Actas del III Encuentro Internacional:

derechos lingüísticos como derechos humanos

CONVERSACIONES INS/URGENTES

Compiladoras
Luisa Domínguez
Sofía De Mauro

Área de Publicaciones · Escuela de Letras · Secretaría de Extensión · ciffyh · Museo de Antropologías · ffyh · unc

Actas del III Encuentro Internacional: Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos: conversaciones insurgentes/Santiago Durante...[et al.]; Compilación de Sofía De Mauro; Luisa Domínguez. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Delegación Facultad de Filosofía y Humanidades, 2025.
Libro digital, PDF
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1901-7
1. Derechos Lingüísticos. 2. Derechos Humanos. 3. Córdoba . I. Durante, Santiago II. De Mauro, Sofía, comp. III. Domínguez, Luisa, comp.
CDD 410.188

Área de
Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll
Corrector de estilo: Patricio Pérez Andrade
Diagramación y diseño de interiores: Luis Sánchez Zárate

2025

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Escuela y enseñanza de la lengua en perspectiva social: una deuda aún pendiente

Por Gustavo Giménez[1]

Introducción

Esta exposición está motivada por la experiencia de trabajo de muchos años en formación docente, particularmente de profesores de Lengua, y específicamente en las tareas de tutor acompañante de procesos de residencia y prácticas de estudiantes del profesorado, en instituciones escolares de educación secundaria o superior no universitaria.

Si bien no he desarrollado investigaciones formales o sistemáticas al respecto, la experiencia reflexionada de formar docentes y acompañarlos en sus experiencias iniciales en la docencia me ha permitido sistematizar una serie de conjeturas que intentaré comunicar en este texto.

La reflexión parte de la escasa o nula presencia que los aspectos sociales del lenguaje, más precisamente aquellos que refieren a las formas no hegemónicas del lenguaje y a los sistemas de prejuicio y descalificación de las que son objeto quienes las usan, tienen en las formulaciones de los manuales escolares de Lengua, en los proyectos curriculares de las instituciones educativas o en las propuestas y programas que desarrollan les profesores.

Curiosamente y en sentido inverso a lo que suele pensarse no ocurre de igual manera en las propuestas curriculares nacionales y/o provinciales donde la reflexión lingüística en clave social y el aprendizaje de nociones básicas de sociolingüística están planteados, y no desde ahora sino desde hace muchos años ya.

1 Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

Enseñanza de la lengua, política curricular y perspectiva sociolingüística

En la última década del siglo pasado y la primera del presente, tuvieron lugar los dos grandes emprendimientos curriculares de la política nacional, expresada en los Contenidos Básicos Comunes (1994) y los Núcleos Prioritarios de Aprendizaje (2005). Nacido uno en el controvertido contexto de la Ley Federal de Educación de los años de 1990 (CBC) y el otro en el de la Ley Nacional de Educación (NAP), en el marco de políticas educativas de distinto signo, esos documentos expresan de una u otra manera la radical transformación curricular que aconteció en la enseñanza de todas las disciplinas y en la de la lengua y la literatura particularmente.

Fue en estos documentos donde quedó reflejado clara y explícitamente el desafío a una larga y consolidada tradición escolar anclada en el estructuralismo lingüístico, y cuando se instituyó de manera fehaciente la idea de que el lenguaje, la lengua, constituyen poderosos instrumentos para la comunicación social, la socialización de las personas y el desarrollo del pensamiento y la subjetividad. Estas cuestiones no eran novedosas para el pensamiento lingüístico y de hecho bregaban por encontrar un lugar en la enseñanza de la lengua; pero fue recién con los documentos aludidos que cobran entidad a partir de las políticas curriculares para la enseñanza de la lengua

Tanto los CBC como los NAP son el resultado de acuerdos federales de política curricular y constituyen la definición del conjunto de saberes y aprendizajes relevantes e integrados que contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales de les estudiantes.

