

SOBRE *VARIACIÓN EN EL AULA*, DE ALEJANDRO RAITER Y JULIA ZULLO

Agustina D'Andrea
Universidad de Buenos Aires
agusdandrea@filo.uba.ar



∞

Variación en el aula, de Alejandro Raiter y Julia Zullo; Buenos Aires: Aique, 2020; 122 pp.; ISBN: 978-987-06-0912-4.

Los estudios sociolingüísticos actuales incorporan varias dimensiones de análisis y se enfocan en diversos objetos de estudio, tales como el funcionamiento social del lenguaje, la variación y el cambio lingüísticos, la producción social de enunciados, la discriminación lingüística, el contacto –o conflicto– entre lenguas, las condiciones de producción, circulación y recepción de textos, el análisis de la conversación y otros (Raiter y Zullo 2004: 45-6). Una de las preocupaciones presentes en diversos trabajos de especialistas en el área está orientada a la enseñanza de la lengua y de la lectoescritura en la escuela y al valor social que se les atribuye a los estándares lingüísticos en las comunidades. Por otra parte, las prácticas de lectura y escritura en los distintos niveles educativos han ocupado en los últimos tiempos a numerosxs especialistas de diferentes áreas, puesto que el



binomio lectura-escritura es, como objeto de investigación, transversal a varias disciplinas, tales como los estudios en alfabetización, las ciencias de la educación, la sociología y otras.

Variación en el aula realiza aportes desde la sociolingüística tanto a los estudios sobre lectura y escritura como a la didáctica de las prácticas del lenguaje y la literatura. Constituye, además, un material adecuado para un primer acercamiento a la sociolingüística, tanto en su dimensión investigativa como pedagógica y de formación docente. Está dirigido a docentes de lengua de los niveles primario y secundario y a estudiantes de profesorado o carreras que habiliten para el ejercicio de la docencia, así como a un público general no especializado. Este trabajo consta de nueve capítulos donde se abordan conceptos, ideas y metodologías que son herramientas claves para la sociolingüística y que pertenecen a distintas áreas o corrientes epistemológicas, como el método cuantitativo en sociolingüística, la etnografía del habla, las teorías pragmáticas, la lingüística sistémico-funcional, entre otras. Desde el campo de la sociolingüística, se ofrecen nociones y teorías básicas para pensar cómo la sociedad y la sociolingüística entran en el aula, y qué se puede hacer desde la práctica docente para transformar la realidad social y educativa sirviéndose de las herramientas que brinda la disciplina. Además, se incorpora una lista de bibliografía comentada que resulta útil para aquellxs lectores que no se especialicen en el área y deseen ampliar o profundizar sus conocimientos a fines informativos o bien formativos, pensando en la práctica docente.

El libro es de lectura agradable y, además, accesible a públicos no académicos, ya que el lenguaje utilizado es sencillo y el tono es no solo divertido, sino en ocasiones incluso irónico y polémico. Ya desde las primeras líneas se observa una nota al pie por medio de la cual la editorial se excusa por no haber respetado el morfema inclusivo de género *-e* (utilizado originalmente) “con el fin de simplificar la redacción” (9). Más tarde, en el capítulo 7, lxs propixs autorxs realizan un comentario respecto de la decisión tomada por la editorial, poniéndola como ejemplo de proscripción de formas lingüísticas por razones ideológicas.

Hay más que lengua en el lenguaje

Desde el comienzo del trabajo, Raiter y Zullo se preguntan por lo correcto, lo diverso y lo creativo: si todxs hablamos la misma lengua, ¿por qué a veces no nos entendemos? La respuesta que proporcionan es que utilizamos formas y significados distintos: la lengua no es homogénea. Ejemplifican mencionando el caso de hablantes de español de Argentina que miran películas mexicanas o españolas con subtítulos: así, introducen la noción de *variedad lingüística*, que explicarán más adelante. Agregan que la idea de *corrección*, ligada a instituciones de tendencia normativista y normativizante (como la escuela o las Academias de la lengua española), se explica en términos políticos, no lingüísticos, y que, por muchos esfuerzos que se realicen, es imposible impedir la variación, “por la sencilla razón de que es una manifestación más de la *creatividad* en el uso lingüístico” (17).

