



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Rodríguez Rojo, Elsa (1986)
“LENGUAJE Y EDUCACIÓN”
en Perfiles Educativos, No. 34 pp. 3-21.

LENGUAJE Y EDUCACIÓN

Elsa G. RODRÍGUEZ ROJO*

Es importante conocer cómo se usa el lenguaje dentro del aula: ¿Cuáles son las formas aceptadas y por qué son aceptadas?, ¿Cuál es su relación con el aprendizaje?, ¿Cómo influyen en la apropiación o alineación del conocimiento?

INTRODUCCIÓN

Para el ser humano vivir es aprender, o sea, que aprender es inherente al hombre. El proceso de aprendizaje ocurre básicamente en interacción con otros seres humanos. Un niño va aprendiendo a través de su convivencia con otros; de esta manera los símbolos que le sirven para aprender a dirigir su comportamiento y actuar coherentemente con el mundo son, en gran parte, transmitidos por otros.

El grupo en que un niño se desarrolla no podría incorporarlo a una forma de comportamiento coherente si no tuviera un universo simbólico de contenidos básicamente estables. A este universo simbólico los antropólogos le han dado el nombre de cultura.

Donde hay una cultura hay un lenguaje que consiste en un conjunto estructurado de palabras y nexos gramaticales, además de un universo articulado e intangible de acuerdos fundamentales como son los gestos, los movimientos, el uso de instrumentos y objetos, las costumbres permitidas o prohibidas, etcétera.

Las culturas no son inmutables, son conjuntos abiertos y por tanto modificables y renovables. El lenguaje, como parte de una cultura, es un sistema de signos que también está en constante modificación, ya que el lenguaje es un fenómeno colectivo que implica un proceso de comunicación en el que un grupo vuelve a ponerse de acuerdo sobre su universo simbólico.¹

En este trabajo centraremos la discusión en la relación entre lenguaje y cultura y en el uso del lenguaje en el aula.

Basándonos en estudios antropológicos, quisiéramos destacar la relación entre el lenguaje que una persona aprende y usa y su cultura.

Partimos de la idea de que dentro de una misma cultura, como puede ser la mexicana o la estadounidense, existen múltiples usos y aprendizajes de un mismo idioma que, en nuestra opinión, están relacionados con el o los grupos de referencia a los que pertenece una persona.

* Investigadora del CISE.

En otras palabras, independientemente de que aceptamos la existencia de una cultura nacional, pensamos que existen múltiples expresiones de ella, que pueden ser distintas y que forman parte del todo; en este sentido existen muchas culturas dentro de la nacional, constituidas por un universo simbólico de referencias básicas con el o los grupos con los que nos desenvolvemos en nuestra vida diaria.

Asimismo, no podríamos negar que aunque un idioma determinado, como lo es el español de México, sea reconocido como lengua oficial, existen otros idiomas que se hablan y además, diferentes usos del mismo idioma; ejemplo de esto último son las diferencias regionales y las formas distintas de su uso que adoptamos en contextos diferentes, como los pueden ser el lenguaje del aula y el lenguaje entre amigos.

Dentro de la cultura en que nos desenvolvemos aprendemos distintas formas para comunicarnos que son modificables y renovables, dándose de esta manera un juego dialéctico entre las percepciones individuales y los acuerdos establecidos en la cultura. Es por ello, en parte, que ajustamos nuestra forma de comunicarnos a la situación en que estamos.

Debido a que las formas y usos de la lengua son socialmente aprendidos, una persona puede no entender a otra que hable su mismo idioma, si sus supuestos sobre temas apropiados y las funciones del habla son diferentes, como puede suceder en la escuela, entre un maestro y un alumno de diferentes medios sociales o con diferente formación.

Sin embargo, a pesar de los múltiples lenguajes, existen ciertas reglas establecidas para comunicarnos dentro de instituciones tales como la escuela, o el trabajo, que en ocasiones no corresponden a las aprendidas por una persona en su o sus núcleos básicos de referencia, como son la familia y los amigos, lo cual puede afectar su desempeño en el recorrido escolar.

El lenguaje es un factor crucial en la educación. Sin embargo, poco sabemos sobre la manera precisa como el lenguaje y la educación están relacionados. ¿De qué manera el lenguaje de un estudiante tiene que ver con su aprovechamiento escolar? ¿Cómo se relacionan el lenguaje y el aprendizaje? ¿De qué manera las diferencias en el uso del lenguaje son evaluadas dentro del contexto escolar? Reflexionar sobre estas interrogantes es importante desde el punto de vista sociológico, ya que implica cuestionar la valoración social que se hace de las diferencias en el uso del lenguaje y la tolerancia que se tiene de ella dentro del salón de clases.

En este trabajo centraremos la reflexión en los lenguajes oral y escrito, sin que ello signifique desconocer todos los otros lenguajes que juegan un papel importante en la escuela, para lo cual hemos decidido iniciar este artículo presentando algunas posiciones teóricas, principalmente estudios antropológicos que, aunque no se refieren específicamente al medio escolar, resultan importantes para la comprensión de lo que sucede en el aula, ya que proporcionan formas distintas de abordar la problemática educativa y hacen evidente que no existe una sola forma de hablar, ya que ella va ligada a la cultura en que se nace, se vive y se desarrolla una persona. En este sentido, es importante reflexionar sobre la diversidad cultural que se da en un salón de clases y sobre si el lenguaje del maestro y los alumnos es el mismo: ¿qué tanto o en qué medida las diferencias que se dan obstruyen el aprendizaje?

En la segunda parte señalaremos algunas características que distinguen al lenguaje oral del escrito y nos referiremos a la polémica sobre la relación entre pensamiento abstracto y lenguaje escrito con el fin de reflexionar sobre si el alfabetismo es una condición para el pensamiento abstracto.

Como tercera parte de este trabajo se presenta una serie de estudios sobre la actitud que se tiene hacia el lenguaje dentro de la escuela, sobre la estructura del lenguaje y su uso y distinguiremos

entre producción y comprensión del lenguaje. Para terminar, hemos elegido algunos trabajos de dos sociolingüistas importantes: Brasil Bernstein y William Labov. Bernstein es el investigador más conocido en Inglaterra en el campo del lenguaje y la educación. Su trabajo se ha centrado en gran parte en el estudio del lenguaje de las clases media y obrera inglesas, y en la relación de éste con el aprovechamiento escolar. Labov es profesor de lingüística en la Universidad de Pennsylvania, en Estados Unidos; gran parte de su trabajo consiste en estudios sobre la manera como el lenguaje de una persona refleja su clase social, así como las variedades del inglés que se dan entre los diferentes grupos étnicos de E.U. y sus repercusiones dentro de la escuela. Bernstein y Labov han sido escogidos ya que, además de representar las dos corrientes más importantes en el actual debate sobre lenguaje y educación, aportan métodos específicos para la investigación sobre el uso del lenguaje en el contexto escolar.

1. EL LENGUAJE Y LA CULTURA

Podríamos definir al lenguaje como el medio a través del cual transmitimos nuestro pensamiento. Pero no es sólo un inventario de los objetos relevantes del individuo, sino que, como Benjamín Lee Whorf dice, el lenguaje constituye un marco de referencia general que moldea el pensamiento de los que lo usan.²

En este capítulo analizaremos la relación entre el lenguaje y la cultura. Veremos si, como dice Whorf, hay relaciones importantes entre la gramática y otras manifestaciones de la cultura.

El hombre tiene la capacidad de expresarse a través de objetos y signos que quedan a la disposición de otros a pesar de que quien los expresó no esté ya presente. Todas estas formas de expresión son las que nos permiten comunicarnos. Estamos rodeados de objetos que proclaman las intenciones de nuestros compañeros, a pesar de que algunas veces se nos dificulte saber exactamente lo que quisieron decir. Son estas manifestaciones las que permiten a los arqueólogos, etnólogos y antropólogos la reconstrucción de la cultura de hombres cuya sociedad se extinguió hace milenios.

Una forma muy importante de expresión es la producción humana de signos. El signo se distingue por su intención explícita de servir como indicador de un significado. Los signos son objetivaciones, en el sentido que pueden estar a la disposición de otros, más allá de la intención subjetiva del aquí, y el ahora.

Los signos están agrupados en una serie de sistemas, como pueden ser el sistema de signos gesticulatorios, de artefactos materiales y de signos vocales, entre otros.

El lenguaje, que dentro de nuestra definición sería un sistema de signos vocales, es, según Peter L. Berger, el más importante de los sistemas de signos dentro de la sociedad.* Las objetivaciones** comunes de la vida diaria son mantenidas primordialmente por significados lingüísticos, la vida diaria es la vida que comparto con mis compatriotas por medio de un lenguaje...³ De esta manera, el lenguaje es esencial para entender la realidad de la vida diaria.

El lenguaje, en una situación cara a cara tiene una cualidad de reciprocidad que lo distingue de cualquier otro sistema de signos, al conversar se piensa mientras se habla. Por otro lado, el

* Lo anterior está fundamentado en la capacidad intrínseca del organismo humano para la expresión vocal. Pero solamente podemos empezar a hablar de lenguaje hasta que la expresión vocal es separable del aquí y el ahora inmediato de estados subjetivos. Aún no es lenguaje si solamente se puede balbucear.