Quienes éramos profesores en los años de 1990 o de los primeros 2000 vivimos de manera directa intensas discusiones entre colegas formados en la vieja escuela que se resistían a la relativización de la enseñanza de la gramática y a la inclusión de perspectivas lingüísticas que ya tenían muchos años de desarrollo (la gramática y lingüística del discurso, la pragmática, la sociolingüística, la psicolingüística, etc.). La apertura de la didáctica de la lengua a un profuso conjunto de teorías, conceptos y prácticas novedosas en el ámbito escolar hacía tambalear la hegemonía de la morfología y la sinta-

xis oracional en el currículum. En ese movimiento que estoy apenas esquematizando aquí es necesario entender la inclusión de la perspectiva social en el estudio del lenguaje y la preocupación por las variaciones de la lengua.

Los CBC, los NAP y la perspectiva sociolingüística en la enseñanza

Con todo lo que podemos decir y seguir diciendo sobre la reforma educativa de los años de 1990, los CBC constituyeron el primer dispositivo curricular diseñado para todo el sistema educativo nacional en su conjunto, para todas las asignaturas que conforman o conformaban los planes de materias y para todos los cursos de la escolaridad obligatoria.

En la Introducción General de ese documento curricular se establecieron una serie de objetivos que aún hoy podríamos aceptar y acordar; en efecto se plantean allí como objetivos formativos para les estudiantes, entre otros, la superación de estereotipos discriminatorios por motivos de sexo, étnicos, sociales, religiosos u otros en la experiencia comunicativa.

Se hace mención en el documento a la estrecha relación entre el dominio de la palabra y el ejercicio de la participación ciudadana y se proyecta buena parte de la enseñanza de la lengua a la formación de los estudiantes en el uso de herramientas lingüísticas que potencien el uso estratégico del lenguaje para ampliar los horizontes de la democracia y la cultura. El llamado "dominio lingüístico y comunicativo" para acceder a la información, expresarse, defenderse, construir visiones de mundo, hacer circular el conocimiento, etc. se constituye en un "derecho humano inalienable".

También asiente con la idea de que la lengua no constituye un sistema homogéneo, cuando dice que "presenta una serie de variaciones regionales, sociales, generacionales, de género; registros, formales o informales, y que corresponde por tanto a la escuela favorecer la comprensión y valoración de esas diferencias."

No podríamos estar sino de acuerdo, entonces, con los CBC cuando plantean una enseñanza de la lengua en la escuela orientada a comprender y valorar las diferencias lingüísticas; en contra de la

discriminación social en/por el uso del lenguaje; en relación con el ejercicio de la ciudadanía y desde una perspectiva del uso de la lengua como un derecho humano.

No obstante, todo eso entra en franca tensión cuando el documento expresa que "la escuela debe desarrollar y enriquecer, incorporando paulatinamente la lengua estándar y, dentro de ella, los registros más formales". O cuando se propone "la valoración de la identidad cultural como base de apreciación de la lengua estándar compartida por la comunidad hispanohablante y en relación a las segundas lenguas".

A simple vista, se expresa una contradicción notable entre la variabilidad como hecho objetivo del uso de la lengua y la variante estándar como horizonte educativo deseable; pareciera que las formas estandarizadas de la lengua siguen siendo dominantes en el proyecto curricular y formativo que expresan los documentos. Esta tensión se expresa claramente en los contenidos seleccionados: por un lado, se propone la enseñanza de la noción de lengua, de las variedades lingüísticas y regionales, así como el estudio de las lenguas orales, las lenguas gráficas, la primera lengua, y la segunda lengua. Pero también se propone "la observación y acercamiento a las formas de la lengua estándar".

Diez años más tarde, en 2006, el entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología publica los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, conocidos por su sigla NAP, en el marco de la ley Nacional de Educación Nº 26.206 de ese mismo año. Los NAP proponen, precisamente, identificar los aprendizajes prioritarios para el Nivel Inicial, la Educación General Básica y la Educación Polimodal, tras el objetivo prioritario de la política educativa de "asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional (…) (y) a garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial" (Resolución Nº 214/04. Consejo Federal de Cultura y Educación).

En el caso particular de LENGUA para el 3er CICLO–CB, para tomar solo un ejemplo, se proponen una serie de objetivos que resultan, desde mi punto de vista, más que valorables; entre otros:

- El respeto y el interés por las producciones orales y escritas propias y de los demás.

- La confianza en sus posibilidades (de les estudiantes) de expresión oral y escrita.

- La valoración de la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país.