A lo largo de todo el libro se recuperará la idea de que —a contrapelo de las corrientes epistemológicas y pedagógicas tradicionales— el lenguaje es heterogéneo, la lingüística es una ciencia social, y su objeto de estudio, si bien está constituido por emisiones lingüísticas, excede ampliamente el límite oracional. De este modo, se pone en el foco teorías, corrientes, enfoques y herramientas metodológicas de disciplinas que consideran la dimensión social del lenguaje. En el capítulo «Situaciones comunicativas y comunidades de habla», por ejemplo, se menciona la

Etnografía de la Comunicación, que estudia *eventos comunicativos*, y no solo las emisiones lingüísticas que forman parte de él. Esto se realiza a partir de una serie de elementos denominados *componentes*: participantes, situación, objetivos, actos, instrumentos y normas. Es decir, se trabaja con una noción amplia de contexto y desde un punto de vista integral.

Otro ejemplo de estos aportes es el de la sociolingüística variacionista, que postula que la variación es inherente al lenguaje, idea que ya aparece en Saussure, pero que sistematiza por primera vez William Labov en la última mitad del siglo XX (ya que para el autor suizo la variación en el habla era caótica y por ello fue apartada de su objeto de estudio, la “lengua”). En este espíritu, el capítulo 2, «Gramática y norma», está dedicado a exponer los procedimientos del método cuantitativo en los estudios del lenguaje. La variación inherente al lenguaje se conoce como *variación sociolingüística*: variación lingüística correlacionada con variables sociales. Gracias al método cuantitativo, Labov concluyó que la variación puede ser descripta probabilísticamente, es decir, de manera predictiva, obteniendo datos que reflejen la probabilidad de *cambios lingüísticos* a futuro. Como se afirma en esta sección, “[l]a variación es y ha sido el origen de todo cambio lingüístico” (33).

Otra muestra de la posición epistemológica de los autores respecto del objeto de estudio de la lingüística es el capítulo 7, que se enfoca en la relación entre lenguaje e ideología. Comienza con una breve cronología de los estudios en el área donde se evidencia que los hablantes reales han sido dejados de lado en la historia de la disciplina, y se postula que la sociolingüística viene a recuperar la dimensión social del lenguaje. Se afirma que los dialectos, que es lo que efectivamente hablamos, son sociales; por lo tanto, las formas dialectales están en estrecha relación con la sociedad y la cultura de la comunidad de habla. Esto entra en relación con una idea enunciada en la hipótesis del *relativismo lingüístico*: cada dialecto condiciona el pensamiento. Respecto de ello, se sostiene que dicha formulación debe entenderse en relación con el pensamiento cotidiano, pero que no indica una restricción absoluta para las posibilidades cognitivas de los seres humanos. Sin embargo, si bien no se trata de restricciones absolutas, se postula que el dialecto constituye una *ideología*, ya que “ordena el mundo para los hablantes, es una concepción del mundo” (94).

Siguiendo esta línea de reflexión, en el capítulo 4, «Contextos de uso lingüístico», se construye una crítica a las teorías semánticas que no toman en cuenta las interacciones, pero también a algunas teorías pragmáticas como la del principio de cooperación de Paul Grice –que no considera cuestiones contextuales que podrían explicar, por ejemplo, la violación de las máximas del *principio cooperativo*– o la teoría de los actos de habla, de Austin y Searle –que se limita a las formas lingüísticas para explicar el funcionamiento de las interacciones, dejando de lado el marco social–. Los autores consideran la incorporación del contexto de uso en los estudios de la disciplina una acción elemental para la construcción de significados, ya que “no toda la información necesaria está manifestada de modo lingüístico” (61).

