros” (inmigrantes, grupos sociales cuyas variedades no se ajustan a la estándar, jóvenes, etc.) que han sido y son estigmatizadas en pos de la representación de una lengua común.

Ennis (2008), en su tesis doctoral, estudia los debates ideológicos-lingüísticos en Argentina durante el período 1837-2004 y la medida en que ejercen una influencia sobre la lengua objeto de su discusión. Sostiene que permiten observar diversos modos a través de los cuales se obtiene la representación de la comunidad homogéneamente monoglósica¹ y puntualiza dos recursos utilizados con frecuencia en estos debates como forma de legitimación de los discursos en pugna: el *borramiento* y la *iconización*.

A través del primero, la simplificación del campo sociolingüístico en cuestión deja de lado en su representación todas aquellas variedades o formas que no coincidan con la dominante (o con aquella que pretende asumir ese estatuto). La iconización, por su parte, es un proceso de desplazamiento de la calidad semiológica de la relación entre una forma lingüística y los sujetos que hacen uso de ella: formas lingüísticas indexicales de un grupo social o actividad en particular pasan a ser entendidas como representaciones icónicas de esos grupos, como expresión de la esencia o naturaleza de los mismos (Ennis, 2008, p. 22).

Consideramos pertinente, en este sentido, pensar la operancia / vigencia de los recursos mencionados en función de los debates ideológicos-lingüísticos que actualmente circulan sobre la variedad juvenil. Un punto de partida interesante para hacerlo es retomando algunas de las discusiones y análisis generados a partir de uno de los *sketches* del Programa de televisión “Peter Capusotto y sus videos” que recupera precisamente el habla de los jóvenes en particular.

Uno de estos análisis es el llevado a cabo por Kornfeld en su texto “Las alarmas del doctor Estrasnoy”. El personaje de Juan Estrasnoy en “Mensaje del Ministerio de Educación” expresa su preocupación por “lo mal que hablan los jóvenes” y por las “deformaciones que perpetran en el habla”. Kornfeld retoma el habla de uno de los personajes entrevistados por Estrasnoy, Seba, “el fierita de los barrios periféricos de Capital” y relaciona su modo de hablar con el lenguaje tumbero, de la cárcel, para sostener que es, a su vez, heredero del lunfardo. El lunfardo, que nació como jerga de ladrones y criminales, que se nutrió de lenguas indígenas, de la inmigración o de contacto para formar un código que resultara inaccesible a policías y jueces, puede compararse con la variedad dialectal que aquí tratamos. La variedad juvenil no solo recupera al lunfardo, sino que también intenta cifrar su propio código inaccesible (a otros destinatarios, en este caso).

El programa pone en evidencia el proceso de deslegitimación que actúa sobre esta variedad, esta “batalla por la lengua”, producto de pugnas entre grupos sociales, que avanza activamente desde hace siglos ya, operando sobre distintas variedades según la época. La variedad juvenil se presenta como ilegítima, se desprestigia mediante la utilización de los recursos mencionados, que tienen implicancias lingüísticas e ideológicas y que en este

Programa son tratados a través del recurso del humor. Se parodia el intento de *borramiento* de las variedades o formas que no coincidan con la dominante o, en este caso, con la que asume el estatuto de estándar. Así, Estrasnoy se enfurece y busca callar violentamente al personaje de Seba cuando escucha frases como “todo liso” (‘todo está bien’), “tocá los tarros” (para expresar a alguien que se vaya rápido) o “recatate barrilete” (para señalarle a un amigo que está teniendo muy poco control sobre sus actos). Los define como ejemplos de aberraciones en el habla.

Asimismo, en el Programa se insiste en que esta costumbre de los jóvenes de “destrozar el idioma” no es exclusiva de una clase social o un determinado ámbito cultural y a continuación se pone en evidencia la *iconización*, esto es, el proceso por el que se desplaza la relación entre una forma lingüística y los sujetos que la usan. Así, el habla de Seba lo vuelve ícono, es decir, representante de un grupo social, en este caso, la periferia de Capital y su variedad se transforma en expresión de una esencia común. En la vereda opuesta, hallamos al personaje del cheto que, por ejemplo, con expresiones en las que incorpora préstamos de otras lenguas, como “está *out*”, “es *re sweet*” o “es muy *pro*”, muestra también la pertenencia a un estrato social determinado. Esto mismo sucede cuando para describir diversos objetos, como la ropa o un auto, selecciona siempre las mismas respuestas: “es re divertido”, a lo que Estrasnoy pregunta enojado: “¡Ah!, ¿todo es divertido para vos?, no son ni lindos ni feos, ¿estas cosas te divierten?”, a lo que el cheto responde, insistente: “no, no es que me diviertan, son ‘divertidas’”, señalando con un gesto de entrecomillado la palabra “divertidas”. Semejante muestra de economía en el uso de la lengua despierta la ira más absoluta de Estrasnoy, quien amenaza con cortarles los dedos “comilleros” con una pinza, a lo que este *ícono* de la clase alta argentina contesta, por supuesto: “¡ay, *my fingers!*”.

Ya sea por la escasez de vocabulario, el uso de pocas palabras para referirse a los objetos más disímiles, ya sea por el uso de determinados modismos o construcciones lingüísticas (sobre las que el mismo Estrasnoy admite que forman parte de la creación de una identidad generacional, pero afirmando que aún así “no son correctos”), en estos episodios del Programa se pone de manifiesto la parodia, la actuación y la vigencia de los mecanismos por los que la voz del otro, del joven en este caso, tiende a ser desprestigiada, violentada y, así, borrada.

