

# DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL, VARIEDADES LINGÜÍSTICAS Y FRACASO ESCOLAR

Dora Beatriz Neumann<sup>1</sup> y Mirta Edith Quevedo<sup>2</sup>

## Abstract

En este artículo se presentan las conclusiones de la primera etapa de una investigación cuyo objetivo es describir la población escolar de la ciudad de Trelew, provincia del Chubut, desde un enfoque sociolingüístico.

La elección de la temática surge frente a la necesidad de conocer una problemática socioeducativa, que aparece vinculada al fracaso escolar.

El lenguaje que usan los alumnos en el aula es una construcción intersubjetiva que se configura a partir de sus matrices culturales y sociales y las de los docentes que interactúan en las aulas. Así, el lenguaje que se construye en la trama singular de cada escuela, trascendiendo el mero hecho comunicativo, refleja y resignifica la identidad cultural, la pertenencia social de los sujetos que participan en ella.

La escuela, ante un lenguaje diferente de algunos de sus alumnos, suele considerarlo insuficiente o deficitario; esta situación puede conducir a los alumnos al fracaso lingüístico que, desde este planteo, se traduce en fracaso escolar. O bien, naturaliza el lenguaje en uso y omite el desarrollo paralelo de la lengua estándar.

Estas posiciones no contribuyen a ampliar el capital cultural de los alumnos, sino a reforzar el fracaso escolar y la inequidad social.

**Palabras clave:** Sociolingüística/ diversidad sociocultural/ variedades lingüísticas/ fracaso escolar/ enseñanza de la lengua

This paper presents the conclusions of the first step of a research, which describes the school population in Trelew city, province of Chubut, from a social-linguistic point of view.

The election of this theme emerges from the necessity of knowing a social-educative problem associated with the school failure.

---

1 Licenciada y Profesora en Letras, egresada del Instituto Universitario Trelew, adscripto a la Universidad Nacional del Sur, y Doctoranda en Letras de la Universidad del Salvador, Capital Federal.

2 Técnica en Antropología Aplicada (Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad de Quito, Ecuador) y Profesora de Lengua Francesa.

The language used by the students in the classroom is an intersubjective construction shaped from their cultural and social matrixes and those of the teachers in the classrooms. Thus, the language built on the particular web of each school, beyond the communicative fact, reflects a cultural identity and the social belonging of the individuals who participate on it.

The school, in view of a different language of some of the students, often considers it insufficient or deficient; this situation might lead the students to a linguistic failure that can be translated, from this pose, into school failure. Otherwise, they naturalize the language in use and omit the parallel development of the standard language.

These postures do not contribute to extend the cultural capital of the students but to reinforce the school failure and the social inequity.

**Key words:** Socio-linguistic/ socio-cultural diversity/ linguistic variety/ school failure/ language teaching.

### **Algunas razones que motivaron la investigación**

Desde el año 1999 estamos realizando una investigación que tiene por objetivo describir la población escolar de la ciudad de Trelew, provincia del Chubut<sup>3</sup>, desde un enfoque sociolingüístico. En este artículo presentaremos los ejes temáticos y aspectos fundamentales de las conclusiones de la primera etapa de la investigación.

La elección de la temática surge frente a la necesidad de conocer una problemática socioeducativa que, tanto en la práctica pedagógica como en documentos y bibliografía que circulan en el ámbito educativo, aparece vinculada al fracaso escolar.

Es bastante generalizado escuchar que una de las causas más importantes del fracaso escolar de muchos alumnos, sobre todo de los pertenecientes a sectores sociales con menores oportunidades, está relacionada con su fracaso lingüístico, es decir, con la falta de dominio de la expresión oral y escrita de su lengua materna y de las reglas que rigen su funcionamiento. De aquí se desprende el supuesto de estar frente a alumnos con un lenguaje estructuralmente deficiente. Por esto se considera importante estudiar las diferencias del lenguaje utilizado en las aulas, para poder comprender si éstas conllevan problemas que puedan y deban ser abordados lingüísticamente.

