

SOCIOLINGÜÍSTICA Y EDUCACIÓN. UNA PERSPECTIVA PARA ABORDAR LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN CONTEXTOS SOCIALES CRÍTICOS

Graciela Herrera de Bett¹

Resumen

En la época actual los procesos de escolarización se han visto afectados por fenómenos sociohistóricos, políticos y culturales de diversa índole: transformaciones locales y regionales de grupos e identidades, segmentación social, situaciones de pobreza e indigencia crecientes, migraciones y otros. Estrechamente relacionados con estos procesos, los fenómenos de la diversidad cultural y lingüística se han constituido en el foco de atención de los debates actuales sobre la escuela y su papel ineludible como espacio de inclusión de las diversidades y en contenidos impostergables de la Formación Docente. Elementos claves de esta inclusión, lo constituyen los saberes de la lectura y escritura, cuyas dificultades de apropiación por parte de los escolares operan como factores relevantes de la exclusión escolar y social.

El presente trabajo refiere a tres núcleos de problematización: el primero referido a los aportes de la Sociolingüística – en algunas de sus perspectivas y autores – para el análisis y comprensión de los dialectos sociales y su incidencia en los procesos de escolarización; el segundo pone en tensión las concepciones más extendidas sobre la noción de fracaso lingüístico como fracaso escolar; el tercero considera la lectura y escritura como prácticas contextualizadas y esboza algunas líneas de acción peda-

¹ Lic. en Letras (UNC). Profesora de Didáctica de la Lengua en la asignatura Didácticas Específicas para los niveles Inicial y Primario. Profesora Adjunta a cargo del Área de Letras en la Cátedra de Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Directora de la Carrera de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. chelahb@ffyh.unc.edu.ar, chelahb@cordoba.net

gógica para abordarlas en una propuesta que incluya la perspectiva sociolingüística en la Formación Docente

Sociolingüística y educación. Una perspectiva para abordar la diversidad lingüística en contextos sociales críticos (1)

“...Sería un error cómodo no hacer caso de la importancia de los factores sociales y situacionales en el uso del lenguaje y tratar a quienes no están familiarizados con algunos aspectos sutiles del discurso educacional como carentes de los medios lingüísticos y cognitivos para llevar a cabo un debate lógico o una interrogación racional...”
(Edwards y Mercer, 1994)

Introducción

Vincular estas categorías, Lenguaje y Educación, se presenta como una tarea interesante y compleja, pues son varias las perspectivas que pueden adoptarse y múltiples las significaciones que se asocian a las mismas. Desde nuestro punto de vista y de partida, reconocemos en esta relación, dominios de investigación y convergencia interdisciplinar, a la vez que conflictos y problemáticas encarnados en la realidad social y educativa.

En la época actual los procesos de escolarización se han visto afectados por fenómenos sociohistóricos, políticos y culturales de diversa índole tales como: transformaciones locales y regionales de grupos e identidades, segmentación social, situaciones de pobreza e indigencia creciente, migraciones y otros. Resulta impostergable para los educadores, especialistas e intelectuales en general, nuestro compromiso de abordarlos y de proponer alternativas.

Estrechamente relacionados con estos procesos de transformaciones sociales de grupos e identidades, los fenómenos de las diversidades cultural y lingüística, se han constituido en el foco de atención de los debates actuales sobre la escuela y su papel

inclaudicable como el espacio más amplio de inclusión de las diversidades enunciadas más arriba. Elementos claves de este proceso de inclusión lo constituyen los saberes de la lectura y escritura, cuyas dificultades de apropiación por parte de los escolares operan como los factores más relevantes de la exclusión escolar y social.

¿Por qué el “fracaso escolar” se relaciona de modo frecuente con las prácticas de la lectura y escritura? Y si la escuela es la responsable de proporcionar estas herramientas básicas, ¿cómo intervenir pedagógicamente en este dominio para potenciar los aprendizajes en contextos de pobreza estructural?