En contraposición con la concepción negativa del habla juvenil que subyace a este tratamiento paródico, Kornfeld propone que el habla de los jóvenes, así como el lunfardo, es un “código que se reinventa a sí mismo, cíclicamente, primero como clave secreta, hasta que es descifrado y repetido y se popularizan sus palabras, tanto que otra vez se hace necesario encontrar nuevos signos... Código hecho, entonces, de restos y jirones, de transformaciones y desplazamientos y también de continuos reciclados”.

Según Kornfeld, las alarmas del mal uso del lenguaje han existido siempre y son casi tan viejas como Argentina. Como una muestra de esta afirmación, retoma el texto de Borges “Las alarmas del doctor Castro” donde critica duramente a quienes defendían el respeto a la autoridad lingüística hispánica, como Américo Castro, quien había expresado en “La peculiaridad lingüística rioplatense” el sentimiento de amenaza de los académicos españoles exiliados frente a lo que consideraban deformidades de la lengua en una “república de bárbaros” que no se atenían a la norma peninsular e imitaban el lenguaje bajo y grosero de los gauchos, de los inmigrantes, de los compadritos.

“Las autoridades están preocupadas” dice Capusotto al inicio de su programa, luego de ‘advertir’: “El rock, la publicidad, el fútbol, y *otras* costumbres, también desarrollan terminologías que, como barrabravas, suben al colectivo de nuestro lenguaje y le sacan el asiento al buen hablar”. De Castro a Estrasnoy, la discusión continúa vigente, se asiste a una estigmatización de la lengua del *otro* y, por lo tanto, a la represión misma del *otro*.

EL COMBATE DEL OTRO FRENTE AL SUPER-YO

Para comprender el panorama actual, Kornfeld en una nota publicada en el diario *Página 12*, vuelve a acudir al ya mencionado personaje de Capusotto, Juan Estrasnoy, para compararlo con el ex presidente de la Academia Argentina de Letras, Pedro Luis Barcia. El motivo de la comparación se debe a que este último ha resaltado en reiteradas ocasiones su preocupación por “la decadencia” y el deterioro en el lenguaje de los jóvenes. Tales declaraciones se apoyan en el repetido axioma “todo tiempo pasado fue mejor”, el cual, por su referencia al sentido común, encuentra buen eco mediático.

No obstante esto, sabemos que hoy en día no existe ningún estudio sistemático que constatare tales afirmaciones. En palabras de Kornfeld “no hay estadística que dé cuenta de

una disminución del vocabulario promedio de los jóvenes, ni ontología que le otorgue mayor valor lingüístico a “buenísimo” que a “re bueno”, ni usos de los insultos que sean más legítimos que otros” (Kornfeld, 2010).

Estas discusiones se actualizan, como mencionamos anteriormente, en el Programa “Mensaje del Ministerio de Educación” de Capusotto, en el que se yuxtaponen el habla del *cheto*, el habla del *fierita* y el habla de Estrasnoy -representante oficial del “buen hablar”-. Esta yuxtaposición permite dar cuenta del tratamiento paródico que reciben los tres modos de habla que intervienen, fundamentalmente porque quien media entre un habla particular y la forma correcta de hacerlo es Estrasnoy, con una serie de insultos. A pesar de que estos insultos formen parte de los elementos que generan un efecto humorístico en el Programa, ponen de manifiesto que aunque no se quiera o aunque se lo niegue, el otro siempre está ahí, a veces formando parte del propio habla.

La puesta en tensión de estas diferencias en el habla permite observar, entre otros aspectos, dos de principal interés: primero, la valorización de las diferencias y, sobre todo, el punto desde el cual se piensa esa valorización: el Dr. Estrasnoy, la clase media, ese punto medio que se posiciona como conciliación -a partir de la eliminación y el borramiento- entre variedades y diferencias. Y, un segundo aspecto, la posibilidad de desnaturalizar la concepción de la lengua como algo homogéneo, único, y principalmente, la evidenciación de la base de esa homogeneidad: la primera persona, el “yo” que se auto-construye como único posible, argumentando su superioridad numérica o su cualidad intermediaria: esa “inmensa clase media, que, según se da por supuesto, es la mayoría del país” (Morressi, 2010). Es ese “yo” el agente de la “voluntad conservacionista”, el representante de “la educación argentina como tangente mediadora” (Kornfeld, 2010) entre las diferencias, mediación errada desde su base cuando se estructura en un “diálogo de sordos”: la imposibilidad de escuchar al otro, imposibilidad asociada siempre al audífono selectivo que se utiliza a la hora de elegir una “lengua común”, en la que la conciliación entre diferencias y la homogeneidad que intenta concebirse como abarcativa privilegian siempre a un sector, que pretende postular su primera persona como la representante nacional.