Es razonable pensar que ciertos problemas educativos podrían manejarse con mayor éxito si se tuviera un entendimiento más claro de los componentes sociolingüísticos presentes en las escuelas, de las formas en que el len-

---

3 Esta investigación se lleva a cabo en el marco del Programa de Investigación del Instituto Superior de Formación Docente N° 808, Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut.

guaje cambia dentro de una comunidad de hablantes y de las actitudes que dicha variación lingüística provoca inevitablemente. Tal conocimiento requiere prestar atención a los detalles observados en el uso del lenguaje en las escuelas.

La escuela como **forma social viva** reconoce, a su vez, una motivación educativa. Es necesario, por lo tanto, enseñar la lengua ligada a una gran diversidad de contextos sociales, aquellos donde se usa y aquellos donde debería usarse. Por consiguiente, es pertinente plantearse el aprendizaje de la lengua estándar como un enriquecimiento del repertorio lingüístico y de las posibilidades del alumnado, nunca en detrimento del dominio de la variedad propia, ni de los registros más familiares o, incluso, **vulgares**.

### Marco conceptual

Una lengua es la manifestación concreta que adopta en cada comunidad la capacidad humana del lenguaje. En este sentido es, además del medio que permite la comunicación entre los miembros de esa comunidad, un signo de adscripción social, es decir, de pertenencia a un grupo humano determinado. Sin embargo, al referirse al ámbito escolar, la teoría suele ver a los sujetos como maestros y alumnos **exclusivamente**, olvidándose, a menudo, de que se trata de sujetos **enteros**, que no se desprenden de su identidad social por ejercer circunstancialmente esos roles. No se puede hablar de lengua sin hablar de sociedad, sin tener en cuenta que la lengua es un hecho social y que todos los demás hechos sociales se vinculan con ella.

Por otra parte, el sistema de signos que utiliza un ser humano es parecido al sistema de signos de las personas de su mismo grupo y diferente al de otros grupos más alejados. Este fenómeno configura conjuntos humanos que reciben el nombre de **comunidad lingüística**, esto es, un grupo de personas que utiliza la misma lengua y que, normalmente, está vinculado a un entorno geográfico y a un mismo contexto histórico, social y cultural.

El lenguaje cambia según las situaciones, los destinatarios y la intención de los hablantes; en este sentido, podemos decir que todos los hablantes son multidialectales o multiestilistas. Estas variaciones lingüísticas están vinculadas a aspectos regionales/geográficos, de clase social y funcional, y contextuales.

Ningún dialecto es, de por sí, superior o inferior a ningún otro; toda lengua y dialecto se adaptan a las necesidades de la comunidad a la que sirven. La noción de que un dialecto es estéticamente más agradable que otro es una noción aprendida culturalmente que refleja el prestigio social de los

hablantes y no propiedades internas del dialecto mismo. Podemos decir que el prestigio social de los grupos de hablantes se deja notar en su lenguaje, ya que las distintas estructuras sociales originan distintos sistemas de habla o códigos lingüísticos.

Por lo dicho, es importante el concepto de variación lingüística cuando se debate el lenguaje de los alumnos, ya que se puede tender a pensar en él de una forma estereotipada, como si se tratara de hablantes con una variedad única; es importante no olvidar que el alumno controla otras variantes lingüísticas, además de la que utiliza en las aulas; muchas veces, los docentes no somos conscientes de que todas las comunidades lingüísticas emplean gamas de distintas variantes en diferentes contextos sociales. Por el contrario, se mantiene la creencia de que sólo hay una lengua **óptima** para todos los propósitos y que ésta es la única adecuada en la clase. De este modo, el lenguaje de un estudiante puede constituir una desventaja para su desarrollo educativo, no porque su lenguaje sea en sí mismo **ineficiente**, sino porque es distinto. Los aportes teóricos de la sociolingüística contribuyen a sostener que el supuesto de un lenguaje estructuralmente **deficiente** encierra un error conceptual al no considerar las diferencias sociolingüísticas. No se trataría, entonces, de deficiencias, sino de diferencias entre el lenguaje propio de cada alumno –determinado por variables sociales– y el que maneja la escuela. Cuando un niño aprende a hablar, cuando aprende los códigos específicos que regulan sus actos verbales, aprende los requisitos de su estructura social. Parece ser que la identidad de la estructura social se trasmite al niño a través de lo que está implícito en el código lingüístico, que a su vez tiene su origen en dicha estructura. Cada vez que el niño habla o escucha, se refuerza y se restringe su pertenencia social. La estructura social se convierte en la realidad psicológica del niño a medida que sus actos de habla van tomando forma. Bajo la estructura general del habla del niño hay una serie clave de selecciones, preferencias por ciertas alternativas, que se desarrollan y estabilizan con el tiempo y que desempeñarán un papel importante para regular la orientación intelectual, social y afectiva.