Más aristas de la discusión respecto de la postulada heterogeneidad de la lengua se abordan en el capítulo 5, «Bilingüismo, multidialectalismo», que está dedicado a la relación entre la lengua y el poder, y ofrece, por un lado, un panorama de la realidad lingüístico-política en las sociedades actuales, y, por otro, algunas herramientas para comprender cómo lo político, lo social y –por lo tanto– lo sociolingüístico ingresan en el aula de enseñanza de lengua. Allí se afirma que lo más común en el mundo no es el monolingüismo, sino el bilingüismo y el multilingüismo, pero que muchos países adoptan una lengua oficial y se suelen pensar como monolingües por razones políticas. Se comenta que el lugar de privilegio del que gozan algunas lenguas –las de las potencias

capitalistas desarrolladas— es diferente del de otras, que muchas veces son desprestigiadas. Esto aparece ilustrado en una reflexión sobre el valor del término *bilingüe*: si en un anuncio una institución educativa solicita “docentes bilingües”, la interpretación más común será que se buscan docentes que, además de español, hablen inglés, francés o alemán, y no aimara, mapudungún o guaraní. Esta representación, afirman Raiter y Zullo, también se manifiesta en el sistema educativo: las lenguas de prestigio se enseñan como contenido obligatorio en todos los planes de estudio del nivel secundario, mientras que las lenguas indígenas son con frecuencia consideradas una *interferencia* o una *problemática*, excepto en algunas instancias en que se incluyen las lenguas originarias en la educación oficial, como es el caso de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

La sociolingüística entra en las aulas

Uno de los problemas más apuntados en *Variación en el aula* es, como el título lo indica, la diversidad lingüística en contextos escolares. En el primer capítulo, «Aula plural, aula diversa», se abordan algunas problemáticas relacionadas con la lengua que se manifiestan en discursos que circulan en la escuela y también en otros ámbitos, como el periodístico: que lxs adolescentes “hablan mal”, “no saben leer ni escribir” o “hablan en la escuela como en la cancha”. Se plantea aquí una posible explicación para ello: la mayoría de hablantes no pone atención a las formas lingüísticas que utiliza cotidianamente, y, sin embargo, en el aula de lengua sí se atiende esta dimensión del habla; lxs docentes no pueden comportarse como unx hablante más. Se postula entonces que las aulas no son homogéneas lingüísticamente, sino que hay variación —entendida en términos de Labov— de distintos tipos: en relación con el grupo etario, el grupo social, la zona geográfica —variables correspondientes a la clásica distinción de Coseriu entre variación diafásica, diastrática y diatópica (1955)—, variación diacrónica —distintas formas en distintos momentos históricos de la lengua—, y se llega a la noción de *registro* (Halliday, 1978). También se señala que en un *aula plural* pueden coexistir no solo diversas variedades del español, sino también otras lenguas, y que el desafío para lxs docentes estará en lograr que dentro de esta heterogeneidad lxs estudiantes sean capaces de comprender y utilizar una variedad de español determinada, llamada *estándar* o *culta*. Por eso, el libro se cuestiona su propia utilidad: se descarta la idea de utilizarlo para enseñar gramática u ortografía y se sostiene que puede usarse para pensar “cómo nos comportamos cuando usamos nuestra lengua, [...] cómo la enseñamos, [...] lo que deberíamos corregir, [...] lo que no deberíamos corregir, [...] lo que leemos, [...] lo que vemos, escuchamos y producimos” (9). Lxs autores sostienen que tampoco habría que enseñar sociolingüística en las aulas, sino que proponen el libro —y la sociolingüística— como una herramienta para desarrollar “una actitud atenta y respetuosa frente a las diferencias lingüísticas, para favorecer nuestra creatividad y la creatividad de alumnos de todos los niveles” (17).

El papel de la lengua estándar en la enseñanza

En el capítulo sobre multidialectalismo se señala que las *gramáticas* pueden funcionar —e históricamente han funcionado— como herramienta de difusión e imposición de una lengua. Las lenguas son reconstrucciones a partir de dialectos efectivamente hablados, pero las *hablas*