Sin desconocer las limitaciones socioeconómicas que condicionan la vida de la familia de niños y jóvenes, y sin caer en el circuito de los que responsabilizan a la escuela, a los maestros o al medio familiar, como determinantes del rendimiento escolar de los alumnos, es indispensable seguir trabajando en el problema de cómo se construye la exclusión escolar de los niños y jóvenes en contextos de pobreza rural y urbana (2), y en ese marco, analizar qué papel le corresponde al lenguaje, en particular al lenguaje de la instrucción escolar, caracterizado como lengua estándar.

Pretender responder con certezas a estos interrogantes sería desconocer la complejidad de una problemática que excede los límites de los saberes especializados, para instalarse descarnadamente en la realidad cotidiana reclamando la atención de las políticas públicas y la responsabilidad del Estado para su abordaje e intervención. La vigilancia de tales cuestiones -ineludibles desde nuestro punto de vista- en todo proyecto formativo no nos exime de nuestro compromiso como intelectuales y educadores, de proponer vías de intervención posible.

En consonancia con esta realidad compleja, las producciones del campo de la teoría social en América Latina y en nuestro país concentran sus esfuerzos investigativos al estudio de estos temas, con el propósito de concretar y potenciar programas de intervención acorde a los requerimientos de comunidades, grupos e insti-

tuciones, atravesados por las condiciones de emergencia social antes enunciadas.

Sociolingüística: variedades dialectales, cruces y tensiones. perspectivas teórico-metodológicas para pensar los problemas

Las reflexiones del presente trabajo retoman líneas de análisis y ejes de intervención en torno a tres núcleos de problematización: el primero alude a los aportes de la disciplina Sociolingüística -desde algunas de sus perspectivas y autores- para el análisis y comprensión de los dialectos sociales y su incidencia en los procesos de escolarización; el segundo pone en tensión las concepciones isomórficas más extendidas sobre la noción de fracaso lingüístico como fracaso escolar; el tercero considera los procesos de interacción lingüística en los espacios educativos, que en tanto contextos de situación, propician u obturan la relación pedagógica y de modo específico los procesos de apropiación de los conocimientos.

Finalmente trataré de esbozar y compartir algunas líneas de acción para abordar la diversidad lingüística en las instituciones y en la sala de clases, a condición de a) revisar críticamente algunas categorías que se han naturalizado en el enfoque de la Formación Docente para la Enseñanza de la Lengua; b) integrar la perspectiva de la variación lingüística en el enfoque didáctico de la disciplina.

Si bien la Sociolingüística como disciplina reconoce en su constitución una tradición de varias décadas, junto con la etnografía de la comunicación son las más fértiles en cuanto a los reportes de los avances y resultados de sus investigaciones vinculadas al uso y funciones del lenguaje en la vida escolar y social. En efecto, al considerar la variación como punto de mira en el análisis del funcionamiento del sistema lingüístico, incorpora al debate de las ciencias del lenguaje el componente social de la teoría, comprobando que estas variaciones no son anárquicas, sino que responden a regularidades plausibles de explicación y validación (3).

En la línea anglosajona, se destacan los trabajos de Halliday

quien recupera los aportes de Bernstein –sociólogo preocupado por el estudio de los procesos de transmisión cultural, y por el papel que le cabe al lenguaje en dichos procesos- como contribuciones claves de la sociolingüística para el estudio de los problemas educativos. Desde esta perspectiva interesa considerar la caracterización de *familia* y *escuela* como *contextos socializadores críticos*, cuyas orientaciones de significados pueden entrar en relación de continuidad, ruptura o débil articulación, condicionando las trayectorias futuras de los alumnos, en cuanto sujetos escolares o desescolarizados.

Halliday, anclando en la noción de variación, desarrolla las categorías de *dialecto* y *registro* aptas para describir las relaciones entre el lenguaje y la estructura social y el lenguaje y los procesos sociales. Estas nociones desarrolladas por el autor mencionado marcan una diferencia considerable con las definidas por la Dialectología, vinculadas más estrechamente con la Lingüística clásica que aborda las variaciones del sistema, independiente de la perspectiva sociológica de análisis. Para Halliday, entonces, la diversidad de estructuras sociales explica la variación dialectal, en tanto que la diversidad de procesos sociales, la variación de registros.

