

DISCRIMINACIÓN LINGÜÍSTICA, HABLANTES DE VARIEDADES NO ESTÁNDARES Y EDUCACIÓN

LINGUISTIC DISCRIMINATION, SPEAKERS WITH NON STANDARDS VARIETIES AND EDUCATION

Marroco Martínez, Lucía

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación / Instituto de Lingüística/ Departamento de Psico y Sociolingüística, Universidad de la República, Uruguay.

RESUMEN

En este trabajo presento algunos de los resultados de una investigación realizada para aprobar el Seminario “Representaciones y políticas lingüísticas” a cargo de la Prof. Dra. Graciela Barrios de la Licenciatura en Lingüística. Analizo las representaciones lingüísticas de la población que accede (padres y alumnos) y se desempeña (maestros) en una escuela pública ubicada en un barrio periférico y marginado de Montevideo, para dar cuenta de la existencia de discriminación lingüística. Para ello realicé entrevistas abiertas y cuestionarios a los diferentes actores sociales vinculados con la escuela.

Tanto el grupo de padres entrevistados como la mayoría de los niños encuestados son conscientes de la existencia de un orden social desigual que se proyecta en los comportamientos sociolingüísticos. Dan cuenta en sus opiniones de la diferencial

distribución de los hablantes en un espacio social según los capitales económicos y culturales de que disponen. En ese espacio, ellos no se ubican en lugares beneficiosos.

Palabras clave: representaciones lingüísticas, discriminación, educación.

SUMMARY

In this paper I present some results of an investigation I made in order to pass the “Linguistic and politics representations” Seminar in charge of Prof. Dr. Graciela Barrios from Linguistic Degree. I have analyzed the linguistic representations of the population that accesses to a public school located in a marginalized suburbs of Montevideo (parents and students) as well as those who work there (teachers). The purpose is to make known about the existence of linguistic discrimination. To that end, I interviewed different social actors related to the school, using open interviews and questionnaires.

The interviewed parents as well as the majority of the interviewed children are aware about the existence of an unequal social order that has a direct impact on the sociolinguistics behaviors. Their opinions show the differential distribution of the speakers in a social space according the economic and cultural resources people possess. In that social space, they do not place themselves in a beneficial site.

Keywords: linguistic representations, discrimination, education.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo estudio las representaciones lingüísticas en la escuela N° 230 ubicada en la localidad de Puntas de Manga (Montevideo, Uruguay). Se analizan las representaciones sobre la lengua que tiene la población que accede a dicha institución (niños y sus familias) así como también la de los maestros que trabajan en la misma.

Las representaciones lingüísticas son solo una categoría dentro de las representaciones sociales (Boyer 1991). Estas últimas son definidas por Jodelet (1993) como aquellos sistemas de referencia que nos permiten interpretar y otorgar sentido a lo que nos sucede; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos. De esta forma, las experiencias y conocimientos personales resultan de nuestro funcionamiento en la sociedad y, por lo tanto, de la interiorización personal de lo social. La realidad es interpretada y pensada:

a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionadas con las posiciones y pertenencias sociales específicas (Jodelet 1993, p. 473).

La lengua resulta un instrumento poderoso para suscitar representaciones sociales ya que concentra un gran potencial simbólico en la medida en que se asocia con la identidad –grupal, regional, nacional, supranacional – definida tanto interna como contrastivamente, en relación con los otros; por otra parte, ubica los diferentes actores de la

comunidad, promoviéndolos o discriminándolos, de acuerdo con un criterio aparentemente tan objetivo como la actuación lingüística (Di Tullio 2003).

En cualquier sociedad, los individuos llegan a la edad adulta con un bagaje de capital lingüístico bien diferente, con una competencia comunicativa desigual. Durante el proceso de adquisición del repertorio lingüístico y comunitario, aprendemos a usar un determinado código y a captar la distinta valoración que tienen las variedades lingüísticas, construyendo un sistema de percepción y de apreciación de los distintos códigos. Sin embargo, mientras el sistema de percepciones sobre el estándar se distribuye de forma uniforme entre los agentes sociales, la adquisición de la lengua legítima queda librada a la suerte de ocupar ciertas posiciones beneficiosas en el espacio social (Bourdieu 2001).

De esta manera, los juicios de valor en relación a las prácticas lingüísticas, lejos de tener en cuenta solamente parámetros lingüísticos, evidencian juicios hacia las posiciones relativas (posesión de determinado capital cultural, económico y social) de los hablantes en un espacio social:

La forma particular que reviste lo que ocurre entre dos personas –entre una patrona y su doméstica,- (...) se debe a la relación objetiva entre las lenguas o los correspondientes usos, es decir, a la relación objetiva entre los grupos que hablan esas lenguas (Bourdieu 2001, p. 41).

Por último, Barrios (inédito) hace extensivo el concepto de minoría lingüística a aquellos grupos sociales que ocupan un lugar marginal dentro de la sociedad ya que son discriminados y objeto de representaciones negativas por no manejar la variedad estándar del español (a pesar de ser hablantes nativos de dicha lengua).

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es el estudio de las representaciones lingüísticas en la población que trabaja y accede a la escuela N° 230 con particular atención a la lengua estándar.

En forma específica se indagaron:

A) Las representaciones lingüísticas de padres y alumnos de sexto año de la escuela; en particular:

1- Qué relaciones establecen entre modos de habla incorrectos y determinados grupos sociales.

2- Cómo evalúan las formas de hablar propias y las de hablantes de otras zonas de Montevideo.

B) Las representaciones y actitudes lingüísticas de los docentes de la institución hacia los hablantes de la zona en la que se encuentra la escuela.