seleccionadas para conformar lo que se llama *lengua* no son las de la totalidad de una población, sino las formas consideradas *cultas*. Se insiste en esta idea a lo largo de todo el libro: la *lengua* y la *ortografía* se establecen, y aparecen los estándares orales y escritos. La normativa es una construcción a partir de datos limitados. Y, por lo tanto, “[l]os dialectos [...] no son deformaciones de una lengua; [...] las lenguas son tributarias de la vida de los dialectos” (68). A lo largo de la historia de la lengua fueron necesarias para el dominio político “reformas lingüísticas” con tendencias unificadoras, como la efectuada por Alejandro Magno en Grecia con la imposición de la *koiné*, que es el ejemplo que se brinda en el capítulo. También se puede mencionar la reforma de Carlomagno y Alcuino de York para el latín en el siglo IX, donde se estableció la pronunciación de un sonido para cada grafema –ya que en las distintas regiones de la Romania las pronunciaciones del latín se habían diversificado–, acción que dio lugar a las primeras escrituras de las lenguas romances (Wright, 1982), o el primer gesto hacia una estandarización del castellano en la Península Ibérica llevado a cabo por Alfonso X en el siglo XIII. Los tres casos son ejemplos de implementación de políticas lingüísticas, y resulta interesante pensar la escuela como un actor de difusión de dichas políticas.

La relación que Raiter y Zullo realizan entre estos fenómenos y la práctica docente en la actualidad consiste en que, en la escolarización, lxs estudiantes son hablantes competentes de su dialecto, pero la enseñanza de la lectoescritura supone el aprendizaje de un estándar determinado – el oficial–, y gran parte de lxs estudiantes son hablantes o bien de otro dialecto, o bien de otro sociolecto o cronolecto, o bien de otra lengua. Es por ello que en este trabajo se habla de un *aula plural*, donde se manifiestan *conflictos lingüísticos* entre las variedades utilizadas por estudiantes, docentes, autoridades, auxiliares, familias, materiales didácticos, resoluciones ministeriales, etc. La enseñanza del estándar es, a todas luces, una cuestión problemática. El papel de la lectura y la escritura es clave en la enseñanza de los niveles primario y medio. En este sentido, el aporte más significativo que se efectúa desde este trabajo tiene que ver con el análisis de los valores asignados a la lectoescritura en el ámbito educativo, las representaciones asociadas a ella, y las propuestas para promover un cambio de perspectiva que permita brindar herramientas para el acceso a bienes simbólicos ligados al lenguaje a lxs estudiantes de los niveles mencionados sin realizar evaluaciones estigmatizantes respecto de las variedades lingüísticas que emplean.

En conexión con esta problemática, en el capítulo 6 se ofrecen orientaciones vinculadas a la noción de *registro* de M. A. K. Halliday, quien desarrolló el modelo de la lingüística sistémico-funcional. Raiter y Zullo cuestionan la caracterización de dicho concepto como “la adaptación de la lengua a la situación comunicativa” (75) –que es la que en ocasiones llega a las aulas del nivel terciario–, precisamente porque esta definición supone una lengua sin variaciones, reconstruida, que sufre modificaciones en el momento de utilizarse en contexto, idea que ha sido objetada, como se ha mencionado. Lo que se propone, por el contrario, es que el registro es un caso de *variación*, pero, en lugar de estar sujeto a la pertenencia social de lxs hablantes –como el sociolecto–, lo está a las características de cada evento comunicativo. Es decir que el registro es el uso lingüístico determinado por el contexto de producción de un discurso (Halliday, 1978), que es social. También se cuestiona la distinción entre registros *cultos* y *vulgares*, y se propone la distinción, para las formas lingüísticas, de *adecuada - no adecuada* a la situación comunicativa. La adecuación al registro sucederá a medida que lx hablante vaya conociendo las características del evento del que participa. Por eso, la noción de registro se presenta como fundamental en la educación, dado que los distintos actores escolares adecuan distintos sociolectos al registro escolar: diferentes estudiantes pueden provenir

de ambientes con diferentes grados de alfabetización, lo que supone que los eventos comunicativos escolares puedan ser percibidos como más o menos alejados de las prácticas lingüísticas que cada estudiante conoce. De este modo, se concluye:

Lo podemos decir sin ninguna vergüenza: enseñamos a leer y escribir, pero también a hablar de otras cosas y con otras formas; no con las *formas correctas*, solo con otras formas que se sumarán a las familiares; leer y escribir no será solo dibujar e interpretar signos gráficos, será también leer determinadas cosas, escribir y hablar acerca de ellas; también será leer de maneras diferentes una instrucción, la explicación de un teorema, un relato histórico o una obra literaria, poesía, teatro y prosa, y lo será grado a grado y año a año. La currícula es igualadora, pero los estudiantes deberán encontrar su propio camino, por lo que el desafío continúa.