La pregunta que surge entonces, en relación con este planteo, es qué impacto tienen estos prejuicios, esta desvalorización del habla juvenil, en la enseñanza de la lengua en la escuela; o, vale decir, qué actitudes lingüísticas asociadas con estos prejuicios se ponen en

juego al enseñar la lengua y al reflexionar sobre esta variedad sociolectal en relación con la variedad estándar. María López García en su texto *Tú me quieres blanca. El mito de la pureza lingüística en la escuela argentina* discute respecto de la enseñanza de la variedad estándar de la lengua. Analiza allí el control gramatical de la lengua, que se realiza desde la escuela a partir del siglo XIX; la escuela, institución a la que se atribuye la tarea de hacer de los habitantes del país ciudadanos argentinos. Según la autora, este proyecto disciplinador de nación que supuso “estetizar la lengua popular” y “civilizar al bárbaro” implicó “un movimiento que colaboró con la oposición entre la lengua de la tierra, del ámbito doméstico, que debía/e ser ‘valorada’ frente a la lengua promotora de las ideas, organizadora de la sociedad, la lengua que debía/e ser enseñada en la escuela, la lengua nacional” (2012, p. 538). Este control escolar de la lengua continúa impactando en las prácticas escolares y en las representaciones actuales sobre la enseñanza de la lengua; por eso, no podemos pensarlas de forma aislada a estos procesos de construcción de nuestra identidad lingüística.

La escuela, entendida entonces históricamente como ese espacio que surge para lograr homogeneidad, un “territorio de regulaciones filológicas”, de “voluntad preservacionista” con el objetivo de lograr una identidad lingüística y nacional, tuvo que dejar de lado las “impurezas” o variedades lingüísticas en pos de la construcción de una variedad estándar. Para López García, “el ideal de lengua común se concibió únicamente como el ejercicio de desprendimiento consciente de las marcas regionales y sociales” (2010, p. 537).

En esta línea de pensamiento entonces, cabe preguntarse respecto de la/las manera/s en que la (des)-valorización del habla coloquial y juvenil en el aula impacta en las representaciones de los alumnos sobre el espacio de trabajo; y si este hecho no resulta en detrimento de la calidad de la reflexión lingüística.

HUMPTY DUMPTY

En su texto “Metáforas y conflictos: políticas de y en la lengua”, María Pía López propone que el proceso de institucionalización y el de estandarización son procesos implicados en la definición de la norma y, en consecuencia, de lo que queda por fuera de ella. De este modo, hay grupos sociales cuyos usos lingüísticos se instalan como privilegiados en tanto que son los más cercanos a la norma -“hablan bien”- y, por oposición, hay grupos

sociales sobre los que recae una condena: “hablan mal”. La dicotomía hablar bien/hablar mal surge de una doble comparación: el español de España/el español americano; la variedad estándar del español americano/la variedad del español *diferente*. En los dos casos, el segundo término de la comparación se alejaría de la norma. López afirma que “ese juicio se construye desde la articulación entre hegemonía social e instituciones de regulación” y que este juicio reaparece “como si fuéramos hablados por un discurso omnipresente y vuelto capa de nuestra naturaleza, cada vez que se discute cómo hablan los *otros*: los pobres, los mestizos, los indios, *los jóvenes*” (2014, p. 74)².

La distinción hablar bien/hablar mal y la definición de la norma no pueden, entonces, separarse de cuestiones de poder, hegemonía y dominio. Porque si la lengua se funda en el tejido, en las múltiples intersecciones de los distintos grupos sociales, como manifiesta María Pía López, las relaciones entre estos implican confrontación y, todas las veces, sumisión de unos a otros. En este sentido es que plantea que el estatuto dialógico de la lengua, tal como lo formulaba Bajtín, no es un juego de opiniones ni un intercambio de enunciados, sino que es un conflicto de tonos que siempre pone en evidencia no la interacción, sino las diferencias entre los participantes del diálogo (2012, p. 138). Abogar por cierto “purismo lingüístico”, por una norma, por una variedad estándar, implica, entonces, suponer una jerarquía bajo la cual ciertos grupos son dominados por otros. Estos imponen un modelo de ejercicio de la lengua, negando, restringiendo y desvalorizando otros modos de hablar que conviven con ese modelo, que buscan transformarlo, que lo tensionan continuamente. El purismo, afirma López, “suele no ser más que la defensa de las instituciones que tienen el poder de regular la estandarización de la lengua y que sustentan su poder en ese ejercicio restrictivo” (2012, p. 140). La escuela es una de esas instituciones que con más rigor ejerce la función regulatoria.

Siguiendo esta línea, Pierre Bourdieu, en su trabajo “¿Qué significa Hablar?” expone las reglas de funcionamiento del mercado lingüístico. Expresa que este supone situaciones de desigualdad social y procesos de dominación de unos discursos sobre otros. Es a partir de la imposición de una variedad estándar que el Estado “crea las condiciones necesarias para la constitución de un mercado lingüístico unificado. El Estado transmite esa lengua a través de sus instituciones de modo que se convierte en la norma respecto a la cual se miden todas las prácticas lingüísticas” (Guaita y Trebisacce, 2013, p. 51-52). El problema reside en que, por más que la escuela pueda reconocer la desigualdad inherente al mercado lingüístico, las

normas de él se mantendrán siempre vigentes. De modo que, si se desestima la enseñanza de la lengua estándar, se verían afectadas de manera significativa las oportunidades de los alumnos.