Aprender lengua es sumar capacidades expresivas, no restarlas ni cambiarlas; no obstante, muchas veces, en la educación institucional, se plantea la enseñanza en un único dialecto; esto suele ser así porque, al identificar formas como extrañas, se reafirma que las formas correctas y/o más usuales son las propias de quien enseña. El problema principal en los procesos educativos, en lo que al uso de la lengua se refiere, es considerar que se emplea un único dialecto y que éste es homogéneo. No pretendemos sugerir que se deba enseñar a los alumnos el vocabulario técnico de una ciencia social

como es la sociolingüística, pero unas nociones básicas sobre los conceptos principales pueden ayudar a comprender y analizar el contexto social y lingüístico en que estamos inmersos los hablantes. En la enseñanza de la lengua, estos conceptos no son un fin en sí mismo, sino que tienen sentido porque constituyen una herramienta para explicar otras realidades: la que se vive en las comunidades con una lengua propia, una realidad de lenguas en contacto y de conflicto lingüístico.

Muchas de las investigaciones realizadas sobre problemáticas socioeducativas no refieren específicamente al tema lingüístico; sin embargo, contribuyen a la comprensión de la articulación entre los diferentes contextos sociohistóricos y campos en los que se inscriben la diversidad lingüística –como expresión de la diversidad sociocultural– y las prácticas pedagógicas vinculadas con ella.

El campo político, el campo educativo, el campo social y el campo cultural, en niveles macrosociales y en las instituciones, constituyen el marco y, consecuentemente, determinan el modo en que se configuran las relaciones en los niveles locales y en las instituciones singulares.

Reflexionar sobre el lenguaje que los alumnos usan en la escuela implica pensarlo como constitutivo de culturas y grupos diferentes que, allí, enfrentan el contacto con una cultura y una lengua hegemónicas. Este contacto raramente se produce sin conflictos y contradicciones: la lengua en uso define los lugares sociales y el lugar de los sujetos en las relaciones de poder.

La cultura escolar, con sus prácticas, sus estereotipos y sus ideas cristalizadas, contribuye a reforzar la pertenencia social de los alumnos; no se trata de una pasiva transmisión cultural, sino del modo en que se construyen los usos del lenguaje y las relaciones al interior de la escuela.

### **Nota metodológica**

En esta investigación optamos por la alternativa etnográfica que conduce a ubicarse en la escala de la vida cotidiana y, simultáneamente, en la revisión crítica. Recortar la vida cotidiana supone enfrentarse a un sector desconocido para la teoría de la realidad escolar. Elegir la etnografía significa trabajar con el método que permite documentar lo no documentado; desde esta perspectiva buscamos captar y reconstruir la heterogénea cotidianeidad, como paso previo a la localización de recurrencias y/o tendencias.

Seleccionamos una escuela donde funciona el segundo ciclo de la EGB; para su elección tuvimos en cuenta la ubicación, pues ésta determina la procedencia geográfica y social de los alumnos que asisten a la misma. Tomamos como grupo testigo a la totalidad de los alumnos de dicho ciclo, porque

consideramos importante contar con la mayor cantidad de casos posibles para observar el uso de la lengua, en general, y el uso particular que cada sujeto hace de ella. La sociolingüística sostiene, en tal sentido, que no sólo hay que prestar atención a las variaciones, sino también a las regularidades (relación de frecuencia) con que éstas se producen. Por otra parte, el estudio de la variación lingüística implica un análisis cuantitativo del dialecto.