** Utilizamos objetivación en el sentido utilizado dos párrafos arriba.

lenguaje tiene una referencia primaria en la vida diaria, está basado en las experiencias conscientes, en lo que la gente necesita en su vida práctica, que comparte como un hecho con otros.

Como un sistema de signos, el lenguaje tiene la cualidad de la objetivación. Pero también tiene un efecto coercitivo en la persona que lo utiliza, en el sentido que fuerza al que lo utiliza a seguir ciertos patrones.

Así, por ejemplo, el hispano-parlante, o el que habla cualquier otro idioma, para comunicarse no podrá utilizar palabras inventadas por él, y en ciertas ocasiones tendrá que utilizar el lenguaje que la ocasión exija; asimismo, si habla español, no podrá usar la síntesis propia del francés o de cualquier otro idioma.

Estos patrones a los que nos sujetamos, casi a un nivel inconsciente, son los que nos permiten tipificar, trascender, así como resumir experiencias.

El lenguaje tiene una importancia diaria para la comunicación práctica como instrumento que nos permite participar en nuestro mundo inmediato y expresar nuestra vivencia. Por otro lado, el lenguaje se circunscribe a las reglas de sintaxis, vocabulario e inflexión. En este sentido podemos decir que hay una relación entre los aspectos generales de la gramática y las características de la cultura. De esta manera, el lenguaje resulta un elemento importante para la comprensión de una cultura.

Ordinariamente, el lenguaje es la evidencia principal para la existencia y el carácter de un pensamiento. A fin de explicar esto más ampliamente, desglosaremos los elementos que integran un lenguaje y trataremos de relacionarlos con la cultura de la cual es manifestación. Veremos la relación que hay entre algunos aspectos del lenguaje, como vocabulario, inflexión y formación de oraciones, por un lado, y la percepción y organización de experiencias o los patrones generales del comportamiento, por el otro.

Sería fácil establecer correlaciones entre el vocabulario y los intereses de una sociedad; pero en otros casos resulta más difícil. En éstos tendremos que hacer uso de evidencias colaterales. Una vez discutidos los factores que están involucrados, veremos la evidencia que existe de su relación.

1.1 VOCABULARIO

A continuación daremos algunos ejemplos de cómo el vocabulario de una lengua refleja la cultura a la que pertenece. Si observamos el vocabulario de dos lenguas, podremos caer en la cuenta de que en uno de ellos habrá una gran variedad de palabras para nombrar o distinguir un objeto, siendo que en otras no podremos encontrar una palabra equivalente.

Así, por ejemplo, en el lenguaje esquimal hay varias palabras para nieve; en inglés sólo hay una y, entre los aztecas, había una para designar hielo, frío y nieve. Este y otros ejemplos nos hacen caer en la cuenta de que el lenguaje refleja el medio ambiente físico y social.

También podemos pensar que el vocabulario utilizado en diferentes regiones y países varía conforme a las tradiciones culturales. Existen múltiples ejemplos de palabras que difieren según el país; así, los frijoles se llaman caraotas en Venezuela; el maíz, en Chile, es choclo, y podríamos pensar en infinidad de variaciones que existen dentro de la lengua española para denominar una mismo objeto, lo cual atiende a diversas causas de carácter cultural.

Otro ejemplo es el que nos muestra un estudio comparativo realizado entre los indios navaho de Estados Unidos y el inglés. En el lenguaje navaho existe un equivalente para blanco, rojo y amarillo, pero ninguno para gris, café, azul y verde; sin embargo, tienen dos para negro, uno para distinguir la oscuridad y otro para materiales como el carbón. Este estudio hace resaltar que en las diferentes culturas ciertas cosas llaman más la atención que otras o tienen mayor importancia, lo cual se refleja en el lenguaje.

1.2 LA PERCEPCIÓN

Ahora se tratará de establecer la relación entre el lenguaje y la percepción. Se podría definir percepción como lo que se presenta y causa impacto en los sentidos. Pero hay evidencias para decir que no sólo se limita a esto, sino que también la disposición mental influye. Bruner y Goodman,⁴ basados en experimentos realizados, advierten que los sujetos pueden ser condicionados para ver y oír, así como para efectuar ciertos actos físicos, si se tiene la disposición mental para ello.

En experimentos realizados con niños se ha visto que estiman el valor de la moneda según sea su tamaño; así atribuyen mayor valor a la de mayor tamaño. Este experimento nos hace ver que en ciertas ocasiones atribuimos características a objetos y situaciones según nuestra disposición mental. Un ejemplo en el que se relaciona la percepción y el lenguaje es el de la forma en que los niños y los extranjeros aprenden una lengua. En ambos casos hay una motivación fuerte para aprender un lenguaje, ya que el sujeto cae en la cuenta de que es más fácil satisfacer sus necesidades y establecer una comunicación mediante el uso del lenguaje que se maneja dentro de una comunidad, región o país.

Asimismo, en un estudio sobre el sistema de los colores que se maneja en las Filipinas, realizado por Harold C. Conklin,⁵ se observó que el color, en el sentido occidental, no es un concepto universal, y en algunas lenguas, como la hanunóo* no hay una terminología equivalente.

En nuestra literatura técnica, la definición establece que el color es una evaluación del sentido visual de la calidad de la luz (reflejada o transmitida por cierta sustancia) básicamente determinada por su composición en el espectro. Bajo condiciones de laboratorio, la discriminación del color es probablemente la misma para todos, independientemente del lenguaje, pero la manera como se clasifican en diferentes lenguas los colores que todo individuo normalmente puede distinguir, varía.

El término color es parte del vocabulario de un lenguaje y solamente el análisis intercultural de los grupos léxicos y su correlación pueden proveer la clave para la comprensión y clasificación de los colores.

El sistema del color, en el lenguaje hanunóo, puede ser reducido en un nivel general a cuatro términos básicos que son: luminosidad, oscuridad, humedad y seguridad. Lo que resulta relevante de este estudio es que nos permite saber que hay una diferencia entre la percepción sensorial y la categorización de las percepciones que cada cultura hace.

1.3. LAS INFLEXIONES

Las inflexiones del lenguaje también influyen en el pensamiento, es decir, a través de las inflexiones, el locutor es forzado a observar más ciertos aspectos de su medio ambiente, casi en una forma natural,**

* Lengua que se habla en una de las islas filipinas.

Un estudio realizado por Kluckhohn y Leighton,⁶ donde se compara el inglés y el navaho, nos permite observar que el inglés se detiene en lo que sería muy vago para el navaho.

En inglés se dice “yo lo tiro” (I drop it). El navaho tiene que especificar cuatro particularidades:

- 1) It (refiriéndose al objeto que se cayó), tendrá que ser especificado, si es definido o indefinido.
- 2) La terminación del verbo varía según sea la forma del objeto: redondo, largo, fluido, animado, etcétera.
- 3) Es necesario especificar si la acción está en progreso, o apenas empezando, a punto de detenerse, si se está llevando a cabo, si se repite, etcétera.
- 4) La medida en que el agente controla la caída.

1.3 LA SINTAXIS

Ahora veremos la estructura de las oraciones. A pesar de que podríamos esperar que el pensamiento y las necesidades sociales determinen predominantemente la estructura de las oraciones, puede haber una influencia recíproca. Así, un mecanismo hablará de arreglar el tiempo de un carro en términos parecidos a cuando se refiere a componer una llanta, a pesar de que arreglar el tiempo es simplemente una relación de eventos, mientras que la llanta es un objeto.

Se podría argumentar que hablar de arreglar el tiempo es un recurso metafórico, pero el argumento es que la metáfora procede de la concepción de una acción, como si fuera un sujeto físico estable. En las lenguas española e inglesa se habla de acontecimientos como si fueran objetos estables; esta tendencia, según Whorf, ha llegado hasta el hecho de que se llega a aislar un segmento de tiempo en el mismo sentido que podemos cortar un trozo de salchicha. Estas maneras de ver el mundo son determinantes para la organización de los detalles de las experiencias, además de que implican concepciones filosóficas de espacio y tiempo.

Ahora expondremos dos ejemplos de las diferencias de la lengua hopi con el inglés y las lenguas europeas, que Whorf ha hecho notar.

Las lenguas europeas utilizan plurales y los números cardinales no únicamente para dar una suma o una totalidad que se da al unísono, sino también para “aproximaciones numéricas”, como las llama Whorf, que sería cuando decimos diez días.

El lenguaje hopi no utiliza plurales en el último de los casos, así, cuando el inglés se habla de diez días completos, ellos dirían: hasta el onceavo día.

Un segundo ejemplo es la distinción que hace Whorf entre palabras individuales: un árbol, una mesa, que se refieren a cosas que pueden ser delimitadas y palabras genéricas: agua, madera, etcétera. Cuando se quiere delimitar una palabra genérica se dice: un pedazo de madera, una bolsa de harina, etcétera. El predominio en tales frases de la combinación de términos, según Whorf, se debe a la noción filosófica del mundo como una combinación de materia y forma, tal teoría es aceptada instantáneamente por el sentido común y se convierte en un hábito lingüístico. En el lenguaje hopi, todas las palabras tienen un sentido individual, a pesar de que los límites de algunos

**** La inflexión es la elevación atenuación que se hace de la voz, quebrándola o pasando de un tono a otro. Gramaticalmente, en cada uno de los cambios del verbo en sus diferentes modo, tiempos, números y personas; del pronombre en sus casos y de las demás partes variables de la oración en sus géneros y números. Definición del *Diccionario de la lengua española*, 20^a. Ed., 1984.**

objetos son vagos o indefinidos, no hay contraste entre palabras individuales y genéricas, y no existe analogía para proveer la dicotomía entre materia y forma.⁷

Conexiones similares entre formas gramaticales y modos prevalecientes del pensamiento han sido observadas en el lenguaje wintu por Dorothy Lee.⁸

Resumiendo, podríamos decir que se han buscado correlaciones entre lenguaje y pensamiento. Se ha hecho notar una influencia del vocabulario y la inflexión actuando en la percepción e influyendo en el pensamiento, principalmente a un nivel abstracto.