Esta situación ubica a la escuela en una encrucijada. Por un lado, tiene que enseñar la variedad estándar porque es su función conservarla y legitimarla y porque su aprendizaje contribuye a un mejor desarrollo y posicionamiento del estudiante en el mercado lingüístico. Pero, al mismo tiempo, resultará indispensable no recaer en una deslegitimación de las múltiples variedades lingüísticas que pueden circular en el aula.

Nos interesa particularmente el habla coloquial y juvenil en la medida en que convive con la variedad estándar en las instituciones educativas. En este sentido, es necesario preguntarse por el lugar que ocupa o el impacto que supone el habla coloquial y juvenil en las “aulas de lengua y literatura”.

Por “aulas de lengua y literatura” entendemos, siguiendo a Gerbaudo (2006, 2011), no solo el diseño didáctico de la clase sino también el conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de las actuaciones a lo largo de un período lectivo: la selección de contenidos, de materiales, los corpus, los *envíos*, el diseño de evaluaciones y la configuración didáctica de las clases. Dado que entendemos la “lengua” y la “literatura” como dos objetos diferentes, nos concentramos aquí solamente en el caso de las “aulas de lengua”.

Así entonces, nos preocupa pensar preguntas tales como: ¿qué lengua/s se busca/n enseñar?; ¿cuál es la finalidad de la enseñanza de la lengua?; ¿cuál es el objetivo?; ¿de qué manera la concepción que se presenta en las “aulas” respecto de la lengua se condice con los objetivos que se declaran desde el área?; ¿cómo se presenta el contenido ‘variedad lingüística’?; ¿qué datos se presentan para propiciar la reflexión metalingüística? Si se aspira a la enseñanza de una “variedad prestigiosa”, ¿cómo se presenta esa variedad en relación con “las otras”? y ¿cómo impacta esto en relación con la representación que los alumnos tienen de “su propia habla” y de su identidad?; ¿en qué sentido el aprendizaje de la lengua estándar es significativo para el estudiante?; ¿se generan espacios para fomentar una actitud de lealtad lingüística aun atendiendo al objetivo de la enseñanza; o, aun inconscientemente, se refuerzan actitudes de auto-odio lingüístico?³

En palabras de Kornfeld “el español de Argentina no es único ni es uno” (2010, p. 16). Muy lejos se encuentra la realidad de la pretendida homogeneización lingüística de fines del siglo XIX. Estamos ante una visión reduccionista y ficticia que ha producido una distancia considerable entre lo que se habla y lo que se escribe y también “entre esas realidades lingüísticas y lo que se describe o explica desde el punto de vista gramatical” (Kornfeld, 2010, p. 17). Desde esta perspectiva, son muchos los dialectos que se hablan aquí y, para cada uno de ellos, corresponde una serie de fenómenos gramaticales a los cuales sería importante otorgarles una determinada descripción.

Esta situación se complejiza aún más si se contempla que el criterio de corrección al que se somete la “lengua estándar” nos es impuesto desde las instituciones reguladoras y normativas (entre ellas principalmente la RAE) que conciben el español peninsular como la única variedad correcta. Basta considerar las estadísticas para comprobar la situación: el 90 por ciento del idioma español es hablado en América, aunque ese porcentaje de hablantes obedece las directivas que se articulan en España donde lo habla solamente el 10 por ciento restante. Un ejemplo de esta situación se observa en el Diccionario Panhispánico de Dudas (2005) en el que el 70 por ciento de los “errores” corresponde a usos americanos⁴. De tal modo, caer en la trampa de creer que el español es una lengua en peligro cuya unidad debe ser preservada, solo justifica la imposición de una única opción como legítima entre las demás que ofrece nuestra lengua.

EL AULA Y LA NATURALEZA DE MI LENGUAJE

Para reflexionar sobre el objeto “lengua” es preciso, en primer lugar, considerar el lugar que se le otorga a la asignatura Lengua dentro de la institución escolar. En este sentido, es representativa la experiencia que narran Torti, Luquez y Viñas (2006), quienes observan en la institución en la que trabajan un supuesto tan arraigado de parte de los docentes que llega a construirse como “obstáculo epistemológico” (Camilloni, 1997). Este supuesto es aquel que concibe la asignatura Lengua como un espacio que debe solucionar todos los aspectos conflictivos de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. La asignatura, entonces, sería para la institución, un espacio de “corrección”, un espacio al que llegan los problemas desde otras áreas y que debe ofrecer soluciones.

Sería interesante preguntarse si bajo esta concepción de la clase de Lengua, a la que podríamos denominar “instrumental”, cabe el espacio para la reflexión sobre el lenguaje; o si solo se trata, como ya hemos mencionado, de enseñarle al otro a “hablar (y escribir) bien”. Desde esta lupa, el horizonte estaría en la normativa más que en la problematización, en la escritura y reescritura más que en la reflexión.

En este sentido, es llamativo analizar los modos en que están encabezadas las propuestas de los *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios* (Ministerio de Educación, 2011) de acuerdo con las diferentes áreas. Citaremos como caso representativo, dado que no pretendemos extendernos sobre este punto, los documentos del Ciclo Básico de la Educación Secundaria de Primero y Segundo año de las áreas de Lengua y Ciencias Naturales. Para el primer caso, encontramos, encabezando cada punto, construcciones como las siguientes: “La participación asidua en conversaciones y discusiones”, “La escucha comprensiva y crítica de textos”, “La producción de textos orales”, “La participación asidua en taller de lectura”, “La participación asidua en taller de escritura”, “Producción sostenida de textos de invención”, entre otras. En el documento de Ciencias Naturales, por otro lado, aparecen construcciones como: “La aproximación a las teorías”, “La aproximación a la explicación”, “La problematización sobre la clasificación de los seres vivos”, “El conocimiento de propiedades”, por citar algunas.