Es decir que el lenguaje, como práctica social, objetiva en los dialectos los distintos “lugares” que sitúan a los sujetos en el espacio de las relaciones sociales y objetiva en los registros un repertorio de significados vinculados a las acciones que realizan los sujetos.

Por consiguiente, las nociones de dialecto y registro que nos proporciona la sociolingüística son claves para comprender en la variedad lingüística de los sujetos escolares, universos discursivos estructurados en códigos afectados en su reconocimiento por diversos grados de legitimación/deslegitimación. Configuradas la escuela y el aula en cuanto tramas de culturas articuladas o en disputa, desconocer tal acontecer agrava los conflictos pedagógicos y sociales.

En lo que atañe a nuestras preocupaciones específicas rela-

cionadas con las prácticas educativas, la teoría y metodología sociolingüísticas nos permiten revisar las nociones que se asientan con más peso en la formación de los maestros y profesores de lengua, tales como: competencia lingüística y comunicativa, sistema, norma, uso, etc., definiciones y clasificaciones que incorporadas como contenidos de enseñanza en ocasiones de modo convencional o arbitrario, en general no inciden ni operan, de modo frecuente, como marco de referencia conceptual al definir el enfoque y actividades de las propuestas didácticas; esto tiene un efecto particular, cuando las mismas se destinan a escuelas cuya población escolar remite a sectores sociales identificados con una cultura y lenguaje diferentes del dialecto estándar- escolarizado. (4) Como lo expresáramos más arriba, los usos lingüísticos de los alumnos provenientes de sectores y grupos sociales caracterizados por la segmentación social, la pobreza creciente y la multiculturalidad, expresan órdenes de significados que con frecuencia, entran en conflicto o contradicción con los órdenes de significados que propone o ¿ impone? la cultura escolar. Si el dialecto estándar se presenta de modo explícito o implícito, como la norma legítima de la que hay que apropiarse para acceder o promover los saberes de la lectura y escritura, seguramente los dialectos sociales que portan los alumnos y con ellos el potencial de significados disponible, entrará en conflicto con los órdenes de significados que le propone la escuela; estas tensiones se harán presentes en cualquier etapa de la escolaridad, pero sin duda tendrán mayor incidencia en los primeros años, afectando sensiblemente el rendimiento de los alumnos, y colaborará en el tiempo, como otro factor más de exclusión social.

Si las prácticas lingüísticas condensan representaciones, valoraciones, creencias, saberes, que atañen tanto al sí mismo de los sujetos, como al grupo de pertenencia, la censura o desvalorización de las mismas afectan doblemente al alumno en tanto ser individual y social. Y si el bajo rendimiento de los escolares corresponde de manera predominante a las competencias de la lectura y escritura, el lenguaje de los niños, al parecer, se constituye en uno de los obstáculos centrales para lograr el éxito en los aprendizajes y con ello, su permanencia en la institución escolar.

Es decir, la escuela refuerza la exclusión previamente abonada por las políticas públicas y la desatención del Estado respecto de los grupos sociales afectados por la desocupación, subocupación y pobreza creciente. Y en este punto ya sospechamos que la teoría del fracaso escolar solicita nuestra reflexión.

En sus investigaciones teóricas y empíricas, Bernstein –sociólogo inglés cuyas investigaciones han resultado claves en este campo de las relaciones entre lenguaje y educación– no intenta explicar la totalidad de las causas del fracaso educativo, sino que ofrece una interpretación de uno de sus aspectos: la circunstancia de que la distribución del fracaso no es anárquica, sino que se distribuye según pautas conocidas y predecibles. En nuestra realidad socioeducativa, concierne a los niños y jóvenes pertenecientes a sectores populares en condiciones de extrema pobreza estructural de amplias áreas urbanas. Para este autor, el fracaso no es lingüístico, sino social, por la desigualdad estructural, incompatible desde la teoría con sistemas democráticos de gobierno.

Lenguaje y cultura

Casi resulta obvio considerar que el niño aprende el lenguaje que escucha a su alrededor y si crece en una sociedad estratificada y jerarquizada aprende la variedad dialectal –en nuestro caso, mayoritariamente del español–(5) que habla su comunidad lingüística ya sea de clase media urbana, clase trabajadora, población campesina o subgrupos sociales caracterizados por la desocupación, subocupación; sectores estos últimos, con limitadas o nulas condiciones de acceso a los bienes materiales y simbólicos que produce la cultura global.