Pero en ningún caso se ha dicho que el lenguaje es la única forma de influencia. Debido al carácter duradero del lenguaje y al hecho de que la población varía, el lenguaje en general es moldeado por las condiciones ambientales, la organización social y los modos vigentes del pensamiento. Esto no contradice que el lenguaje, como patrón cultural, es uno de los factores que condicionan el pensamiento y el desarrollo del individuo. Con esto llegamos al punto que queríamos establecer.

2. EL LENGUAJE HABLADO Y EL LENGUAJE ESCRITO: DOS FORMAS DE TRANSMISIÓN CULTURAL

En la primera parte de este artículo nos hemos referido al lenguaje en términos generales y podríamos concluir diciendo que todos los lenguajes son producto de las diferentes culturas donde se desarrollan. Ahora analizaremos las diferencias entre las culturas orales y las escritas,^{**} con el fin de acercarnos más al tema de nuestro interés principal, o sea el uso del lenguaje en el aula.

El lenguaje es uno de los medios que permitió al hombre lograr un tipo de organización social cuya variedad y complejidad lo hizo distinguirse de los animales,^{***} Más tarde, se desarrolló el lenguaje escrito, lo cual permitió un mayor desarrollo de la organización social e implicó cambios importantes en la transmisión de la cultura. Sin embargo, existen culturas cuya transmisión ha sido básicamente oral y es aquí donde surge la polémica. Anteriormente, el estudio del hombre primitivo, caracterizado por una "mente primitiva", era el objeto de estudio del antropólogo y el estudio del hombre civilizado, cuyas actividades están guiadas por el pensamiento racional y probadas por métodos empírico-lógicos, era el objeto de estudio del sociólogo.* Actualmente esta división no es aceptada pero, en opinión de algunos investigadores sociales, la reacción contra este punto de vista etnocéntrico ha llegado a extremos por los cuales se ha caído en el relativismo, llegándose a afirmar que la distinción entre sociedades letradas y orales carece de toda validez.⁹

Para nosotros, existen diferencias importantes que no pueden ser pasadas por alto entre estos dos tipos de culturas, por lo que haremos resaltar las principales características que las diferencian. El tema del pensamiento lógico frente al ilógico, el de las altas culturas opuesto a las primitivas, ofrece uno de los debates que actualmente ocupan la mente de muchos sociólogos y antropólogos. Este tan controvertido tema, es especialmente importante en el campo de la educación, debido, por un lado, a que el sistema educativo formal, en el nivel básico, tiene como uno de sus objetivos principales que los alumnos aprendan a leer y escribir, y es condición necesaria para el ascenso en el recorrido escolar. Por otro lado, en las sociedades occidentales el sistema educativo formal ha

* Según algunas teorías las diferencias en la organización conceptual de la experiencia, si se analizan más podrían significar diferencias en filosofías. Para ahondar en este tema ver: FEUER S., Lewis, "Sociological Aspects of the Relations Between Language and Philosophy", en *Teory in Anthropology*, compilación de Manners, R., Kaplan D. Chicago, Aldine Publishing Co., 1973 (4).

** Para ampliar respecto al tema sobre el objeto de estudio de la sociología y la antropología, ver: Sigfrid F. Nadel, *The foundations of Social Anthropology*. London, 1951, p. 2.

obtenido el reconocimiento para desarrollar el pensamiento de aquellos que asisten a él, el que permite al hombre ser reconocido como “educado”, en oposición al “ignorante”.

De aquí la importancia de conocer a fondo los procesos educativos; lo que sucede en la escuela y la importancia que tiene el lenguaje en la transmisión del conocimiento.

2.1 CULTURAS ORALES Y CULTURAS ESCRITAS

Con el fin de esclarecer las diferencias que puedan existir entre una cultura letrada y una analfabeta, empezaremos por hacer una breve descripción de las maneras como la herencia cultural es transmitida en las culturas orales y cómo estos modos varían por la adopción generalizada de la comunicación escrita.

En una cultura oral, gran parte de los elementos que la conforman son transmitidos a través de palabras. Esta transmisión puede ser visualizada como una larga cadena entrelazada de conversaciones entre los miembros de un grupo. Así, las creencias y los valores, las formas de conocimiento son comunicadas entre los individuos mediante contratos cara a cara que básicamente se guardan en la memoria.

Esto tiene varias implicaciones para el contenido y la transmisión del repertorio cultural. Respecto al contenido, la relación entre signo y referencia es directa, aquí no puede haber una referencia al pasado, a lo que una palabra significó en otro período histórico, ya que si no hay ningún testimonio escrito, la referencia tendrá que ser inmediata y el significado de cada palabra se irá adaptando a la situación concreta. El proceso de la conformación semántica directa es acumulativo, y por lo tanto, la totalidad de la relación símbolo-referencia es experimentada más directamente en una cultura oral que en una cultura escrita.

Otro ejemplo es el de los habitantes de Lo Dagga, en el Norte de Ghana: éstos se identifican de acuerdo con el funcionamiento de los mercados vecinos. Pare ellos, la palabra día y mercado es la misma, y el ciclo semanal está representado por los mercados más importantes de la vecindad. De esta manera, en las culturas orales el contenido de la tradición social, aparte de la herencia material, es conservado mediante la memoria.

Según Maurice Halbwachs,¹¹ los aspectos que el individuo recuerda tienden a ser aquellos que cobran importancia en sus relaciones sociales, de lo que se deduce que el desarrollo del lenguaje está íntimamente relacionado con la experiencia de la comunidad y es aprendido por el individuo en el contacto, cara a cara, con otros.

Al hacer hincapié en la importancia de estos mecanismos de asimilación, no estamos pasando por alto los recursos mnemotécnicos en las culturas orales, que representan cierta resistencia al proceso interpretativo, como son las maneras formales de discurso, la narración en condiciones rituales, el uso de instrumentos musicales, etcétera.

Según Godoy y Watt,¹² en las sociedades orales, mito e historia se funden en uno y conforme los individuos de cada generación se hacen de su vocabulario, su genealogía y mitos, no son conscientes de las palabras, nombres propios e historietas que se han perdido, han cambiado de significado o han sido sustituidas.

Ahora pasaremos a analizar las culturas en donde existe un lenguaje escrito. La existencia del alfabeto marca una etapa importante en la transmisión de una cultura.

El sentido del pasado depende de una sensibilidad histórica que difícilmente empieza a operar sin records permanentes escritos. La escritura introduce cambios en la transmisión de otros aspectos del repertorio cultural, pero la medida de estos cambios varía de acuerdo con la naturaleza y distribución social del sistema escrito, o sea que estos cambios son influidos por la eficacia intrínseca del sistema escrito, como medio de comunicación, y también dependerán de la medida en que el sistema haya sido difundido y aceptado por la sociedad.

En las sociedades orales, la transmisión cultural se realiza casi en su totalidad mediante la comunicación frente a frente; los cambios en su contenido suceden por el olvido o transformando esas partes de la tradición que dejan de ser necesarias o relevantes. Las sociedades en donde se ha desarrollado un sistema de comunicación escrito, por lo contrario, no pueden descartar, absorber o traspasar el pasado de la misma manera. En su lugar, los miembros de estas sociedades cuentan con testimonios sobre versiones y creencias del pasado, lo cual permite la investigación histórica, además de facilitar la reflexión y fomentar la crítica, no tan sólo del pasado legendario, sino también de ideas heredadas sobre el universo.

Hemos señalado algunas de las diferencias importantes que existen entre las culturas orales y escritas y las consecuencias que esto tiene en la transmisión cultural; ahora veremos la posible relación entre alfabetismo y desarrollo intelectual.

Por un acuerdo generalizado la palabra escrita tiene características y efectos psicológicos distintos a los que tiene el lenguaje oral. Se considera que su relación con el pensamiento y la memoria es diferente a la de la palabra hablada. Sin embargo, las concepciones respecto a esta relación son muy diversas.

Para algunos psicológicos desarrollistas, como Bruner y Greenfield, la habilidad de escribir y leer conduce a importantes transformaciones en la capacidad cognoscitiva. El contraste entre pensamiento oral y aquel que se deriva de ser alfabetizado se ha convertido en la versión moderna de la vieja dicotomía entre pensamiento primitivo y civilizado. Actualmente la alfabetización está justificada no sólo como un medio para el desarrollo del individuo y la sociedad, sino también como un medio de transformación de la mente (UNESCO, 1965).¹³ Greenfield¹⁴ opina que el lenguaje oral se basa en el contexto para su comunicación, en tanto que el lenguaje escrito es independiente de su referencia inmediata.