Y se establecen como contenidos de enseñanza para el CB de la escuela secundaria, entre otros:

El reconocimiento y la valoración de las lenguas y variedades lingüísticas presentes en la comunidad, en los textos escritos y en los medios de comunicación audiovisuales para comprender, las razones del prestigio o desprestigio de los dialectos y las lenguas.

Valga lo dicho hasta acá para considerar que existe un marco curricular más que generoso que posibilita y propone el trabajo escolar en torno a la dimensión social del lenguaje; que estima que las cuestiones vinculadas a las variaciones de la lengua, a la imbricación de la lengua con los procesos de identificación cultural, a la lengua como un patrón posible en los dispositivos de selección, clasificación o dominación sociales pueden formar parte de la enseñanza de la lengua, del proceso reflexivo compartido acerca de qué es la lengua, qué se juega en ella, en su uso, en los que la usan, como un aporte a una formación para el desarrollo del sentido crítico.

Cabe preguntarse entonces porqué en otras instancias de la producción curricular como los manuales escolares, los proyectos institucionales o los programas de Lengua y Literatura que diseñan profesores y profesoras, existe una muy escasa presencia de contenidos que alimenten procesos formativos y reflexivos en torno a la lengua y el prestigio social, a la lengua y la identidad comunitaria, a la lengua y los dispositivos de exclusión y prejuicio, a la lengua y la política, etc.

No conozco un estudio cuantitativo sobre la presencia de contenidos de este tipo en los programas que los profesores producen para sus cursos o en las actividades para sus clases. No obstante, los

años que tengo de vinculación con el sistema educativo no universitario (secundario o superior no universitario) por haber formado parte de él como docente de Lengua o como docente de Prácticas en el Profesorado me animan a decir que las cuestiones vinculadas a la reflexión sobre el lenguaje desde una perspectiva social no tienen una presencia visible como contenidos de enseñanza, aparecen elididas muchas veces de las selecciones curriculares y parecieran no formar parte de la "agenda urgente" de la formación lingüística.

Las discusiones, los debates y las propuestas parecieran estar orientadas, en el mejor de los casos, a las cuestiones de la comprensión y producción de textos y la formación de lectores y escritores, y todos las cuestiones derivadas de este gran tópico: si enseñar gramática, cuál, cómo y por qué; si ingresar a la escuela la variedad de textos y géneros posibles de la discursividad social, cuáles y cómo; si enseñar estrategias de lectura, cuáles y cómo; cómo enseñar a revisar los propios textos, y un largo etcétera.

La agenda de la enseñanza de la lengua en la escuela pareciera estar atravesada por la necesidad de dar respuestas a un problema del que muchas veces se responsabiliza exclusivamente a la escuela y a sus profesores, tal como la formación de lectores y escritores con las habilidades necesarias para subsistir en el complejo mundo de los discursos sociales.

Sin embargo, no pareciera integrar este orden de demandas y de urgencias la necesidad de formar una conciencia crítica sobre lo que el prejuicio lingüístico establece, sobre la reproducción acrítica de este prejuicio, sobre las formas de estigmatización invisibles que se realizan sobre los hablantes, sobre la necesaria valoración de la propia lengua, etc. Son muy exiguos los contenidos de enseñanza en ese sentido en manuales escolares, proyectos institucionales o programas de cursos.

No es intención de esta reflexión caer en el lugar común de culpar a los docentes o al sistema educativo por no hacer aquello que se esperaría que hagan; nos interesaría arriesgar algunas hipótesis que quizás puedan alimentar un debate necesario sobre la función de la escuela, sobre la enseñanza de la lengua también desde una perspectiva social/sociolingüística y sobre la enseñanza de todas las disciplinas desde una perspectiva crítica.

Por un lado, lo antes dicho podría explicarse, en parte, por cierto "efecto de sustrato" por llamarlo de alguna manera. Tantos años de perspectiva estructuralista en la enseñanza de la lengua han generado cierta resistencia a mirar el lenguaje como un sistema social y cultural, que se define también por pautas vinculadas a su uso en contextos diversos y por su vinculación con otros sistemas (la edad, la clase, la ideología, etc.). El estudio de la lengua como la resultante de un conjunto de relaciones internas y reglas inmanentes expresadas por la morfología, la sintaxis y la normativa del uso estandarizado, ha calado hondo en la forma de pensar qué del lenguaje es posible de ser enseñado y cómo hacerlo. Los documentos de las reformas educativas no cambian de por sí una tradición pedagógica y didáctica si no median otras tantas acciones, experiencias y prácticas.