Ciertamente entonces, decimos que el niño aprende su lengua materna en el contexto de una cultura particular, en que las normas se representan de modo diverso y se enuncian frecuentemente a través del lenguaje, operando como marcos de regulación, instrucción, interacción con su familia, grupo de pares etc. En pa-

labras de Halliday "es socializado en los sistemas de valores y en los modelos de conducta, mediante el lenguaje" (Halliday 1982 pág.28).

Estas consideraciones, no por obvias o simplistas, cobran la necesaria importancia al analizar críticamente las teorías lingüísticas del *fracaso educativo*. Tal "etiqueta" se suele relacionar en la época actual con grupos urbanos cada vez más amplios ya caracterizados -en cuanto al estado de pobreza e indigencia crecientes- cuyas prácticas lingüísticas (sintaxis, léxico y fonología) producen variaciones que son las depositarias con mayor énfasis que otras prácticas, del fracaso educativo.

En ellas -las variaciones- tienen su anclaje las teorías del déficit y la diferencia, categorías teóricas que se derivan de estudios realizados por investigadores americanos sobre las variedades del lenguaje en la vida social e inspirados en el afán de mejorar la integración de los pobres en el sistema escolar norteamericano. Los resultados de las investigaciones sobre *lenguaje y pobreza*, realizadas en USA por F. Williams y su equipo de lingüistas sostienen que, frecuentemente, las diferencias de la lengua están asociadas de una manera constante a grupos o individuos económicamente débiles, en su mayoría de raza negra, en contraposición con amplios sectores de la población norteamericana predominantemente blanca sostenidos por economías prósperas o estables. "Entre los numerosos factores que contribuyen a la producción y al mantenimiento de la pobreza se encuentra la forma de la lengua materna... El comportamiento que conduce a la pobreza económica, educativa y social se aprende, se socializa en la primera infancia... el déficit que lleva a la pobreza es un *déficit de conceptualización y de elaboración lingüística*" (6).

Por el contrario, para el sociolingüista John Gumperz, «las expresiones que se citan como prueba de pobreza verbal, reflejan claramente reglas gramaticales subyacentes que son tan sistemáticas y requieren aptitudes cognitivas tan complejas como las del inglés corriente» (Cook-Gumperz, 1988 pág.23).

Lenguaje y pobreza: una problemática falseada. Las deficiencias funcional y estructural

A la vigorosa difusión en estos últimos años del concepto de *déficit lingüístico*, contribuyó la necesidad de dar respuestas rápidas a problemas complejos, con menor costo, reduciendo y alterando en gran medida algunos hallazgos interesantes de algunos estudios (como caracterización de las elipsis, alteraciones fonológicas, ritmos, asociaciones léxico-semánticas, variancias características de los dialectos sociales analizados).

De acuerdo con la teoría del déficit, cuyo enunciado más extendido desde el sentido común educativo es "el habla del niño es deficiente", no se vislumbra la posibilidad de considerarlo como un dialecto social, cuya estructura, léxico y fonología presenta variaciones como todo dialecto social. ¿Por qué se considera deficiente? ¿Será carente de sonidos, palabras o estructuras? Tal idea resulta insostenible desde la perspectiva lingüística, y algunos investigadores como Halliday la consideran una tontería, pero peligrosa, pues al no refutarla por absurda, los especialistas le aseguran años de sobrevida y malestar educativo. Porque si algunos educadores creen que es así, que uno o muchos de sus alumnos son carentes, lo predisponen de modo no intencional al fracaso lingüístico. A esto se lo conoce como la hipótesis del estereotipo: "los niños, lo mismo que los adultos, habrán de comportarse con el estereotipo al que han sido asignados" (Williams 1967 citado por Halliday ob.cid. pág.36).

Desvalorización que incide en un proceso donde el maestro ve neutralizado su trabajo específico en torno al conocimiento y en el que se cumple la profecía del fracaso en el aprendizaje, desde una doble mirada: la del maestro que excluye al alumno sin proponérselo a causa de su "falta" o "carencia" lingüísticas, la autoexclusión del alumno, con su silencio real y simbólico ante la imposibilidad del éxito en el rendimiento escolar.