Partiendo de posiciones como lo anterior, se podría caer en la deducción errónea de que el pensamiento abstracto no se desarrolla en las culturas orales. Con esta perspectiva se podría interpretar que debido a que la escuela depende en gran parte del lenguaje escrito, además del oral, aquellos que asistan a ella ganan un impulso más fuerte hacia el pensamiento abstracto que los que no lo hacen.*

Esto tiene serias consecuencias, ya que si partimos del supuesto de que el alfabetismo es una condición previa para el pensamiento abstracto, surge esta pregunta: ¿Cómo es posible evaluar las

* Una de las deficiencias de la perspectiva desarrollista es que atribuye al alfabetismo el desarrollo de la capacidad mental general, o sea pensamiento abstracto, operaciones lógicas en lugar de atribuirle el desarrollo de capacidades específicas. Según tal corriente, estas habilidades caracterizan el desempeño de las personas en toda una gama de actividades. De esta manera, estos estudios basados en nuestras limitadas hechas en contextos experimentales, llegan a conclusiones tales como la que establece que existe una diferencia importante entre la competencia intelectual de aquellas personas que viven en cultural orales y las que viven en culturas en donde se ha desarrollado un sistema escrito. Otra carencia de estos estudios reside en su vaguedad sobre qué tipo de mecanismos son los que promueven las capacidades intelectuales. Para mayor ampliación sobre la crítica a la visión desarrollista, ver Scribner y Cole, "Literacy without Schooling", en *Harvard Educational Review*, *op. cit.*

habilidades de la gente analfabeta?, ¿se le debe considerar como incapaz de participar en la sociedad moderna porque está limitándose a lo particular y concreto?

En gran parte de las discusiones sobre analfabetismo y escolaridad los dos problemas se mezclan a tal grado que son poco distinguibles, por lo que Scribner y Cole han cuestionado las generalizaciones hechas sobre las consecuencias del alfabetismo, basándose en observaciones hechas en adultos alfabetizados pero no escolarizados,* principalmente en un estudio realizado entre los vai de África Occidental, para quienes la escuela y aprender a leer y escribir son actividades separadas, pues han inventado un sistema escrito silábico para representar su lenguaje.

En este estudio, los autores buscaron una forma de abordar las diferencias que se dan entre ser alfabetizado por haber asistido a la escuela y los efectos de ser alfabetizado porque se aprendió el alfabeto como una actividad independiente de la escuela.

Inicialmente aplicaron cuestionarios y pruebas a más de 700 adultos vai, donde se incluía una serie de tareas basadas en investigaciones anteriores que mostraban los efectos de la escuela formal entre tribus liberianas.** Estas tareas fueron incluidas para determinar si el desempeño cognoscitivo que se mejoraba con la escuela estaba igualmente influido por el alfabetismo de la tribu vai. Los resultados fueron los mismos que en otras investigaciones, los mejores resultados los obtuvieron las personas que tenían más años de haber asistido a la escuela, pero el ser alfabeto en la escritura vai no reemplazó a la escuela, y, por otro lado, no se registraron diferencias importantes entre los analfabetas y los alfabetizados de la escritura vai, aun en la referente a clasificación y razonamiento, donde supuestamente hay un reflejo más claro de la experiencia en saber escribir. Después de un año de trabajo de campo, los autores encontraron que las pruebas estándar de laboratorio no les habían permitido conocer las habilidades derivadas de ser alfabetizado en el lenguaje vai, por lo que elaboraron su propio método, partiendo de la observación de cómo utilizaban el lenguaje escrito en la organización social de esta gente.

Los autores observaron las situaciones prácticas donde se usaba el lenguaje escrito y hablado e hicieron varias pruebas. La gente vai tiene por costumbre escribir cartas, y, por otro lado, los individuos están habituados a los juegos de mesa. Se les pidió que explicaran un juego a otros sin tener presentes las fichas y el tablero, y también que escribieran una carta a alguien que estuviese lejos, explicándole el juego. Ambas pruebas tuvieron como objetivo el conocer las consecuencias cognoscitivas derivadas de escribir cartas en el sistema silábico de la vai, ya que en la literatura psicológica se dice que la comunicación escrita impone demandas cognoscitivas que no se requieren en el lenguaje hablado. Los resultados obtenidos entre los alfabetizados del sistema silábico vai fueron muy superiores a los de los analfabetas.

Las conclusiones de este estudio sugieren que sí existen diferencias cognoscitivas entre aquellos que saben leer y escribir y aquellos que no conocen el alfabeto; y también existen diferencias entre aquellos que aprendieron a leer y escribir dentro de la escuela y aquellos que aprendieron de manera informal.

Sin embargo, lo que pone de manifiesto este estudio es que los efectos cognoscitivos de la escuela solamente pueden ser generalizados a situaciones parecidas o relacionadas con la escuela. Las pruebas estándar, de laboratorio, que aplicaron en una primera etapa de la investigación solamente sirvieron para conocer los efectos que tiene asistir a la escuela y no los efectos cognoscitivos del hecho de saber leer y escribir. Lo mismo sucedió en la segunda etapa de la

* O sea aquellos que han aprendido a leer y escribir fuera de la escuela y sin maestros profesionales.

** Con base en estudios etnográficos, los habitantes vai y los liberianos, a excepción de la religión, tienen la misma organización social, actividades económicas y cultura material.

investigación, ya que los efectos de ser alfabetizado en el sistema vai solamente pudieron ser apreciados con pruebas que recogieron las formas sobre como el alfabetismo es practicado.

Estos resultados nos remiten a un antiguo debate educativo que sugiere que el aprendizaje es específico y que el cambio de una tarea a otra se logra únicamente cuando ambas tareas comparten elementos idénticos,¹⁵ posición antagónica a la que sugiere que la educación, a través de la disciplina del pensamiento, fortalece la mente en general.

En nuestra opinión, el lenguaje escrito desarrolla capacidades mentales distintas a las que desarrolla el lenguaje oral. Sin embargo, el hecho de que una persona no sepa leer ni escribir no quiere decir que no sea capaz de tener pensamiento abstracto.

Por otro lado, si, como dicen Scribner y Cole, las habilidades específicas son desarrolladas por prácticas específicas, se hace necesario profundizar en la investigación sobre las formas como el alfabetismo es practicado; además, debe contarse con más estudios sobre el rango de actividades fuera de la escuela donde se emplea la lectura y la escritura, y las formas más usuales de contacto con la lectura y escritura dentro de la escuela,* lo cual nos permitiría comprender mejor la diferencia entre la práctica de la lectura y la escritura basada en la escuela y aquella que no está basada en la escuela, así como sus resultados intelectuales. Este tipo de investigación debe tomarse en cuenta especialmente para el diseño de programas de alfabetización para adultos, que en ocasiones parten del supuesto de que los adultos analfabetas no saben pensar.

Por otro lado, el estudio de Scribner y Cole pone de manifiesto la tendencia que existe a concebir como separados el conocimiento que aporta la escuela y el conocimiento adquirido fuera de ella.

Un estudio realizado en México, en escuelas primarias, permitió observar que existe la tendencia a iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura (aun con niños reprobados) bajo el supuesto de que los niños no han tenido ningún contacto con la lengua escrita; sucede lo mismo con la enseñanza de ciertos procedimientos de cálculo o fenómenos naturales.¹⁶

De esta manera, se enseña que el conocimiento válido es el de la escuela, y que la experiencia propia puede ser invalidada por el docente, lo cual tiene múltiples repercusiones, una de las cuales es que se aprende a tener inseguridad frente a las cosas que uno mismo constata en la realidad, pero que no son reconocidas en la escuela.

3. EL LENGUAJE Y LA EDUCACIÓN

Aquí trataremos de explicar la compleja relación entre lenguaje y educación. Al entrar a una escuela podemos notar que los alumnos se relacionan con el lenguaje durante la mayor parte del día: con el lenguaje hablado de los maestros y sus compañeros y con el lenguaje escrito de los libros. De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje se apoya en gran medida en el lenguaje hablado y escrito.

Es una clase de educación primaria, enseñar y aprender comprenden actividades lingüísticas como son: exposición de un tema, explicación del mismo; preguntar, discutir, responder, repetir, resumir.

* En este sentido existen ya algunos estudios realizados en México como el de Emilia Ferreiro, "La práctica del dictado en el primer año escolar", CINESTAV-DIE-IPN, 1984. (*Cuadernos de Investigaciones Educativas*, núm. 15.)

Por otro lado, cada materia tiene su lenguaje y, de esta manera, cada maestro es además maestro de español, al enseñar a sus alumnos la terminología propia de la materia.

Así, un trabajo de literatura y química se distinguirán no tan solo por su objeto de estudio, sino también por el lenguaje propio de la materia. La descripción de un fenómeno químico será muy distinta a la descripción de un atardecer.

Para nuestros fines, trataremos de analizar el lenguaje dentro de un contexto social: la escuela. Veremos si existen rutinas lingüísticas a través de las cuales los alumnos obtienen información y logran entender. Analizaremos cómo el maestro controla la lección al abrir o cerrar varias posibilidades de aprendizaje. Esto nos hace ver la importancia de evitar que se simplifique la relación tan compleja que hay entre lenguaje, clase social, éxito en la escuela y los requerimientos lingüísticos de la vida diaria en el salón de clases.