Observamos sucintamente cuestiones por las que ambas áreas se diferencian. En Lengua, a excepción del siguiente encabezado: “La reflexión sistemática, con ayuda del docente, sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas”, que se halla al final del listado, todos los contenidos están planteados en términos de “participación en talleres” y “producción de textos”. El aula de Lengua se plantea como un taller: el taller en el que se producen textos, donde se corrigen estas producciones; donde llegan, como decíamos, los problemas de lectura y escritura que los docentes de otras áreas evidencian. En el área de Ciencias Naturales, sin embargo, son distintos los sustantivos que nuclean los encabezados: “aproximación”, “problematización”, “conocimiento”. Aquí se diluye la concepción instrumental por otra que concibe los contenidos en términos de problemas, de aproximaciones, de preguntas. Consideramos que es fundamental, para tratar la cuestión de la desvalorización del habla juvenil, detenerse sobre estos dos modos de pensar una asignatura y preguntarse si son excluyentes, o si, por el contrario, se podría plantear un

espacio en el que los estudiantes produzcan, pero también se hagan preguntas y problematicen las cuestiones que se ponen en juego al producir.

En segundo término, en el proceso de definición del objeto “lengua”, es necesario hablar del lugar del docente que lo piensa como objeto a ser enseñado. El docente, a la hora de pensar su “aula de lengua”, puede optar por posicionarse como mero reproductor de contenidos, ya sean estos propuestos (o impuestos) por documentos oficiales, desde el mercado editorial o la institución en la que lleva a cabo sus prácticas; o, puede elegir situarse como “autor de su propio *currículum*” (Gerbaudo, 2011) y construir con autonomía el objeto que presentará a sus estudiantes.

El docente puede concebir la enseñanza del objeto en pos de contribuir a una reflexión sobre la lengua y la constitución de una identidad lingüística o puede reproducir, por ejemplo, libros de textos diseñados generalmente por editoriales que priorizan la necesidad de unificar la lengua y superponen la enseñanza del español “global” sobre la enseñanza del español regional. En esta clase de elecciones se define el rol del docente, quien opta por transmitir el respeto por las diferencias discursivas o posicionarse como el garantizador de unidad y pureza, como un “corrector de regionalismos”, el que ocupa el rol ejemplar y la función del castigo.

La postura que el docente adopte, ya sea “técnico-reproductor” o “autor de su propio *currículum*”, impactará inevitablemente en la manera en que concebirá la enseñanza del objeto disciplinar para volverlo un objeto para ser enseñado. Preguntarnos cómo se piensan los docentes nos lleva entonces a interrogarnos además sobre cómo piensan el objeto en sus “aulas de lengua”. En este sentido, ensayamos tres posibilidades para la definición del objeto disciplinar lengua. Una primera posibilidad sería concebir a la lengua como un instrumento de comunicación, pautando como objetivo principal de la enseñanza el desarrollo de la competencia comunicativa, definida como “la capacidad que tiene un hablante de comunicarse adecuadamente en el plano discursivo” (Bravo, 2012, p. 57). En segundo lugar, se podría definir a la lengua como un sistema objetivable y formalizable: cabría pensar, entonces, en el aula de lengua como un espacio que posibilite la reflexión metalingüística y fomente el desarrollo de la capacidad metalingüística (Otañi y Gaspar, 2001). La tercera posibilidad tiene que ver con la lengua como un mecanismo de identificación social: la enseñanza de la lengua y sus variedades estaría asociada a los procesos de construcción de la

identidad lingüística. Es importante destacar que estas dimensiones no necesariamente son privativas o excluyentes, sino que pueden conciliarse. Habría que pensar, en todo caso, en dimensiones prioritarias: ¿cuáles prevalecen en nuestra definición del objeto disciplinar y qué consecuencias suscita ello en la configuración del aula de lengua?

En este sentido, el docente puede colaborar en la construcción de una identidad lingüística propia en la medida en que no opere como supuesto en su configuración didáctica (Litwin, 1997) un reduccionismo a partir de la mera *identificación* de las diferencias. Cuando se identifica una diferencia, se la identifica con respecto a otra cosa -en este caso, con respecto a la variedad estándar o “prestigiosa” en términos de López (2014)-. En este sentido, esta identificación implica tres consecuencias: (1) se propone la diferencia como condena (“el otro habla mal”) y se trabaja en función de la igualdad; (2) se identifica la diferencia pero esta no tiene ningún impacto en los contenidos de la materia; (3) se capitaliza esa diferencia a efectos de generar un nivel de reflexión lingüística vinculada a la *identidad*.