El interés por relacionar el lenguaje en uso y el acto educativo nos hace pensar en el segundo ciclo como en una etapa en la que los niños ya tienen un amplio desarrollo del lenguaje y, por otra parte, es importante el impacto que la escuela tiene sobre el mismo.

Si bien nuestra investigación está formulada desde un enfoque etnográfico, recurrimos también a la aplicación de encuestas. Este recorte de otro campo fue necesario por las condiciones de posibilidad de la investigación. Los datos cuantitativos obtenidos de las encuestas no constituyen una estadística, sino una manera de aproximarse a la caracterización global de las familias de los alumnos.

El trabajo de campo consistió en observaciones no sistemáticas del lenguaje de los alumnos en el aula y en los recreos; grabaciones de sus conversaciones espontáneas en distintas situaciones comunicativas formales y no formales; entrevistas individuales abiertas o semiestructuradas y entrevistas breves y casuales a alumnos y docentes.

Además, recopilamos trabajos escritos de los alumnos que, sumados a los registros grabados, nos permitieron realizar un microanálisis sociolingüístico.

La combinación de etnografía y el microanálisis sociolingüístico posibilita analizar el acontecimiento grabado y escrito y tener, además, información contextual, ya que es necesario encontrarle sentido al acontecimiento en el marco de las historias de vida, de los vínculos sociales de los participantes y de las circunstancias sociales más amplias, incluyendo la pertenencia a un grupo étnico, cultural o de clase social.

### **Lenguaje, cultura y sociedad**

La aproximación a las características sociales y culturales de las familias, la observación del uso del lenguaje en la escuela y el microanálisis lingüístico de las producciones orales y escritas de los alumnos de la escuela testigo de Trelew, nos ubican ante un grupo de usuarios de un sociolecto/variedad no estándar, determinado por la pertenencia a sectores sociales populares: pobres estructurales y empobrecidos, y por la procedencia de zonas rurales, de un importante número de familias.

Tales datos son indicadores de personas con rasgos dialectales (pronunciación, léxico, gramática, etc.) diversos, dado que la Argentina es un país que cuenta con diferentes regiones geográficas a las que se les puede atribuir un dialecto propio (lengua regional), con sus particulares maneras de pronunciar, con sus **regionalismos** a nivel del vocabulario y, muchas veces, con su particular manera de usar la gramática.

Los antecedentes étnicos/culturales de las familias permiten hallar explicaciones a los diversos idiolectos o dialectos individuales de los alumnos, debido a la importancia que tienen estos antecedentes en los modos en que las personas organizan su conducta, en general, y su comportamiento lingüístico, en particular.

Aun cuando los miembros de las familias pertenecientes a otras etnias u otras culturas se ubiquen en varias generaciones anteriores, existen usos del lenguaje que perduran y se transmiten de generación en generación; en la mayoría de los casos, sin que los hablantes tengan conciencia de ello. «Gran parte de lo que saben acerca del lenguaje está fuera de su percepción consciente; los niños llegan a la escuela sabiendo cómo usar construcciones gramaticales de las cuales sólo adquieren una percepción consciente y reflexiva tras algunos años de escolaridad»<sup>4</sup>.

La presencia de otras lenguas (idiomas) que se hablan o se hayan hablado en la familia, constituye otro de los rasgos culturales que suele incidir en los usos que los alumnos hacen de la lengua; «muchos hablantes no conocen otra lengua que el español, no tienen ningún otro dialecto (idioma) completo o que manejen conscientemente, pero conservan algunas formas no españolas que aparecen contaminadas»<sup>5</sup>; se trata de *adstratos*, es decir, de interferencias en el dialecto dominante o hegemónico, por proximidad geográfica original o producto de migraciones.

En algunas de las familias testigo se habla galés o italiano, por señalar los más representativos no sólo en número de hablantes, sino en grado de importancia de las migraciones que recibieron la Argentina en general, italianos, y la Patagonia en particular, galeses. Según expresa Erickson, «[...] los alumnos son capaces de hacer uso de significados aprendidos, adquiridos y compartidos a través de la aculturación.»<sup>6</sup>

Por otra parte, y aunque en menor medida, existen otras familias en las que se hablan lenguas indígenas; tales los casos del mapuche y el guaraní,

---

4 Erickson, Frederick (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, Merlin: *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Paidós, Barcelona, p. 220.