Ningún factor, por sí solo, es determinante del éxito o fracaso escolar. El lenguaje es un factor importante, pero está relacionado con otros; es importante en la educación porque socialmente lo es como medio de comunicación. Desde este punto de vista sería mejor hablar de barreras sociolingüísticas que de fracaso lingüístico.

Al hablar de barreras sociolingüísticas nos referimos al uso del lenguaje en diferentes contextos sociales, como son: la casa, la fábrica, la oficina, la escuela y el aula. Pero para conocer más lo que significa el lenguaje dentro del contexto social, analizaremos varios puntos.

3.1. ACTITUDES FRENTE AL LENGUAJE

Al oír hablar a alguien podemos saber si es originario del norte o del sur, o a qué clase socio-económica pertenece. En un hecho social que la opinión que se tiene de una persona está influida muchas veces por manera en que utiliza el lenguaje. En México, aquel que habla una lengua indígena está marginado de la cultura dominante, el español, y por lo tanto, al no tener acceso a ella se le suele calificar de menos inteligente, aunque su inteligencia no tenga ninguna relación directa con que no habla español.

En un estudio realizado en Canadá¹⁷ se puso en claro que los maestros evaluaban a sus alumnos académicamente basándose en sus voces y su apariencia física. Lo que resulta importante de este estudio es que muchas veces el maestro se forja juicios sobre la capacidad intelectual de los alumnos con base en valoraciones culturales o prejuicios de grupos de referencia.

En México, la discriminación social parece funcionar más al nivel de la instrucción que de los docentes. El origen social de muchos maestros de primaria, que en su mayoría provienen de un nivel socio-económico bajo, parece generar en ellos una actitud compensatoria que se manifiesta en tratar de sacar adelante a los niños más necesitados. Asimismo, se da una identificación entre maestro y alumno de escasos recursos al nivel del lenguaje y formas de interactuar, que produce un mayor estado de confianza entre ellos.¹⁸

Sin embargo, existe cierta forma del uso del español que es la requerida por la escuela y para la que los maestros han sido preparados socialmente dentro de su formación como docentes, misma que influye en los requerimientos que se exigen a los alumnos dentro del aula. Además, a medida que se avanza en la escala educativa, cierto tipo de lenguaje se convierte en requisito indispensable para la permanencia en la escuela, especialmente en el nivel superior, donde las diferentes carreras se distinguen, entre otras cosas, por el lenguaje propio de las materias de estudio.

Por otro lado, resulta claro que, en nuestra sociedad, las escuelas han sido muy sensibles al significado social de la variedad de lenguas. En México se han seguido políticas diametralmente opuestas durante el lapso de unos cuantos años.¹⁹ En los años veinte fue el intento de castellanizar a la población indígena, en los treinta, se promovió oficialmente el entrenamiento de maestros bilingües. En el período 1978-1982, una de las metas establecidas por el sector educativo fue castellanizar a la población, pero volviéndola bilingüe. Para el período 84-88, el sector educativo plantea una transformación a fondo de la educación bilingüe y bicultural, para lo cual creará un sistema cuyo modelo responda a la realidad social, cultura y lingüística de los grupos étnicos del país.²⁰ Respecto a lo anterior es importante apreciar que la diferencia del lenguaje puede provocar sentimientos de apego a la lengua y conflicto de grupo y por ello convertirse en un factor crítico de la educación.

Es un hecho aceptado entre los lingüistas que las diferencias existentes en el uso de un lenguaje no son inherentemente superiores o inferiores. La noción de que una forma de usar el lenguaje es más agradable, estéticamente, que otra, es una noción cultural aprendida, que generalmente lo que refleja es el prestigio social de quienes lo emplean.

Los lingüistas han roto con el mito de que hay tribus o comunidades que hablan “lenguas primitivas” que constan de 200 a 300 palabras y con una gramática sencilla. Es sabido actualmente que no existe correspondencia entre simplicidad de cultura material y simplicidad de estructura de lenguaje, y se ha probado que todas las lenguas del mundo tienen sistemas gramaticales bastante complejos, como es el caso de las variedades lingüísticas pidgin,* que son consideradas como pobres aproximaciones a lenguas como el inglés o francés, aunque esto es una falsa opinión. Según estudios realizados por may, las lenguas pidgin no son mezcla de restos lingüísticos, sino más bien genuinas estructuras lingüísticas que, debido a que se emplean en casos restringidos, no llegan a desarrollarse como lenguas en todos los campos de uso.²¹

Sin embargo, es cierto que algunas lenguas se han desarrollado más funcionalmente. El inglés por ejemplo, es utilizado en muchas funciones, desde una conversación común hasta un libro científico. El español, en México, es más funcional que el náhuatl, básicamente porque su vocabulario se ha desarrollado más y de acuerdo con las necesidades e intereses de sus usuarios.

3.2 LA ESTRUCTURA DEL LENGUAJE Y SU USO

Una persona “sabe” mucho sobre su lengua materna, la mayoría de las veces subconscientemente. Gran parte del conocimiento de una lengua implica la habilidad de entender relaciones gramaticales complejas, al grado que en ocasiones hasta resulta difícil explicar por qué se entienden ciertas frases de una manera, por ejemplo:

- 1) Esperé que Juan fuese examinado por el doctor.
- 2) Persuadí a Juan para que lo examinara el doctor.
- 3) Esperé que el doctor examinara a Juan.
- 4) Persuadí al doctor para que examinara a Juan.

¿Cómo sabemos que la 1 es una paráfrasis de la 3 y la 2 de la 4? Así, debemos recordar que cualquier dialecto o idioma está basado en muchas relaciones estructurales.

Pero hay más que la estructura gramatical, como lo ilustran los siguientes ejemplos:

* Pidgins son lenguajes que se desarrollan como versiones simplificadas de una lengua origen, como el inglés o francés, como resultado del contacto lingüístico.

Deme esa revista.

¿Me permite esa revista?

¿Me podría permitir esa revista?

Estas tres frases son correctas, gramaticalmente hablando, pero también sabemos que se usa según sea la situación social en la que nos encontremos. Parte del aprendizaje de un lenguaje consiste en saber cómo decir lo correcto, en el estilo apropiado, en el momento adecuado. Todos adaptamos nuestro lenguaje a la persona a quien nos dirigimos, lo mismo que el argumento de nuestra conversación. Esto es importante en la escuela, ya que generalmente el maestro tiene a pensar que el niño habla únicamente como lo hace en clase, sin considerar que existen múltiples y diferentes ocasiones para hacerlo.

Lo que hemos tratado de decir es que una cosa es hacerse entender, otra hablar correctamente y otra más hablar con propiedad. Es importante que el alumno conozca esta distinción, ya que en su vida práctica se servirá de ella, y, por otro lado, exigir a un alumno en el aula la utilización del lenguaje apropiado en situaciones donde es más importante la comprensión de un tema o un fenómeno, puede cohibirlo, impidiéndole su participación.

3.3 PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN

Supongamos que un maestro observa que su alumno utiliza un lenguaje inapropiado en la clase, en los términos fijados por el maestro. Esto puede ser porque el niño desconoce lo que para el maestro es apropiado, o que el niño conoce la forma, pero no sabe qué es inapropiado en una situación determinada. Si el maestro observa que el niño nunca utiliza la forma apropiada puede ser:

- a) que el niño no entiende o desconoce la forma,
- b) que el niño la conoce pero nunca la utiliza,
- c) que el niño conoce y utiliza la forma, pero que el maestro nunca lo ha escuchado en esta situación, cuando el niño utiliza la forma apropiada.

De esta manera podemos decir que todos tenemos un conocimiento pasivo del lenguaje, de palabras y construcciones gramaticales que entendemos pero no utilizamos. Por ejemplo, un adulto puede entender un juicio pero no utilizar en su vida los términos empleados ni la construcción gramatical empleada. De la misma manera el niño entiende muchas cosas que los adultos, papás, maestros, le dicen antes de que las pueda utilizar. Al aprender un idioma nuevo entendemos antes de poder utilizar el lenguaje y la construcción correcta; o sea, que podemos percibir y entender distinciones en el lenguaje antes de poderlas producir; y el hecho de no utilizarlas no implica necesariamente que no las comprendamos.

Estas distinciones que se han hecho sirven para demostrar que no hay necesariamente una concordancia entre lenguaje y lo que se entiende por “éxito en la escuela”, que una cosa es comprender y otra no poder producir la respuesta apropiada, en el lenguaje correcto. Que hay que distinguir entre el lenguaje del niño y la actitud que en el aula se tenga hacia éste. Así, el lenguaje puede ser una desventaja para el progreso educativo del niño, no porque su lenguaje sea deficiente, sino simplemente porque muchas veces es diferente.

Ahora pasaremos a un estudio realizado por Mackay,²² sobre la situación de los exámenes escritos. Este autor opina que existe desvinculación entre la versión oficial del significado del material de examen y la interpretación que el niño hace de éste. Según sea el tipo de prueba los exámenes dan a conocer los conocimientos aprendidos, o el desarrollo cognoscitivo del niño. En la prueba, se parte del supuesto de que otros factores que pueden influir son atribuibles a errores imprevisibles que

pueden ser corregidos. Pero las condiciones que permiten al adulto o al maestro entender el examen o la lección y el conocimiento que el niño requiere para captar la información relevante para resolver la prueba o aprender la lección no se hacen explícitas al niño, ni tampoco los maestros y examinadores son conscientes de ello.