En el caso de la teoría de la diferencia, ya no se trata del déficit, sino que el habla del niño resulta distinta, de la norma escolar o la lengua estándar. Las contradicciones se manifiestan desde el momento que en espacios de comunicación de interés personal lúdico y/o social, donde cada sujeto- joven o niño- **ejerce su palabra** para decirse socialmente, las competencias lingüísticas puestas en juego, son evidentes, pues a veces hasta imitan el dialecto estándar con fines de la burla o rebeldía, formas en la que tal vez se expresa el sentimiento-resentimiento de los excluidos. Así, dice Halliday, la teoría de la diferencia se resuelve en un problema del prejuicio: si el alumno falla como resultados de las diferencias entre su lenguaje y el de la escuela, no es porque haya dificultades de comprensión, sino porque la variedad del español, en nuestro caso, lleva un estigma social: la sociedad (la escuela, el profesor, maestros/as, la Academia, en síntesis, la cultura hegemónica) lo considera inferior. "El sujeto escolar, el niño, el joven, efectivamente está condenado al fracaso desde el principio" (ob.cid. pág. 36).

Si bien consideramos en algún punto muy extrema esta afirmación del investigador, es justo reconocer que somos frecuentemente evaluativos con las variedades dialectales diferentes a las de nuestro sector profesional o social y que rápidamente adjudicamos juicios de valor a quienes las portan. Pero es justo reconocer también que en la tarea educativa son muchos los docentes que superan sus prejuicios sociolingüísticos y asumen la diferencia para trabajar por la inclusión social de sus alumnos, puesto que la escuela aparece hoy como uno de los pocos espacios públicos orgánicos para la socialización y transmisión de los saberes.

Reconocer las diferencias en el uso del lenguaje supone un replanteo de las prácticas de alfabetización, considerándolas no ya como trabas del proceso de aprendizaje escolar, sino como puntos de inflexión y atención ineludibles, puesto que el intercambio verbal sigue siendo el nexo fundamental de las relaciones educativas.

Sin duda estos órdenes de significados socioculturales negados o negociados en la estructura de la experiencia escolar condi-

cionan en buena medida la retención de los alumnos y la calidad de sus aprendizajes.

Las investigaciones educativas de estos últimos años han producido un valioso material de análisis sobre estas temáticas acerca de las dificultades en la escolarización de los jóvenes, adolescentes o niños en situaciones de riesgo social y/o psicológico. Tales estudios ponen de manifiesto que estos sujetos materializan, en violencia real y simbólica, los efectos de la violencia real y simbólica de que son objeto en la vida cotidiana; las agresiones, rebeldías se expresan generalmente como actos de rechazo hacia algún docente, otro compañero o a la institución. Las tensiones y conflictos previsibles en el juego de las relaciones sociopedagógicas, que potencian el crecimiento de las personas, alumnos, docentes y con ellos, la dinámica de las propias instituciones, se han trocado hoy en nuestro país (y en general en otras partes del mundo) en foco de verdaderos conflictos de convivencia y en simultáneo asistimos, sobre todo en los últimos tiempos a muestras de compromiso y actos de solidaridad real frente al desamparo de los miles de afectados por condiciones de pobreza creciente.

El conocimiento histórico de la constitución de la *lengua materna*, tanto desde las perspectivas de estudio del sistema, cuanto desde la teoría social, resulta fundamental como base no sólo de la formación de maestros y profesores, cuanto de los alumnos, y de los ciudadanos de una nación. Los fundamentos y alcance de las teorías y resultados de la investigación en este campo de intersección interdisciplinar deben proveer herramientas de análisis para el desmontaje de los prejuicios lingüístico-culturales, a la vez que el reconocimiento de la impronta del lenguaje en la constitución de los grupos e identidades, por lo que la noción de variación y heterogeneidad lingüísticas, debe ser la clave para comprender y emprender una convivencia social en un campo de luchas de fuerza particularmente asimétrico para los dialectos sociales de los pobres.