5 Raiter, Alejandro: *Lenguaje en uso. Enfoque sociolingüístico*, AZ, Buenos Aires, p.49.

6 Erickson, F.: *op. cit.*, p. 221.

idiomas originales desplazados y sustituidos por el español, lengua dominante en la que interfieren formas o sustratos de los anteriores, por efecto del contacto entre ambos. «La interferencia de sustratos y adstratos de diferentes dialectos es una situación muy común en [...] nuestro país, aunque resulta muy difícil de identificar»<sup>7</sup>.

La Patagonia, y como parte de ella la provincia del Chubut, cuenta aún con pobladores de raigambre mapuche, con mayor concentración en las zonas rurales del interior y en los barrios periférico/marginados de zonas urbanas —que reciben las migraciones internas—, por ejemplo, de la ciudad de Trelew.

En esta provincia, sólo un bajo porcentaje de adultos mayores conserva el uso de la lengua mapuche y raramente la transmite a las generaciones más jóvenes, debido, sobre todo, a la desvalorización y el desprestigio de que son objeto las culturas nativas y a la estigmatización y discriminación que padecen sus miembros. Así, todo rasgo que ponga de manifiesto su pertenencia cultural es evitado u ocultado. Sin embargo, las generaciones más jóvenes no escapan al impacto de los procesos de aculturación, a través de los cuales adquieren, aprenden y hacen uso de significados compartidos, tal como lo señala Erickson.

Las investigaciones de los rasgos dialectales, realizadas en áreas de influencia mapuche, dan cuenta de ciertas regularidades y tendencias en el comportamiento lingüístico que permiten identificar un **dialecto español patagónico**. Una de esas tendencias, que se observa con mayor regularidad, es la que, desde la lengua española, se analiza como **falta de concordancia**, y parece obedecer a la interferencia de la lengua mapuche en la formación del plural. En lengua mapuche, el plural no es redundante, es decir que se marca con una sola partícula. En los dialectos de los alumnos de esta escuela observamos la pluralización sólo del primer elemento de la frase o emisión, lo que podría obedecer a la conservación de la estructura del mapuche (**los auto/ muchas piedra, hojas tirada**).

En la ciudad de Trelew, los barrios de los que procede la mayoría de los alumnos testigo se encuentran ubicados en la periferia; algunos tienen su origen en la toma de tierras, y otros, como ya se dijo, en las migraciones internas (de otros lugares del país y de las zonas rurales de la provincia y de la región), atraídas por la oferta laboral que brindaba el parque industrial en la época del apogeo de la industrialización. Actualmente, albergan el grueso de la población desocupada y subocupada de la localidad, así como los nuevos migrantes de zonas rurales del interior de la provincia del Chubut.

---

7 Raiter, A.: *op. cit.*, p. 50.



Sin entrar en una discusión sociológica, podemos decir que los adultos se diferencian socialmente por su situación laboral y por el tipo de trabajo o profesión, ya sea debido a su formación o al lugar u objeto de su trabajo. Esto determina, en buena medida, la pertenencia de las familias a distintos grupos sociales. Estos grupos suelen presentar diferentes normas de pronunciación con respecto a otros y, consecuentemente, diferente actitud entre ellos. En tal sentido, se correlacionan variables lingüísticas –la variación utilizada regularmente por un grupo de hablantes–, con variables sociales –variables extralingüísticas–.

Un número significativo de los adultos, responsables de los alumnos que nos ocupan, manifiesta tener trabajo temporario o estar desempleado, situación que –relacionada con el nivel de escolaridad– permitiría pensar en la presencia, en la escuela, de niños pertenecientes a familias de sectores sociales pobres o empobrecidos, como resultado de la transformación de la estructura social argentina en las últimas décadas.