El autor realizó un estudio, aplicando pruebas de lectura, inteligencia y desarrollo del lenguaje en niños de primaria de dos escuelas. A un grupo de niños se les pidió que explicaran sus respuestas, mismas que más tarde fueron comparadas con la versión de los maestros que aplicaron el examen tomando en cuenta las indicaciones hechas a los niños. El resultado fue que los niños no entendieron las instrucciones ni atendieron a ellas como el maestro lo supuso.

Según Mackay, la percepción errónea que hace el niño de las explicaciones que se le dan le impide contestar bien la prueba y por ello su calificación es baja. En relación con esto el autor sugiere que en lugar de concluir que el niño con baja calificación en la prueba carece de ciertas habilidades, es necesario analizar más la estructura de la apreciación que hacen los niños y su proceso de razonamiento para poder llegar a una conclusión más válida sobre sus habilidades.

Estos estudios muestran que los niños no siempre comparten con el maestro el sentido de la lección; que el contexto informativo de la lección o del examen influye, tanto en la actuación del niño como en las deducciones que hacen los maestros, los examinadores e investigadores sobre la capacidad de aquél, y que lo que se llama “errores”, en los exámenes, o la incomprensión de la lección, puede ser resultado de malos entendidos.

4. LAS TEORÍAS DE BASIL BERNSTEIN Y WILLIAM LABOV

A partir de los años setenta prolifera la producción de libros sobre sociolingüística. En esta parte nos ocuparemos de dos proyectos relevantes: el trabajo de Basil Bernstein y el de William Labov, por ser un material muy conocido en este campo, y por sustentar posiciones diferentes que han servido para desarrollar el estudio de la sociolingüística.

La obra de Basil Bernstein es demasiado amplia y compleja como para poderla exponer en su totalidad, por lo cual nos limitaremos a explicar sus conceptos básicos y el debate a que dio pie, surgiendo así la posición de William Labov.

Se podría decir que las teorías de ambos autores surgen de su preocupación por las diferencias entre el aprovechamiento de los niños en la escuela, y de su interés por conocer el papel que juega el lenguaje en la educación, como uno de los medios a través de los cuales se adquiere el conocimiento.

Basil Bernstein es el investigador más conocido en Inglaterra y en otros países en el campo del lenguaje y de la educación. Sus teorías se refieren a las diferencias del lenguaje en las clases sociales, y propone relaciones causales entre clase social, lenguaje y éxito o fracaso educativo.

En particular, Bernstein es conocido por sus conceptos de código restringido (**restricted code**) y código elaborado (**elaborated code**). Sus estudios han sido hechos en Inglaterra con niños de la clase trabajadora y de la clase media. Según estos estudios, los niños pertenecientes a la clase media utilizan ambos códigos, y alumnos de la clase obrera sólo tienen acceso al código restringido, lo cual influye en la manera de expresarse y en su forma de conceptualización. Esto, de acuerdo con el estudio, es especialmente importante en la educación, porque la escuela utiliza el código elaborado.

Para una mejor comprensión de esta teoría, definiremos los términos empleados: Código es el principio reglamentario que controla las formas lingüísticas, las cuales dependen del contexto de socialización. El código elaborado es aquel en el que el significado se hace explícito, es universal y entendido por todos. Se caracteriza por el uso de la gramática correcta y compleja, y por el empleo frecuente de preposiciones, pronombres impersonales y adjetivos y adverbios poco comunes.

El código restringido está sujeto al contexto; su significado es implícito y particular, o sea que para entenderlo es necesario conocer el contexto de donde se originó. Se caracteriza por el uso de formas gramaticales simples; por el uso frecuente de oraciones incompletas, preguntas cortas y afirmaciones; por el uso repetitivo de conjunciones y la utilización limitada y rígida de adjetivos y verbos.^{*23}

En sus primeros trabajos, Bernstein sustentaba que el código restringido tenía una estructura lógica más simple que el código elaborado. A pesar de que el autor ya no está completamente de acuerdo con estas tesis, sigue opinando que a diversas formas de lenguaje corresponden efectos cognoscitivos diferentes, ya que enfocan la experiencia de distinta manera.

Posteriormente, en "Clase social, lenguaje y socialización",²⁴ Bernstein hace la distinción entre códigos sociolingüísticos (restringidos y elaborados) y variantes del habla (elaboradas y restringidas). La tesis sociolingüística explora cómo los sistemas simbólicos son reguladores y representan realizaciones de la estructura de las relaciones sociales. El sistema simbólico particular es el habla, no el lenguaje. Bernstein explica que el estudio del habla se refiere a las reglas formales e informales que regulan las posiciones que un individuo tiene en los diferentes contextos en los que se encuentra; o sea que las formas de habla por las que se opta están relacionadas con el tipo de relación social y crean en el orador diferentes órdenes de importancia y relación. De esta manera, la forma en que hablamos está relacionada con la estructura social.

Discurriendo en este sentido, el autor se refiere a los limitantes sociales que influyen en el habla, para lo cual estudia los procesos a través de los cuales el niño logra su identidad cultural y su respuesta a ella.

El autor especifica los cuatro agentes principales de la socialización que son la familia, los grupos de amigos, la escuela y el trabajo; estudia los factores sociales dentro de la familia, que son críticos para el desempeño lingüístico.

Sus conclusiones lo llevan a exponer que la clase social es determinante, ya que influye en el tipo de trabajo que se desempeñará y en el papel adoptado por el niño en la escuela, así como en el tipo de relación familiar que se establece.

Las formas de socialización orientan al niño a cierto tipo de código. Cuando el código es restringido, el niño tiene menos acceso a las bases de su socialización, y por lo tanto su rango de reflexión es limitada. En el caso del código elaborado, el niño tiene más acceso a las bases de su socialización, lo cual le permite una mayor reflexión sobre el orden social.

Por otro lado, el autor distingue dos tipos de familia, de acuerdo con su estructura de comunicación y con las relaciones* establecidas entre sus miembros. La familia cuyas relaciones se basan en el lugar que ocupan sus miembros,** a la cual llamaremos de tipo uno, es aquella donde las diferencias entre sus miembros y la estructura de autoridad se basa en definiciones claras sobre el

* En México, esta teoría fue aplicada en un estudio trabajado por Yolanda Lastra. "Códigos amplios y restringidos en el español de Oaxaca, México", en: *Anales de Antropología*, vol. 9. 1972, pp. 189-207.

* Bernstein utiliza la palabra *boundary*, que podría traducirse como fronteras, distancias o límites.

** Bernstein le llama *Positional Family*.

estatus que cada miembro ocupa dentro de la familia: La identidad social de cada persona se basa en su edad, sexo y lugar que ocupa en la familia.

La familia centrada en la persona,^{***} que llamaremos tipo dos, es aquella donde la relación entre sus miembros y la autoridad ejercida se basa en las características individuales, el papel que se desempeña está en continua asimilación, conforme a los intereses y atributos de sus miembros.

En el primer tipo de familia, el niño responde al patrón de obligación y privilegio; en la segunda, el desarrollo personal del niño está en un continua adaptación por medio de las realizaciones verbales, intenciones, cualidades y motivos de otros; los límites entre él y los otros son poco especificados. Las diferencias en la comunicación varían en estas familias. En la familia centrada en la persona, las características de sus miembros se vuelven públicas a través de la estructura de comunicación, lo cual lleva a un mayor control de la persona. En las familias tipo uno, el habla es relevante, pero enfatiza las distancias establecidas en las relaciones sociales; aquí el niño desarrolla una fuerte identidad social por encima de su autonomía, en tanto que en la familia tipo dos el niño desarrolla el sentido de la autonomía, pero su identidad social puede ser débil. Según Bernstein, el código elaborado se da más en las familias tipo dos, en tanto que el código restringido predomina en las de tipo uno.

Bernstein opina que a pesar de que el código restringido permite el acceso a una variedad de significados y diversidad cultural, estas diferencias, en una sociedad industrializada, pueden estar devaluadas o vistas como irrelevantes en la escuela, ya que en ésta se utiliza el código elaborado, de lo cual se puede concluir que el niño proveniente de una familia cuyas relaciones están muy definidas en el sentido formal tendrá un código restringido y probablemente su éxito en la escuela será limitado.

La teoría de Bernstein, brevemente expuesta, ha generado grandes polémicas, ya que se infiere de ella que el código elaborado es "mejor" porque permite el acceso al significado universal; pero que básicamente la clase media es la que lo obtiene, por lo cual la clase obrera tiene carencias o déficit lingüístico (**linguistic deprivation**) por no tener acceso al código elaborado.

De esta manera, dicha tesis proporcionó argumentos teóricos para sustentar la noción generalizada entre maestros y personas ajenas al ámbito escolar (en Inglaterra y en otros países) sobre las características intrínsecas del lenguaje de la clase obrera, que descalificaba a ésta para poder educarse en la escuela, y parece argumentar a favor del potencial superior que la clase media tiene para aprovechar los beneficios de la escuela.