Ahora bien, aunque tanto en (2) como en (3) opere una modalización positiva de la diferencia, son los objetivos pautados previamente por el docente los que determinan de antemano su relevancia: el objetivo de la materia puede estar vinculado a la competencia comunicativa del alumno y, en este caso, habría que establecer en qué contextos de comunicación el habla coloquial o juvenil adquiere relevancia como rasgo o marca identitaria. El objetivo de la materia puede estar vinculado a la reflexión lingüística/metalingüística y, en este caso, el habla coloquial o juvenil (*la diferencia*) podría capitalizarse en tanto que objeto de estudio (Kornfeld, 2004). En este punto es necesario aclarar que se piensa la diferencia en términos de *identidad* y que la construcción de la identidad vinculada al habla juvenil está supuesta, a su vez, en los dos objetivos mencionados. Es importante que tanto la competencia comunicativa como la reflexión lingüística/metalingüística estén asociadas a y colaboren con la construcción de la identidad porque de lo contrario *lo diferente* siempre está subsumido a la dicotomía de la que forma parte; es decir, se les enseña a los alumnos que la lengua es una forma de identidad, pero al mismo tiempo se marca la diferencia como error o problema por resolver. Cuando esto ocurre, se desvaloriza el habla coloquial o juvenil, y se pone en cuestión la construcción de la identidad. Con respecto a esto, María Pía López explica que “hablar bien o hablar mal dejan de ser algo que alude a la adecuación entre usos y reglas para convertirse en un desvío

de conducta, sancionable o por lo menos enjuiciable” (2014, p. 75). Por otra parte, la contextualización de las distintas prácticas lingüísticas consideradas en las clases puede llevar al alumno a cuestionarse de qué modo estas variedades están funcionando simultáneamente en una misma sociedad, así como también en qué medida y debido a qué estas son empleadas de modos diferentes.

Lo que interesa remarcar, entonces, es la necesidad de prescindir de la enseñanza desde el prejuicio, la desvalorización, la corrección del habla juvenil, a favor de un tratamiento de contenidos tales como “variación”, “sociolecto o cronolecto” desde un concepto axial: el de *adecuación*. Al hablar de “adecuación” nos referimos a la posibilidad que tiene el hablante, al momento de hacer uso de la lengua según cada situación, de seleccionar una serie de opciones (léxicas, morfosintácticas, fonológicas) por sobre otras, de acuerdo con lo que resulte apropiado para una serie de parámetros que conforman el “contexto de situación” (*i.e.* lo que ocurre, quiénes participan y qué papel juega el lenguaje). Así entonces, el conjunto de significados que los hablantes asocian típicamente con una situación particular conformará el *registro* (Ghío y Fernández, 2008, p. 47).

Siguiendo esta línea, y como expresa Kuguel, no podríamos sostener el prejuicio de la carencia o el del exceso, pues es un prejuicio basado en una comparación de registros radicalmente distintos. El habla de los jóvenes se configura en un registro de habla espontánea y coloquial, asociada con los medios electrónicos que, en definitiva, replican la oralidad. El registro que se utiliza como punto de comparación, por el contrario, es el de los textos escritos, habitualmente textos literarios, y el del lenguaje formal (2014, p. 95). Ahora bien, si se corre el foco de la atención y se enseña desde la adecuación, ya no resultaría pertinente trabajar desde la afirmación de que “los jóvenes hablan mal” y por lo tanto hay que corregirles sus modos de expresión, sino que se vuelve necesario posibilitar la reflexión acerca de cuáles son las opciones adecuadas de acuerdo con las diferentes situaciones y ámbitos de uso de la lengua.

En este sentido, Guaita y Trebisacce sostienen que la producción de textos y la reflexión en torno a esas producciones por parte de los alumnos son actividades importantes para el desarrollo de sus habilidades comunicativas, pero que para poder llevar a cabo esta reflexión “es necesario un conocimiento metalingüístico que permita objetivar las propiedades formales de [la variedad] estándar” (2013, p. 53). Asimismo, sostienen que,

como la variedad estándar es diferente de la que utilizan los estudiantes, la escuela tiene que proponer “ciertas reflexiones metalingüísticas que le permitan al alumno reconocer la distancia entre su variedad y el estándar” (2013, p. 53) como uno de sus objetivos. De este modo, el alumno puede llegar a conocer esta variedad para utilizarla en la medida en que sea necesario. Por otro lado, en función de las distancias y los acercamientos entre las variedades que conviven en las aulas de lengua, la enseñanza de la gramática permitiría estudiar la variedad estándar poniendo de manifiesto su carácter arbitrario, político. Es decir, si desde el aula se propone la reflexión en torno a las múltiples normas existentes, la variedad estándar se puede abordar y estudiar como una variedad más entre las otras.

Así entonces, cabe destacar que la reflexión respecto de la variedad puede ser susceptible de ingresar a las aulas desde diferentes dimensiones de análisis; *i.e.* variedades vinculadas con fenómenos léxicos (ya sea por la inclusión de préstamos o los diferentes casos de gramaticalización (cfr. 1) o relexicalización (cfr. 2), fenómenos fonológicos (cfr. 3), fenómenos morfosintácticos (cfr. (4) y (5)) trueque de sonidos (cfr.6) (aquí con gramaticalización y relexicalización):

- (1) ¡**Manera** de comer anoche!
- (2) **Batió fruta.**
- (3) / kompra'mo^hrelo'nue'Bo /
- (4) Al momento de pagar la cuenta **se RE puso.**
- (5) Estoy de acuerdo, **lo hagamos.**
- (6) Es un **garca** este tipo.

Cada una de estas dimensiones de análisis implica, a su vez, una complejidad diferente y, en cada caso, la acción de intervención y la propuesta docente supondrán implicancias distintas (ya sea en el orden de los objetivos, los contenidos o la misma reflexión metalingüística).