Reconocer que la idea de norma lingüística posee un significado hegemónico, y se vincula al *prestigio y al orden de verdad del*

que dice bien, delegando en ello poder y poderes, resulta esclarecedor para relacionar en el análisis norma lingüística, legitimación y prestigio social. Si bien el dispositivo lingüístico-normativo resulta ideal para la pedagogía del deber ser, cristalizada en un sistema de control social, los principios de ese orden pueden leerse críticamente y contrastarse con otro orden de regularidades, el expresado en la diversidad lingüística de los grupos sociales. La noción de *variación*, en ese sentido, pluraliza el concepto de norma por el de normas lingüísticas comunales.

Desde la posición de docentes e investigadores, debemos realizar esfuerzos para acompañar los programas educativos cuyo eje sean las prácticas de lectura y escritura, socializando los resultados de las investigaciones y a la vez revisando nuestros propios supuestos a la luz de los renovados problemas. En síntesis: sería interesante y a la vez posible, articular de modo permanente, el trabajo docente del maestro/a con el del/la investigador/a en proyectos y acciones compartidos.

Leer y escribir: prácticas contextualizadas

La reflexión sociolingüística ingresa tardíamente en el dominio de la Didáctica de la lengua como una perspectiva fértil para abordar una propuesta de enseñanza, que focalice no sólo en el contenido disciplinar u objeto de enseñanza, sino también en los sujetos de la relación didáctica en el espacio de la sala de clases y en el contexto más amplio de la institución. Por otra parte, en los programas de Formación de Docentes, no es frecuente la inclusión de la Sociolingüística como perspectiva disciplinar ineludible para abordar el aspecto social de la teoría del lenguaje. En algunas investigaciones educativas o programas de intervención pedagógica se incorpora la sociolingüística de modo reduccionista para "etiquetar" las prácticas lingüísticas de los alumnos de las que se derivan programas compensatorios bajo las hipótesis del déficit o la carencia, que ya hemos analizado como una interpretación distorsionada de la teoría. Con visiones desvalorizantes, explícita o implícitamente, de la conducta verbal y social de los aprendientes,

se programa *dar más lengua*, cuando de lo que se trata es conocer y reconocer los significados de una cultura que se percibe ajena, y *recibir* al otro, al que habla diferente, como un ciudadano con un potencial lingüístico disponible para leer y escribir. Es decir, crear condiciones pedagógicas mentales y materiales para que se produzca un encuentro significativo con la cultura escrita.

Pensar en propuestas para las prácticas de formación que incluyan la perspectiva Sociolingüística en la Didáctica de la Lengua, implica:

- a) Conocer y reconocer los componentes culturales que configuran las identidades de los grupos sociales, en particular aquellos que constituyen las poblaciones de pobres estructurales. Considerar en sus prácticas lingüísticas las matrices de aprendizaje social de la que son portadoras y, en consecuencia, las potencialidades disponibles para el aprendizaje de la lectura y escritura. Revisar los prejuicios y contradicciones que suscitan los dialectos sociales.
- b) Recuperar prácticas docentes que han implementado estrategias de acción transformadoras: talleres interdisciplinarios, capacitación y seguimiento.
- c) Fortalecer la perspectiva colaborativa del trabajo institucional: reorganización de los tiempos y espacios escolares; revalorización del trabajo docente. Indagación y reflexión teórica, previo al estudio y análisis de los datos empíricos. Promover proyectos de investigación para el estudio de esta realidad cultural y lingüística y socializar sus hallazgos comprometiendo saberes y prácticas para trabajar los procesos de escolarización en contextos escolares críticos.
- d) Resignificar *la palabra*, desafiando críticamente la extendida definición de instrumento de comunicación, priorizando su dimensión humana y práctica para construir el diálogo social con las voces de sus participantes. Encontrarse, enfrentarse con el otro, a riesgo de felicidad y desventura, esquivando causalidades únicas, receptando lo imprevisible, desocultando las divergencias.