En nuestra opinión, para Bernstein existen dos clases sociales, la media y la obrera,^{****} y no establece ninguna diferenciación entre éstas con base en tradiciones culturales, experiencia laboral, conciencia de clase, origen étnico, nivel de organización, que influyen en el uso del lenguaje. Asimismo, y retomando lo que hemos querido enfatizar en este trabajo, no existe una forma de hablar: cada persona tiene múltiples formas de usar la lengua; una cosa es no poder reproducir el lenguaje apropiado en los términos requeridos y otra no haber comprendido. Por otro lado, Bernstein, en su trabajo inicial, se basó principalmente en pruebas de laboratorio y en los análisis lingüísticos, sin tomar en cuenta el contexto social donde se usa la lengua.

En México son escasos los trabajos que se han realizado sobre la interacción verbal en el aula y el uso de la comunicación escrita. Sin embargo, a partir de las críticas más comunes, de nuestra experiencia y de algunas investigaciones²⁵ sobre lo que sucede en la escuela, particularmente en la primaria, podemos decir que existe una tendencia mayor de los maestros a enfatizar lo formal, que

^{***} El autor le llama **Person Centered**.

^{****} Cuando Bernstein habla de clase obrera se refiere principalmente a la fuerza de trabajo no calificada. Para un análisis mayor sobre la concepción de Bernstein sobre clase social ver Rosen, Harold, *Critical Look at the Theories of Basil Bernstein*. England, Falling Wall Press, January, 1974.

implica una concepción de lo que es importante en el proceso de enseñanza. Algunos ejemplos son: el énfasis en la memorización y no en la comprensión de fenómenos; el énfasis en fechas, definiciones, clasificaciones y no en la relación de los procesos, la proporción elevada de comentarios y correcciones que el maestro hace sobre los aspectos de forma (dejar cuatro cuadritos de espacio y poner margen, limpieza); el privilegiar un tipo de letra de acuerdo con la tendencia predominante, dejando fuera otras formas posibles de representar el alfabeto; el enseñar a escribir a los alumnos copiando textos, entre otros.

Por todo ello podríamos decir que generalmente la escuela enseña que hay sólo una forma de expresar un conocimiento y no varias. Los ejemplos que hemos dado en páginas anteriores hacen evidente que, en gran parte, tener la respuesta “correcta” consiste en poder deducir la respuesta que el maestro quiere obtener, por lo cual pondríamos en tela de juicio que la escuela mexicana, por lo menos a partir de experiencias y críticas actuales, de hecho fomenta el código elaborado. En su lugar, lo que pensamos es que valida cierto tipo de concepción del aprendizaje que involucra determinadas pautas del uso del lenguaje oral y escrito, las cuales no siempre corresponden al proceso que desarrollan los alumnos y sin embargo lo afectan. Queda por investigar, a partir de la observación directa, si realmente el código elaborado está presente en el aula.

Ahora nos referiremos a William Labov,^{*} quien ha publicado trabajos importantes sobre cómo el lenguaje refleja la clase social a la que se pertenece; y también descripciones de las variedades del inglés empleado por diferentes grupos étnicos de Estados Unidos, como son los puertorriqueños y los negros. Aquí nos referiremos únicamente a sus estudios sobre el inglés no-estandarizado de los negros.²⁶

La importancia de su trabajo radica en que está basado en intenso trabajo de campo y en la observación participante de las comunidades en ambientes naturales. De esta manera, se caracteriza por la espontaneidad y por la información recabada en un contexto social natural.

Labov dedicó mucho tiempo a conocer sus fuentes de información e hizo su investigación en el mismo Harlem (la zona donde se concentra gran parte de la población negra que vive en Nueva York).

Para entender la posición de este autor, es necesario dar una breve visión retrospectiva sobre las investigaciones y preocupaciones de los educadores en los años sesenta. En esa década, el interés predominante se dirigió a tratar de encontrar las principales causas del fracaso educativo.

Los estudios partieron de los hábitos, actitudes y valores que diferentes familias fomentaban en el niño a través de la socialización primaria, encontrándose que, dentro de la clase media, era donde se inculcaban más los valores y actitudes que eran importantes para el avance educativo, en tanto que dentro de las clases trabajadoras este tipo de valores no se fomentaba. Las observaciones hechas sentaron las bases para descubrir las causas por las cuales la clase trabajadora fracasaba con mayor frecuencia en la escuela, infiriéndose que lo que pasaba era que tenían déficit cultural (**cultural deprivation**).^{**} De aquí es de donde surgen los estudios de Bernstein.

Labov se opone a esta teoría, ya que considera que el uso del término “deficiencia cultural y lingüística” ha generado consecuencias debido a que sirvió para explicar el fracaso educativo de los niños de ciertos grupos étnicos y clases sociales, y al institucionalizarse el término, los puso en desventaja, en cuanto a lo que se esperaba de ellos en la escuela.

^{*} Labov es profesor de lingüística en la Universidad de Pennsylvania, en E.U.A.

^{**} Para ampliar sobre el tema, ver: Rodríguez Rojo, Elsa. “La sociología de la educación y el rendimiento escolar”, en *Perfiles Educativos*. Nueva Época, núm. 3, CISE-UNAM, oct. Dic. 1983, pp. 38-43; el Ibarola, María de, “Enfoques sociológicos para el estudio de la educación”, en: *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. México, CEE, 1981, pp. 11.31.

Por esto es que algunos de los trabajos más interesantes de Labov han estado enfocados a determinar si el lenguaje utilizado por niños y adultos negros de Estados Unidos es diferente o inferior.

De acuerdo con las teorías de la deficiencia cultural, los niños negros de las zonas más humildes reciben poco estímulo verbal, escuchan poco el lenguaje correcto, y, como resultado, están desprovistos verbalmente. Berntein opina que su lenguaje no es tan sólo una versión subdesarrollada del inglés estándar, sino una manera ilógica de expresión.²⁷ Labov, por su parte, argumenta que esta teoría se fundamenta en falsas premisas y no tiene bases en la realidad social, ya que en su opinión los niños negros reciben mucho estímulo verbal, y lo que los lingüistas tienen que hacer para probarlo es estudiar más a fondo las relaciones entre los dialectos estandarizados y los no estandarizados.

Su estudio comprende aquellos que participan de la cultura de la calle y que han estado marginados del sistema educativo. Labov realizó una serie de entrevistas con niños negros en diferentes situaciones, con el fin de conocer las barreras sociolingüísticas que les impiden expresarse bien. La primera entrevista fue practicada con un niño negro, Leo, siendo el entrevistador un maestro blanco, muy amigable; el niño respondió con frases monosilábicas y con un comportamiento defensivo.

En la segunda entrevista que realizó con Leo, de 8 años, el entrevistador fue un maestro negro, muy conocido en los barrios de Harlem. La entrevista versó sobre un tema que a niños mayores que Leo resultó muy interesante, sin embargo Leo contestó muy brevemente.

En la tercera entrevista se cambiaron varias situaciones contextuales, que lograron que Leo se sintiera más confiado. Las respuestas, en esta situación, fueron muy diferentes. Dejó de emplear frases monosilábicas y la intervención del amigo logró romper el hielo, produciendo en Leo respuestas muy fluidas. En esta ocasión el niño parece no tener dificultad alguna para utilizar el inglés, lo cual permitió al observador obtener suficientes recursos gramaticales para analizar la estructura del inglés no estandarizado.

Las conclusiones de Labov a este respecto son:

1. Que el inglés utilizado por los negros es capaz de un argumento sofisticado, es lógico y conceptual.
2. Que el inglés no estandarizado es desvirtuado en las escuelas.
3. Comprobó la naturaleza social del lenguaje.
4. Que los seres humanos le dan un significado a las situaciones que viven, las cuales dependen del contexto y de la interacción social.
5. Que los investigadores utilizan índices dudosos para evaluar la habilidad lingüística, pasando por alto el contexto social en donde se aplica la investigación.²⁸

Los estudios de Labov ponen de manifiesto que el contexto en que se da la interacción verbal influye en el uso que se hace del habla, por lo cual es necesario hacer investigación sobre las diferentes formas como se expresa el niño y el adulto en diferentes contextos; asimismo, es importante seguir conociendo la práctica escolar del uso de la lengua hablada y escrita.

Por otro lado, este tipo de estudios reclama que el docente modifique los supuestos de los que parte sobre el uso del lenguaje y sobre sus actitudes hacia éste.

CONCLUSIONES GENERALES

En este estudio hemos reflexionado sobre las distintas formas de lenguaje que existen y algunas de sus posibles repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.

Con apoyo en trabajos antropológicos se ha querido destacar que el lenguaje, como patrón cultural, es uno de los factores que influyen en el pensamiento y el desarrollo del individuo; que es parte de la educación que una persona recibe al nacer dentro de una comunidad y marco de referencia que sirve para identificarse con el grupo en el que uno se desarrolla.

El lenguaje que usa la gente tiene su influencia primaria en la vida diaria; está basado en las experiencias conscientes; en lo que la gente necesita en su vida práctica, compartida como un hecho con otros. El lenguaje tiene una importancia permanente para la comunicación práctica, como instrumento que nos permite participar en nuestro mundo inmediato y expresar nuestras vivencias.

Sin embargo, el lenguaje que aprendemos adopta formas distintas según el contexto social en el que se encuentra ubicada una persona. Independientemente de las formas gramaticales, vocabulario, sintaxis e inflexión, establecidas como las correctas por los estudiosos de la lengua, existen múltiples variaciones de su uso en un mismo país. En el sentido, todos los lenguajes reflejan la cultura en la que se desarrollan.