El papel de lx docente de lengua en la enseñanza de la norma

Como hemos mencionado, Raiter y Zullo proponen que desde diversos marcos teóricos –la etnografía de la comunicación, la sociolingüística variacionista, la lingüística sistémico-funcional, entre otras– se puede obtener herramientas para comprender que la lengua que usan lxs estudiantes, muchas veces estigmatizada, no es “incorrecta”, sino que frecuentemente corresponde a situaciones comunicativas que no son propias de la escuela. Lx docente de lengua, entonces, tiene como tarea

hacer conscientes esas situaciones del ámbito escolar y las reglas que las constituyen. Ante todo, limitar las dificultades específicas de cada grupo de estudiantes. Luego, estudiar con ellos estas situaciones comunicativas con las que tienen dificultades, describiendo sus reglas, sus componentes, su funcionamiento y, por último, descubriendo que esas reglas están sujetas a la variación y al cambio. Y que son los mismos alumnos, como hablantes de una lengua, los protagonistas de ese proceso (49).

Esta cita bien podría resumir la idea principal de todo el libro.

De la teoría a la práctica

Siguiendo a Valentín Volóshinov, en el capítulo 8, «El uso se llama *discurso*», se postula que es en la interacción donde aparece el *sentido* de un discurso. El autor ruso entiende el *sentido* como una propiedad de un discurso que es única e irrepetible –incluso si el mismo discurso se emite con las mismas palabras exactas, puesto que cambian las condiciones de producción de aquel–, en oposición con las nociones de *significación* –elementos lingüísticos que aparecen en un discurso, incluyendo el léxico, la sintaxis, la prosodia, la variación, las adecuaciones de registro, etc.– y de *significado* –los valores que señala el diccionario, el significado compartido por una comunidad–. El *sentido*, entonces, aparece en la interacción, dado que esta supone no solo la producción lingüística sino también una *intención comunicativa*, un momento histórico y social concreto, unx interlocutorx, un contexto, etc. El valor y el aporte de la teoría de Volóshinov a la propuesta de Raiter y Zullo consiste en que lxs interlocutores, en una interacción, pueden no coincidir en la construcción del

sentido de las emisiones que intercambian, situación que se da en muchos ámbitos sociales; entre ellos, el educativo.

Sobre el final del capítulo, se desarrolla –con fundamento en el modelo de las funciones del lenguaje, de Roman Jakobson, en teorías de la comunicación animal y en algunas propuestas de la filosofía del lenguaje– la idea de que en el discurso no hay verdad ni falsedad, sino que hay condiciones de producción. Lo importante no es si un discurso es verdadero o falso, sino “en qué momento se emite, a quién o para quién, quién lo emite, a quién se responde o completa, etc.” (108) y cómo intenta captar la atención de lxs potenciales receptores del mensaje. A partir de esta idea y siguiendo a Eliseo Verón –quien sostiene que un discurso crea un campo de sentidos posibles, pero no un sentido único–, lxs autores ponen de relieve que la tarea docente de lengua consiste –entre otras cosas– en enseñar a leer *sentidos*, que, además, no son simples acumulaciones de los significados que los componen.

Encontramos que el criterio pedagógico de la propuesta se resume cumplidamente en las siguientes palabras de Raiter y Zullo:

no puede haber sentidos *idénticos* en los diferentes participantes de un *evento comunicativo*, ya que todos tenemos historias diferentes, no estamos atravesados por los mismos discursos escuchados o leídos con anterioridad. Es, precisamente, en el discurso donde se vive la tensión entre lo social y lo individual: somos seres sociales, pero no estamos absolutamente determinados [...]. Todos vivimos en una misma sociedad, país, mundo, pero no la relatamos de la misma manera; [...] podemos no construir los mismos sentidos [...]; *una de las funciones de la educación es, precisamente, orientar la construcción de sentidos* (112-3).¹