Aun cuando desde hace años se cuestiona la gramática oracional como un contenido inerte que no se vincula con la “realidad” de los alumnos, cuando se desliza la mirada en el tratamiento que reciben los contenidos sociolingüísticos que ingresan en la planificación, se pueden observar las dificultades instaladas en el tratamiento y presentación de los contenidos.

En este sentido, la exposición del tema tiende a la reproducción de conceptos o categorías, sin promover la reflexión sobre ellos. Con respecto a los ejemplos que suelen predominar en las aulas, además de ser hartos transitados, muchas veces ya no resultan significativos para los alumnos al punto de constituirse casi en un “obstáculo pedagógico” (el ejemplo se desgasta y no cumple su función ejemplificadora)⁵. Lo mismo ocurre cuando el habla juvenil ingresa al aula de lengua como mero dato, como ejemplo de (o al servicio de) alguna categoría conceptual o de algún contenido específico. Así entonces, si al alumno se le presenta un dato de su propia variedad -variedad que conoce, que lo constituye y lo identifica como diferente, y que, a su vez, lo desplaza de la variedad estándar-, pero no se le enseña a reflexionar sobre esta variedad (aún cuando esté familiarizado con ella), el ejercicio *con* y el reconocimiento *de* esa diferencia pierden su productividad. En este sentido, al decir de Desinano (1997), el tratamiento escolarizante de los ejemplos y de los contenidos no hace más que promover instancias de “conocimiento ritual” y aumentar la brecha que divide “el adentro de la escuela” del “afuera de la escuela”. Los ejemplos de juguete ficcionalizan la enseñanza y la desvalorizan, cabe decir entonces que el problema radica en el tratamiento que se hace del contenido más que en el contenido mismo.

El pensamiento de los contenidos como una “*curricula* estanca” (Litwin, 1997) en la que la reflexión sobre la selección léxica y gramatical no se piensan conjuntamente con las implicancias que eso tiene respecto del reconocimiento y la pertenencia a un grupo impacta en la representación que los alumnos construyen respecto del área. El tratamiento escolarizante de los contenidos y la falta de representatividad de los ejemplos resta significatividad a lo aprendido promoviendo un aprendizaje ritual e inerte en el sentido de Perkins (1992).

CONCLUSIÓN

Asumimos que, si partimos de la idea de que la organización de una sociedad y sus formas lingüísticas siempre es esencialmente jerárquica (Halliday, 1979, p. 179), es imprescindible la función de la escuela y su contribución para que sus alumnos incorporen diversas formas y usos lingüísticos y, por lo tanto, accedan a mayores posibilidades de

movilidad social. Esto se logra si prima la enseñanza del lenguaje como un sistema de opciones y no la de un ideal de lengua, desprendida de sus marcas regionales y sociales.

En este sentido, cabe preguntarse: ¿se apuesta hoy en la escuela a la democratización de la lengua, al respeto e inclusión de las variedades o se pretende la homogeneización de aquella, la cultura de la monoglosia a través de la “imposición” de una variedad estándar legitimada y todo grado de variación se convierte en objeto de estigmatización? No es que los jóvenes “no sepan hablar”, como dice el Dr. Estrasnoy, o que deforman el idioma, sino que ellos nombran el mundo desde sus conocimientos y su dialecto, que es la forma desde la que solo pueden (y saben) hacerlo. Si la escuela se posiciona, como otrora, en territorio de control y regulaciones lingüísticas y desvaloriza el habla coloquial y juvenil de quienes concurren a ella, se aniquila cualquier posibilidad de promover la reflexión de los estudiantes sobre su propia lengua, se la vuelve ajena y, por lo tanto, también se pierde el interés en ella y en el espacio de trabajo.

En función de lo propuesto anteriormente, destacamos la importancia de la incorporación de propuestas para aulas de lengua que pongan de manifiesto los procesos de *borramiento e iconización* sobre este tipo de variedad. Esto con el objetivo de que los alumnos puedan identificar la forma en que determinados usos lingüísticos del habla juvenil se legitiman y otros se deslegitiman, tanto como el impacto social de estas pugnas. Desde este lugar, proponemos repensar como docentes no solo el lugar de la lengua en el aula, sino también la función misma de la materia “Lengua”, y entenderla como el espacio privilegiado para brindar a los estudiantes opciones para encontrar / manejar otras formas posibles de decir lo que quieren decir, sin borrar las propias sino ampliándolas. Esto no solo conduciría a una ampliación de su vocabulario, sino a una comprensión más profunda del funcionamiento de su propia lengua, lo que les posibilitará además reflexiones lingüísticas y metalingüísticas cada vez más complejas. Asimismo, la relevancia de las *aulas de lengua* para la reflexión respecto de cómo el lenguaje nos constituye y nos identifica, en tanto que medio de identidad y mecanismo de poder, exige que se corra el foco de atención concentrándose en la necesidad de trabajar la adecuación lingüística por sobre el juicio valorativo.

Pensar en el lugar de la lengua en las *aulas de lengua* nos lleva a preguntarnos por el estatuto que otorga la escuela a las variedades de la lengua, estatuto que por el hecho de no

ser exclusivamente lingüístico, ya que involucra componentes sociales, políticos e ideológicos, es posible de ser retomado en otros espacios, no solamente en los destinados a la enseñanza de la lengua.