Debido a que gran parte de las actividades escolares se relacionan con el lenguaje oral y escrito, se ha destacado la importancia que representa para una cultura la existencia de un lenguaje escrito y algunos estudios polémicos sobre la relación entre lenguaje escrito y pensamiento abstracto. Hemos adoptado la posición que sustenta que el lenguaje escrito desarrolla habilidades mentales distintas a las que requiere el lenguaje oral, pero no sustentamos que aquellos que no saben leer y escribir carezcan de pensamiento abstracto. Lo que hemos querido subrayar es que las habilidades específicas son desarrolladas por prácticas literarias específicas, y por ello se hace necesaria una mayor investigación sobre las formas como la alfabetización es practicada fuera de la escuela, así como las formas más usuales de contacto con la lectura y escritura dentro de la escuela, lo que nos permitiría comprender mejor la diferencia entre la práctica literaria basada en la escuela y la que no se apoya en ella, así como sus resultados intelectuales. Este tipo de investigación es importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permitiría, entre otras cosas, incorporar elementos de las necesidades sentidas e inmediatas de la gente al proceso escolar, y de esta manera responder a lo que la gente necesita para desempeñar mejor su trabajo y su vida diaria.

Nos hemos referido a los distintos lenguajes que se hablan dentro de la escuela y a la manera como el maestro controla la lección, al abrir o cerrar varias posibilidades de aprendizaje. Se ha señalado la importancia de distinguir entre comprensión y producción de la respuesta apropiada en el lenguaje correcto. Todo ello con el fin de mostrar que el alumno no siempre comparte con el docente el sentido de la lección y que el contexto informativo de la lección influye en la actuación del niño.

Por último, hemos expuesto algunos trabajos de Basil Bernstein y William Labov, que a pesar de que sustentan posiciones distintas, reconocen ambos que muchos alumnos llegan a la escuela con un lenguaje diferente al que se requiere, lo cual repercute en su aprovechamiento escolar.

A partir de la posición sustentada por Bernstein, nos surge la interrogante de si es el código elaborado lo que se pide en la escuela. Pensamos que generalmente en la escuela se privilegia una forma de expresar el conocimiento y no varias; que en gran parte, llegar a la respuesta "correcta" consiste en poder deducir la respuesta que el maestro quiere obtener. La escuela valida cierto tipo de

concepción del aprendizaje que involucra pautas del uso del lenguaje oral y escrito que no siempre corresponden al proceso que desarrollan los alumnos y sin embargo afecta a éste.

Por tal razón Labov señala la importancia de conocer los contextos en que se da el uso de la lengua, las diferentes formas como se expresa el niño y el adulto, así como la práctica escolar del uso de la lengua hablada y escrita.

Nos inclinamos por la posición de Labov, que rechaza la idea de que aquellas personas que hablan versiones distintas del lenguaje no sean capaces de entender, haciendo resaltar que el problema está, en parte, en poner al alumno en situaciones que lo inhiben al expresarse, así como a la valoración negativa que en ocasiones el maestro y los mismos compañeros hacen de formas distintas en el uso del lenguaje.

De los trabajos aquí expuestos concluimos que hay muchas formas de utilizar el lenguaje oral y escrito. Que es importante evitar la simplificación de la relación tan compleja entre lenguaje, clase social, éxito en la escuela y los requerimientos lingüísticos de la vida diaria en el salón de clases.

Que ningún factor por sí solo es determinante del éxito o fracaso escolar. El lenguaje es importante, pero está relacionado con otros; es importante en la educación, porque socialmente lo es. Desde este punto de vista, sería mejor hablar de barreras sociolingüísticas que de fracasos lingüísticos.

Y por último, que es importante conocer cómo se usa el lenguaje dentro del aula: ¿cuáles son las formas aceptadas y por qué son aceptadas?, ¿Cuál es su relación con el aprendizaje?, ¿Cómo influyen en la apropiación o alineación del conocimiento?.

NOTAS

¹ De la Peña, Guillermo, *La educación, programa nacional de formación de profesores*. México, ANUIES, Edit. Edicol, 1976.

² Cfr. Henle, Paul, "Language, Thought and Culture", en: *Theory in Anthropology*. Compilación de Manner, R. Y D. Kaplan. Chicago, Aldine Publishing Co., 1973 (4), pp. 421-432.

³ Cfr. Berger, P. y T. Luckman, *The Social Construction of Reality*. London, Allen Lane, The Penguin Press, 1975, pp. 49-63.

⁴ Cfr. Henle, P., *op. cit.*, p. 429.

⁵ Cfr. Conklin, Harold C., "Hanunóo Color Categories", en: *Worlds Apart*. Compilación de Breck, J., Jancks, N. Keddio y M. F. D. Young, London, Collier McMillan Publishers Ltd., 1976, pp. 460-466.

⁶ Cfr. Henle, P., *op. cit.*, p. 425.

⁷ Cfr. Black, Max, "Linguist Relativity, The Views of Benjamín Lee Whorf", en: *Theory in Anthropology*, compilado por Manners, R. y D. Kaplan. Chicago, Aldine Publishing Co., 1973 (4), pp. 432-437.

⁸ Cfr. Henle, P., *op. cit.*, p. 428.

** Al hablar de culturas orales nos referimos a aquellas donde la transmisión cultural es básicamente por transmisión oral, y de culturas escritas, a aquellas donde la transmisión cultura se da mediante la palabra escrita.

*** Mientras que la organización social de los animales en gran medida es instintiva y transmitida genéticamente, la del hombre es en gran parte aprendida y transmitida en sus orígenes verbalmente, por medio de la herencia cultural.

-
- ⁹ Cfr. Godoy, J. y I. Watt, "The Consequences of Literacy", en: *Power and Ideology in Education*. Compilado por Karabel, J. Y A.H. Halsey. New York, Oxford University Press, 1977, pp. 456-473.
- ¹¹ Cfr. Halbwachs, M., "Memoirs et société", en: *L'Année Sociologique*, París, 1940-1948, 3ª. Serie, I., pp. 11-117.
- ¹² Cfr. Godoy, J. y I. Matt, *op. cit.*, pp. 456-460.
- ¹³ Cfr. UNESCO: *World Congress of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy*, Teheran, 8-19, septiembre 1965 y Farrell, Thomas, *Literacy, the Basics and all that Jazz*. New York, College English, 1977, pp. 443-459.
- ¹⁴ Cfr. Greenfield, P., "The Effects of Literacy", en: *Language in Society* 1., vol. I, 1972, pp. 169-178; Bruner, J. et. Al., *Studies in Cognitive Growth*, New York, Willey, 1966; Olson, D., "From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing", *Harvard Educational Review*, 47, 1977, pp. 257-281.
- ¹⁵ Cfr. Thorndike, E. y P. Woodworth, *Educational Psychology*, vol. 2. New York, ArnoPress, 1969, p. 357.
- ¹⁶ Cfr. Rockwell, Elsie, "De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela", CINVESTAV-DIE-IPN. *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, núm. 3); Rockwell, Elsie y G. Gálvez, "La enseñanza de las ciencias naturales en cuatro grupos de primaria", CINVESTAV-DIE. *Cuadernos de investigaciones educativas* núm. 1).
- ¹⁷ Cfr. Seligman, C. R. Et. Al., "The Effects of Speech Style and other Atributes on Teachers Attitudes Towards Children", en: *Language in Society*, 1, vol. I., 1972, p. 21.
- ¹⁸ Cfr. Rockwell, Elsie, *De huellas, bardas...*, *op. cit.*, p. 15.
- ¹⁹ Cfr. La Belle, Thomas, y Peter S. White, "Educación y políticas coloniales de lenguaje en América Latina y el Caribe", en: *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. VIII, núm. 2, 1978, pp. 161-175.
- ²⁰ Poder Ejecutivo Federal, *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*.
- ²¹ Cfr. Stubbs, Michael, *Language, Schools and Classrooms*. London, Methuen and Co., 1976, pp. 55.56.
- ²² Cfr. Mackay, Robert, "Testing and Classroom, Some Basic Theoretical Issues in the Assessment of the Child's Performance", en: *Language Use and School Performance*, Cicourel, A. V. et al. Academic Press, 1974, pp. 135-170.
- ²³ Bernstein, Basil, *Notas tomadas en un seminario impartido por el autor*. Instituto de Educación, Universidad de Londres, Londres 1978.
- ²⁴ Cfr. Bernstein, Basil, "Social Class, Language and Socialization", en: *Power and Ideology in Education*. Compilado por Karabel, J. Y A. H. Halsey. New York, Oxford University Press, 1977, pp. 478-479.
- ²⁵ Cfr. Ferreiro, Emilia, "La práctica del dictado en el primer año escolar", DIE. CINVESTAV, IPN, agosto 1984, p. 73. y Rockwell, Elsie, *op. cit.* (*Cuadernos de Investigaciones Educativas* núm. 15).
- ²⁶ Cfr. Labov, William, "The Logic of Nonstandard English", en: *Tinker, Tailor*, de Keddie, N. Londres, Cox y Wyman Ltd., 1976 (3), pp. 21-67.
- ²⁷ Rosen, Harold, *Language and Social Class: A Critical Look at the Theories of Basil Bernstein*. London, Falling Wall Press, 1972.
- ²⁸ Cfr. Labov, William, *op. cit.*, pp. 21-67.