En este período, la deuda externa, los procesos de desindustrialización, los programas de ajustes, entre otros factores, han provocado: pérdida o precarización del empleo, caída de los salarios, disminución en el acceso a la educación; en síntesis: un deterioro general de la calidad de vida. Esto ha afectado a los sectores medios –que, aún hoy, experimentan una fuerte y permanente movilidad descendente y ven caer sus condiciones de vida a niveles equivalentes a los de los pobres–, hoy llamados nuevos pobres, y a los sectores que eran pobres y tienen todavía más carencias.

En síntesis: el lenguaje en uso de los alumnos de esta escuela manifiesta, por un lado, rasgos dialectales propios de sectores sociales populares (pobres o empobrecidos) y, por otro, rasgos de lo que se ha dado en llamar **dialecto español patagónico**, determinado por los procesos de aculturación y contacto cultural y lingüístico.

### **El lenguaje: una construcción intersubjetiva**

La relación escuela-sociedad articula dimensiones que configuran el marco de las prácticas observables y constituye el trasfondo de la realidad escolar, pero adquieren allí contenidos que varían en la trama específica de cada escuela.

Cada escuela es producto de una construcción social permanente. En cada escuela interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, entre otros.

La realidad cotidiana de las escuelas sugiere una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias precisas. En éstas se juegan intereses e historias mediatas e inmediatas de la escuela, de la comunidad, de los sujetos involucrados.

Los usos, las prácticas y los saberes que llegan a conformar la vida escolar son aquellos de los cuales determinados sujetos sociales se han apropiado y que ponen en juego cotidianamente en la escuela.

Los usos cotidianos del lenguaje conllevan significados compartidos y construidos mediante las prácticas discursivas en el aula. Tales prácticas sustentan la mediación oral de la lengua escrita como parte de un proceso cultural que se construye entre maestros y alumnos.

Tal como lo expresa Wittgenstein,<sup>8</sup> el lenguaje es una construcción social y los sujetos se mueven al interior del lenguaje como al interior de una construcción social. Se puede intercambiar con otros porque se comparte el lenguaje, porque los sujetos se forman como tales, al interior de un mismo juego del lenguaje. El lenguaje representa inmediatamente una forma de vida, con lo cual entender un juego del lenguaje es entender una forma de vida.

Los maestros, desde su función o por su origen, muchas veces comparan con sus alumnos la pertenencia a determinados sectores sociales o a una cultura, es decir, son parte de una misma forma de vida. Según Wittgenstein, las maneras como hablan del mundo dependen de esa forma de vida, de ese juego de lenguaje que, como todo juego, tiene reglas; en este caso, reglas sociales de uso y de significado. La adecuación o el acuerdo –no siempre consciente– con esas reglas de uso y significado del lenguaje puede representar, en nuestro caso, una construcción compartida entre docentes y alumnos para referirse al mundo, desde su pertenencia social y/o cultural.

Al aprender a hablar no sólo se adquiere la gramática de una lengua (aquella que se habla en el entorno) sino que también se aprenden sus diferentes registros y la manera **apropiada** de usarlos según las normas del ambiente sociocultural. Las prácticas y representaciones de los maestros acerca de las diferencias socioculturales –que implican diferencias en el uso del lenguaje– configuran una matriz sociocultural que penetra y trasciende la vida escolar. Estas matrices socioculturales son construcciones que articulan significados, valores y percepciones constitutivas y constituyentes de las interacciones desplegadas por los sujetos al interior, por ejemplo, de la escuela, y están determinadas, al mismo tiempo, por las particulares condiciones

---

8 Citado en Schuster, Federico (1995): “Exposición”, en Schuster, Federico y otros, *El oficio de investigador*, Homo Sapiens, Rosario.

institucionales y sociohistóricas. Se encuentran tanto en las **conciencias prácticas** como **discursivas** con las que los sujetos legitiman situaciones, expresan, negocian y disputan intereses, constituyen identidades, organizan e implementan sus prácticas.

Entre los docentes con quienes trabajamos en talleres, estas matrices parecen configurarse alrededor de la necesidad de conservar la cultura auténtica de los alumnos; esto provoca una **neutralización de su práctica pedagógica** que, si bien se origina en las buenas intenciones de los docentes, **naturaliza** el conocimiento cotidiano de los alumnos e inhibe la ampliación de su campo cognitivo, en general, y lingüístico/discursivo, en particular.