Por último, en el capítulo «Uso de la lengua y mitos urbanos» se ofrece un interesante análisis de la historia de la tecnología de la escritura, y se discute con algunos discursos que circulan socialmente –mencionados previamente–, según los cuales lxs adolescentes de hoy no leen y no saben producir textos. Se refuta esta afirmación señalando que con las tecnologías de la información y de la comunicación, en este siglo se escribe y lee incluso más que en momentos históricos anteriores. Las problemáticas escolares tienen que ver con que hoy, fuera de la escuela, se leen otros géneros discursivos diferentes de los que se consumían en otras épocas. Sobre esta base, se exponen las razones de la importancia de que lxs estudiantes de los niveles educativos primarios y medios lean: no para conocer los clásicos, no para conocer las características formales de un sinfín de géneros literarios y discursivos del pasado, sino para acceder a la lectura de los discursos que circulan en la sociedad –todos ellos– desde una mirada crítica y capaz de construir sentidos. Lxs docentes de lengua deben trabajar no para definir *qué se debe leer*, sino para enseñar *cómo leer*. A modo de cierre, lxs autores transmiten un mensaje esperanzador: “[D]ocencia es ofrecer; no debemos desear, porque alguien lo tomará, sin duda” (118).

A modo de conclusión

Como hemos dicho, la clave del libro es la articulación entre sociolingüística y educación. Se propone un diálogo con el público lector, abriendo interrogantes y promoviendo la reflexión sobre

¹ El resaltado es de la autora.

las variedades lingüísticas que se usan en las aulas. Invitan a redefinir el rol del docente de lengua, a repensar la práctica docente, y a acompañar la toma de decisiones en el aula con una mirada crítica y superadora.

Por otra parte, este trabajo también constituye una buena “caja de herramientas” para abordar los estudios sobre la lectura y la escritura en los distintos niveles educativos, puesto que – como hemos señalado– proporciona una gran cantidad de nociones, teorías y conceptos relevantes para el área en cuestión.

Estimamos que este libro representa también un gran aporte a la articulación entre los distintos niveles del sistema educativo, considerando especialmente que la vinculación entre la producción científica académica y la formación en docencia no siempre es efectiva. Siguiendo a Basil Bernstein (1998), el control y la gestión de lo impensable –es decir, del conocimiento por producirse– corren a cargo de instituciones superiores de enseñanza, y la gestión de lo pensable corre por cuenta de los sistemas de primaria y secundaria. Este investigador sostiene que las relaciones de poder distribuyen lo pensable y lo impensable, seleccionando los grupos que acceden a uno y a otro: las políticas educativas, lingüísticas y de todo tipo buscan regular el espacio de lo impensable, puesto que la distribución de poder político y económico depende de ello. Acaso hoy lo pensable corra también por cuenta de –cuando menos– algunas instituciones de nivel terciario y algunas carreras universitarias técnicas o eminentemente prácticas, e incluso de aquellas instituciones universitarias con carreras humanísticas tendentes a la formación profesional, pero no a la formación de investigadorxs. Consideramos que no es casual la existencia de una marcada división en el ámbito académico entre la formación docente y la formación para la investigación. Del trabajo de Raiter y Zullo se destaca el gesto hacia una valiosa articulación entre ambas dimensiones, con el objetivo de poner al alcance de un público más vasto lo que Bernstein definió como una grieta por donde “infiltrarse en el vacío”, un lugar de posibilidades alternativas, “impensables”, para generar un cambio desde una perspectiva crítica.

Bibliografía

- BERNSTEIN, Basil. 1998. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- COSERIU, Eugenio. 1962. *Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios*. Madrid: Gredos.
- HALLIDAY, Michael A. K. 2017 [1978]. *El lenguaje como semiótica social*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- HYMES, Dell. 1964. “Hacia una etnografía de la comunicación”. En Paul Garvin y Yolanda Lastra (eds.), *Antología de etnolingüística y sociolingüística*. México D.F.: UNAM.
- LABOV, William. 1972. *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- RAITER, Alejandro y Julia ZULLO. 2004. *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Barcelona: Gedisa.
- WRIGHT, Roger. 1982. *Latín tardío y romance temprano*. Madrid: Gredos.