Todo esto constituiría una matriz teórica y metodológica clave en programas de formación docente para dotar de renovada intensidad a las prácticas pedagógicas y de modo específico a las prácticas de lectura y escritura en los contextos escolares y en el aula. *El trabajo con las narrativas y el enfoque etnográfico* resultan potentes en tanto categorías y enfoques que recuperan un género base de las relaciones humanas: el diálogo; instaurar el diálogo y el relato en sus múltiples posibilidades discursivas: la conversación, la argumentación, la memoria oral, a condición de constituírnos, primero, en etnógrafos: escuchar, mirar, aprender gestos y lenguaje, colaborar-producir las situaciones para que emerja *la palabra*. Estimular la curiosa pregunta del deseo de saber: principio pedagógico de base, a partir del cual montar un dispositivo de enseñanza que haga posible la apropiación de los saberes de la lectura y escritura, en espacios formales o alternativos, de experiencia, participación y derecho de inclusión. Parafraseando a Emilia Ferreiro: saber escribir como marca de ciudadanía más que de sabiduría.

Notas

- 1- En este trabajo confluyen reflexiones y análisis que han sido presentados desde hace varios años en diversos ámbitos académicos e institucionales. En este marco, y desde el enfoque sociolingüístico, se han realizado microexperiencias, analizando de modo puntual el material lingüístico relevado y se han concretado proyectos de articulación educativa en escuelas de barrios periféricos de la ciudad de Córdoba, cuyos resultados se han expuesto en variados eventos de carácter interdisciplinar y socioeducativos.
- 2- El presente escrito se referirá, de modo particular, a los dialectos sociales en contextos de pobreza urbana.
- 3- En Argentina se destacan los estudios de Beatriz Lavandera -lingüista e investigadora ya fallecida, discípula de Labov- sobre grupos urbanos en Buenos Aires.
- 4- Por *dialecto estándar escolarizado* se hace referencia a las variaciones lingüísticas vinculadas a los grupos sociales que han adquirido determinado nivel de educación y que por cuestiones de índole política legitiman su dialecto social como lengua oficial-estándar. De este modo, la lengua estándar se presenta en la escuela como norma legítima desvalorizando los dialectos sociales de otros grupos o co-

munidades. Las categorías sociolingüísticas imprimen de una particular dinámica al estudio del lenguaje en uso, poniendo en tensión los juicios valorativos sobre los dialectos sociales de los escolares y apostando por el contrario a su potencial de significados, como elemento liberador y punto de partida para el logro de los aprendizajes de la lectura y escritura.

5- Reconociendo empero que existen pueblos originarios en áreas de la Cordillera Sur de los Andes, norte puneño, del chaco salteño y santafesino, que hablan sus lenguas y están organizados federalmente por reclamo de sus derechos civiles, políticos y culturales.

6- E. G. Ollim, en F. Williams, citado por Marcellesi, Jean Baptiste (1978): Introducción a la Sociolingüística. 1978. Nociones susceptibles de discusión y de algún modo cuestionadas por los resultados de otras investigaciones sobre el tema.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, Elena Libia (1996): *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Homo Sapiens, Rosario.

Apple, Michel (1989): *Maestros y Textos*. Paidós, Barcelona.

Bernstein, Basil (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Morata, Madrid.

Bourdieu, Pierre (1985): *Qué significa hablar*. Akal, Madrid.

Gumperz, John (1988): «La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización». En Cook-Gumperz, Jenny (comp): *La construcción social de la alfabetización*. Piados, Barcelona.

Edwards, D. y Mercer, N. (1994): *El conocimiento compartido*. Paidós, Barcelona.

Ferreiro, Emilia (2001): "Leer y escribir en un mundo cambiante". *Revista Novedades Educativas*, N° 115. Buenos Aires.

Halliday, M.A.K. (1982): *El Lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica, México.

Herrera de Bett, Graciela (1993): "Lenguaje, literatura y Enseñanza. Práctica de algunas reflexiones sobre la teoría", *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires.

Lavandera, Beatriz (1984): *Variación y significado*. Librería Hachette, Buenos Aires.

Marcellesi, J. B. y Gardin, B. (1978): *Introducción a la Sociolingüística*. Gredos, Madrid.

Romaine, Sussane (1998): *El lenguaje en la sociedad*. Alianza, Madrid.