Por otro lado, las necesidades y urgencias de la alfabetización escolar y el dominio de una perspectiva técnica y estratégica sobre el asunto (cómo hacer leer o escribir en clase, qué tipo de actividades ofrecer, cómo evaluar lo que leen o escriben los estudiantes, cómo corregirlos, etc.) ha ganado de pleno derecho la agenda educativa, en general, y la de la didáctica de la lengua, en particular. Según plantea Daniel Feldman (2004), la didáctica es una disciplina orientada por intereses prácticos, por la preocupación de "cómo hacer para…". La enseñanza de la lengua está atravesada por la preocupación de ese "hacer para": "para que lean o escriban", "para que comprendan" "para que hagan determinadas tareas aceptablemente", etc. Esto quizás deje sin espacio suficiente para introducir a les estudiantes en procesos reflexivos o metareflexivos sobre el uso del propio lenguaje y el de los otros, y sobre los sistemas de valoraciones de los que hablantes y formas de hablar son objeto.

En sentido coincidente, el mismo Feldman (2004) introduce una distinción significativa entre dos tipos de teorías: las que permiten derivar tecnologías, es decir "formas para hacer cosas" y otras que tienen un carácter más bien "iluminador" en el sentido de que mejoran nuestra comprensión sobre el mundo, pero no necesariamente podemos derivar tecnologías de ellas.

En el terreno de las teorías lingüísticas podríamos pensar en aquellas teorías que claramente exponen ciertos aspectos normativos o regulares de los objetos lingüísticos; de las teorías, por ejem-

plo, sobre la puntuación, sobre los tiempos verbales, sobre las formas de los textos, sobre los tipos de enlaces lingüísticos, sobre la retórica argumentativa, etc. podrían derivarse claramente técnicas para la composición o corrección de textos, técnicas para asegurar la cohesión entre párrafos de un texto o técnicas para argumentar de manera más convincente, entre otras.

Otras teorías, en cambio, mejoran sin dudas nuestra comprensión sobre el lenguaje, pero quizás no permiten derivar fácilmente técnicas para el uso de la lengua; las teorías vinculadas a la variación social del lenguaje, por ejemplo, permitirían comprender con más claridad la dimensión social del lenguaje, aunque difícilmente se puedan derivar de ellas técnicas para variar el lenguaje porque ya lo hace cualquier hablante cuando lo usa y no habría forma de que no lo haga al hablar, leer o escribir. La enseñanza de la lengua se ha consolidado probablemente en la instrucción de técnicas para usar, planificar, revisar, corregir, reescribir, etc. textos orales o escritos, antes que en un campo de reflexión metalingüística, social y cultural, sobre lo que implica hablar y decir.

También, es posible remarcar la ausencia, salvo en algunos contextos como el universitario, de formación específica para les futures profesores sobre el lenguaje desde una perspectiva social; esta vacancia es común tanto en la mayoría de los trayectos de formación inicial como de las capacitaciones profesionales. Sumado a ello, la poca vinculación de la escuela y de los docentes con los ámbitos de producción de conocimientos (centros y equipos de investigación, por ejemplo) aumenta la brecha entre los circuitos de producción y transposición de saberes. Todo ello redunda en la dificultad para comunicar una perspectiva ciertamente compleja en contenidos de enseñanza concretos y de desafiar el sentido común más extendido sobre los hechos del lenguaje.

Referencias

Bixio, B. (2012). Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares. En Bombini, G. (coord.), *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 23-49). Biblos.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Aique.

Fernández, F. M. (1999). Lenguas de especialidad y variación lingüística. En Sierra Ayala, L., Barrueco García, S. y Hernández Hernández, E. (coords.) *Lenguas para fines específicos* (VI). *Investigación y enseñanza* (pp. 3–14). Universidad de Alcalá.

Gietz, F. (2019). *La sociolingüística en el curriculum: ¿qué lugar para la (s) lengua (s)?* El toldo de Astier.