### A modo de cierre

La legitimación de la variedad no estándar en el uso del lenguaje de los alumnos, sin un desarrollo paralelo de la variedad estándar, puede constituir una desventaja para su desempeño educativo y su actuación social; no porque su lenguaje sea en sí mismo **deficiente**, sino porque es distinto.

La escuela puede y debe permitir la pervivencia de variedades y valores sociales diferentes; sin embargo, en el caso investigado, no fomenta el uso de la variedad estándar en situaciones comunicativas diversas. Esto limita el desarrollo de las **competencias lingüística y comunicativa** que permiten a los alumnos reconocer un **contexto situacional** determinado, distinguirlo de otros y por lo tanto, seleccionar las **normas** apropiadas de comportamiento comunicativo, la variedad o **variedades lingüísticas** adecuadas, el **componente discursivo** que les permite construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor y el **componente estratégico** que les otorga la capacidad de reparar los posibles conflictos comunicativos e incrementar la eficacia de la interacción. En síntesis, las normas comunicativas abarcan conocimientos verbales y no verbales, normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que se persiguen y conocimientos socioculturales ligados a los valores, a las actitudes y fundamentalmente, a las relaciones de poder.

Es decir que, si la escuela no ofrece a sus alumnos la posibilidad de ser hablantes/oyentes, lectores/escriitores competentes, obstaculiza su permanencia en el sistema educativo y contribuye a la reproducción del capital cultural de los niños pertenecientes a sectores sociales más desfavorecidos, al tiempo que refuerza las desigualdades sociales.

La reflexión sobre las variedades sociales, aun siendo limitada –o precisamente por ello–, puede permitir plantear la reflexión sobre cómo los usos

lingüísticos se tiñen socioculturalmente, o –al contrario– de qué manera participan en la construcción de la identidad sociocultural de los grupos humanos.

## **Bibliografía**

- Acuña, Leonor y Menegotto, Andrea (1996): “El contacto lingüístico español mapuche en la Argentina”, en *Signo y Señal*, N° 6, junio, Buenos Aires.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1968): *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Bernstein, Basil (1964): “Códigos amplios y restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias”, en *The Ethnography of Communication*, editado por Gumperz y Hymes.
- Bourdieu, Pierre (1997): *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*, Siglo Veintiuno, México.
- Erickson, Frederick (1989): “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, Merlin: *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Paidós, Barcelona.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1987): *El español hablado en la Patagonia*, Tiempo de Sosiego, Buenos Aires.
- Garvin, Paul y Lastra de Suárez Yolanda (comp.): *Antología de estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*, Instituto de Investigaciones antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Labov, William (1983): *Modelos sociolingüísticos*, Cátedra, Madrid.
- Lomas, Carlos, Osoro, Andrés y Tusón, Amparo (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona.
- Minujin, Alberto y otros (1992): *Cuesta abajo. Los nuevos pobres. Efecto de la crisis en la sociedad argentina*, Losada, Buenos Aires.
- Raiter, Alejandro: *Lenguaje en uso. Enfoque sociolingüístico*, AZ, Buenos Aires.
- Raiter, Alejandro (comp.) (1996): *Cuadernos de Sociolingüística y Lingüística Crítica 1*, Cátedra de Sociolingüística, Departamento de Letras, U.B.A, Buenos Aires.
- Raiter, Alejandro (comp.) (1997): *Cuadernos de Sociolingüística y Lingüística Crítica 2*, Cátedra de Sociolingüística, Departamento de Letras, U.B.A, Buenos Aires.
- Schuster, Federico (1995): “Exposición”, en Schuster, Federico y otros: *El oficio de investigador*, Homo Sapiens, Rosario.
- Stubbs, Michael (1984): *Lenguaje y escuela*, Cincel Kapelus, Bogotá.
- Virkel, Ana (2000): *Chubut. Habla y contexto social*, Ed. Universitaria de la Patagonia, Comodoro Rivadavia.
- V.V.A.A. (1995): “Usos Lingüísticos y Diversidad Sociocultural”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, N° 6, octubre, Graó, Barcelona.

ACEPTADO: MARZO 2004