REFERENCIAS

- AAVV. Por una soberanía idiomática. En Diario *Página/12*, 17 de septiembre de 2013, disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-229172-2013-09-17.html>.
- Argentina. Ministerio de Educación. (2011). *Núcleos de aprendizaje prioritarios. Ciclo Básico Educación Secundaria. 1° y 2° / 2° y 3° Años. Lengua*, disponible en http://www.educ.ar/recursos/ver?rec_id=110569.
- Argentina. Ministerio de Educación. 2011. *Núcleos de aprendizaje prioritarios. Ciclo Básico Educación Secundaria. 1° y 2° / 2° y 3° Años. Ciencias Naturales*, disponible en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=110571>.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bravo, M. J. (2012). La gramática y sus conexiones con la lectura y la escritura. En Bombini, G. (coord.) *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- Camilloni, A. (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Desinano, N. (1997). *Didáctica de la lengua para primer ciclo EGB*. Rosario: Homo Sapiens.
- Di Tullio, A. (2014). El italianismo como gesto transgresor en el español rioplatense. En Kornfeld, L. (comp) *De lenguas, ficciones y patrias*. Cuadernos de la Lengua. Buenos Aires: UNGS. Vol. 2, pp.103-122.
- Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: UNL.
- Gerbaudo, A. (dir) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens-UNL.
- Ghío, E. y Fernández, M. D. (2008). *Lingüística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Waldhuter Editores-UNL.
- Guaita, F. y Trebisacce, R. (2013). Enseñanza de la gramática: ¿Para qué? Reflexiones acerca del conocimiento gramatical en relación a los objetivos de la escuela media. En Guevara, M. R y Leyton, K. (eds.) 2013. *Enseñanza de la gramática*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNC.
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kornfeld, L. (2004). Gramática y política del insulto: la revista Barcelona. *Revista Question*. La Plata; Año: 2011 vol. 29.
- Kornfeld, L. (2010). Las alarmas del doctor Estrasnoy. En: Carbone, R. y Muraca, M. (comp.) *La sonrisa de mamá es como la de Perón. Capusotto: realidad política y cultural*. Buenos Aires: Imago Mundi-UNGS.

- Kornfeld, L. (2010). *Lenguaje y sentido común*. Diario *Página/12*, 9 de abril de 2010, disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-143563-2010-04-09.html>.
- Kornfeld, L. y Kuguel, I. (2013). *El español rioplatense desde una perspectiva generativista*. Mendoza: Editorial de la UNC.
- Kuguel, I. (2014). “Los jóvenes hablan cada vez peor”. Descripción y representaciones del habla juvenil argentina. En Kornfeld, L. (comp.) *De lenguas, ficciones y patrias*. Cuadernos de la Lengua. Buenos Aires: UNGS. Vol. 2, pp.81-101.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- López García, M. (2012). Tú me quieres blanca. El mito de la pureza lingüística en la escuela argentina. *La biblioteca 12*. Vol. 1, pp. 534 - 550.
- López, P. (2014). Metáforas y conflictos: políticas de y en la lengua. En Kornfeld, L. (comp.) *De lenguas, ficciones y patrias*. Cuadernos de la Lengua. Buenos Aires: UNGS. Vol. 2, pp.73 - 80.
- Otañi, I. y Gaspar, M. (2001). Sobre la gramática. En Alvarado, M. (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: FLACSO-Manantial.
- Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Torti, E.; Luquez, S. y Viñas, F. (2006). Lectura y escritura: un desafío institucional. En *Los alumnos, los docentes y los textos. Comprender y producir escritos en el aula*. Santa Fe: UNL, pp. 93-103.

¹ Ennis entiende por “cultura de la monoglosia”, siguiendo a del Valle/Stheeman, una forma de cultura lingüística, un conjunto de creencias relativamente abstracto y supuestamente universal acerca de conceptos generales como lengua, habla, comunidad lingüística y lectoescritura. Según el autor, esta cultura sería alimentada principalmente por los principios de focalización y de convergencia. “Según el primero, hablar significa siempre poner en práctica el conocimiento de una gramática, entendida como un sistema mínimamente variable y bien definido, siendo todo lo que diverge del modelo ofrecido por este sistema, o todo uso sometido a un alto grado de variación, objeto de estigmatización en todo espacio en el cual la cultura monoglósica ocupe una posición dominante. El segundo representa la contraparte diacrónica de la focalización, y designa la concepción según la cual toda comunidad tiende a volverse progresivamente homogénea, eliminando de su seno la diversidad” (2008, p. 22).

² El resaltado es nuestro.

³ Remitimos a la lectura del libro: *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino* (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 2000), propuesta de alfabetización multicultural y bidialectal; libro en el que se incorpora la cultura del pueblo kolla, su variedad dialectal del español (promoviendo la valoración de un dialecto generalmente poco apreciado desde la escuela) y el dialecto del español estándar del Río de la Plata.

⁴ “Por una soberanía idiomática”. En el diario *Página/12* del 17/09/2013.

⁵ Considérense casos en los que la variación lingüística es analizada desde datos del tipo “*Capataz, ¿dónde está el pingo?*” para ciertos contextos en los que la necesidad de completar los conocimientos enciclopédicos termina transformándose en un fin en vez de un medio.