3. METODOLOGÍA

3.1- Características de la escuela y población escolar

La investigación se realizó en una zona periférica de Montevideo con la que tuve contacto diario por motivos laborales (fui maestra efectiva en la escuela donde se realizó la investigación desde 2002 hasta 2008 inclusive).

La escuela está catalogada como de *contexto crítico* y se encuentra ubicada en la localidad de Puntas de Manga, al noreste de Montevideo. La breve descripción de la zona

en la que se encuentra la escuela y que se presentará en el párrafo siguiente fue extraída de un informe elaborado por la maestra secretaria de dicha institución.

Puntas de Manga es un barrio sumamente pobre. Originariamente, y por ser una zona alejada del centro de Montevideo, fue considerado como una localidad casi rural. Es un barrio en constante crecimiento poblacional donde el nivel socio-económico ha tendido a descender debido a la creación de nuevos asentamientos.

A partir de un cuestionario diagnóstico aplicado a todas las familias de la escuela en el año 2005, la Maestra Directora elaboró un informe del que reproduzco algunos pasajes:

“Los alumnos viven en los alrededores de la escuela, en zonas de recientes asentamientos y en condiciones de pobreza extrema. La mayoría de las viviendas son de construcción precaria aunque todas cuentan con servicio de UTE y OSE. En cuanto al nivel socioeconómico de las familias y, entre los que dicen tener actividades por su cuenta, se encuentran hurgadores, feriantes y otras tareas ocasionales. También hay un grupo minoritario con empleos mejor remunerados que se desempeñan en actividades comerciales y servicio doméstico o como funcionarios policiales. En relación al aspecto cultural, el 1% de los padres o tutores no cuentan con estudios; el 13% tiene primaria incompleta, el 52% tiene primaria completa, el 19% tiene secundaria incompleta y el 4% completa; el 9% UTU incompleta, el 1% UTU completa; otros, 1%”.

3.2- Técnicas empleadas y características de los informantes

Se realizaron entrevistas abiertas y cuestionarios a diferentes actores sociales vinculados con la escuela: alumnos de sexto año, padres de estos alumnos y docentes.

Para la elaboración de los cuestionarios y para el procesamiento de los datos, tomé como referencia Barrios (2001-2002). Las entrevistas y cuestionarios se aplicaron durante los meses de setiembre y octubre 2005.

En el caso de los alumnos, se seleccionaron dos de los tres grupos de sexto año que hay en la escuela (uno matutino y otro vespertino) alcanzando un número total de 54 informantes (16 varones y 14 niñas de sexto A; 10 varones y 14 niñas de sexto B). Del total de niños de ambas clases, 26% presentan extraedad (cursan por segunda o tercera vez algún grado escolar).

También fueron convocadas 13 madres de los alumnos de sexto año de las clases seleccionadas. Las entrevistas a las madres las realizó una colega de la escuela. A pesar de la convocatoria reiterada, la asistencia de los padres a las entrevistas fue muy baja, reflejando la percepción general del colectivo de maestros sobre las dificultades para *atraer* a las familias de los alumnos a la institución.

Por último, se entrevistaron 21 maestros además de la maestra secretaria. Muchas de las entrevistas se realizaron en forma conjunta con más de un maestro lo que en general facilitó la reflexión y discusión dentro del grupo docente.

El 64% de los maestros tiene entre 18 y 35 años de edad (franja 1), el 32% tiene entre 35 y 50 años (franja 2) y el 4% tiene más de 50 años (franja 3).

El 74% del personal docente de la escuela es efectivo y el 42% trabaja desde hace más de 5 años consecutivos en la misma lo que explica el gran conocimiento que tiene de la zona donde se ubica la escuela y de la población que accede a ella. Un 23% de los maestros cuenta con estudios universitarios avanzados.

4. RESULTADOS

En primer lugar y frente a la pregunta: *¿Pensás que hay lugares de Montevideo en donde se habla mejor el español que en otros?*, el 87 % de los niños citó zonas o barrios de Montevideo que asocian con los mejores desempeños lingüísticos.

Las respuestas tienden a valorar positivamente las prácticas lingüísticas de hablantes pertenecientes a los barrios de Pocitos, Carrasco, Ciudad Vieja, Buceo y Malvín:

*“Si en **Positos**”* (A 2, 11, M)

*“Si como en **Posito** los ricachones”* (A 24, 11, F)

*Si en **ocho de octubre**”* (A 8, 12, M)

*“Si por ejemplo en la **Ciudad Vieja**”* (A 10, 12, M)

*“Si En **Pocitos** y **buceo** son todos chetos”* (A 30, 13, F)

*“**pocitos, Malvin, Buseo** y en el **Sentro**”* (A 39, 14, M)

*“Si como en **pocitos** que hablan todos con pretensiones”* (A 54, 13, F)

En algunos casos, no se menciona el nombre del barrio sino que adjudican calificativos a las zonas y a sus hablantes:

*“En aquellos barrios que estan mas **abasados**”* (A 9, 12, M)

*“Si en las **sonas de plata**”* (A 20, 11, F)

*“Si, en los **varios ricachones** que pueden tener una educación mejor.*

Por ej: *colejios*” (A 26, 12, F)

“Si. La **gente rica** habla mas educado que los pobres” (A 28, 12, F)

“Si, en los **barrios de dinero** y de creencia” (A 49,12,F)

En ninguno de los casos se mencionó la propia zona de residencia como uno de los posibles lugares con mejor desempeño lingüístico. De alguna manera, establecieron y ejemplificaron la existencia de otras zonas cuyos hablantes cuentan con un nivel socioeconómico y cultural alto y, por lo tanto, con prácticas lingüísticas diferentes.

La mayoría de los niños manifestó las desigualdades socioculturales y económicas (*los privilegiados, ricachones, gente rica*) a partir de una pregunta que apuntó a develar opiniones sobre usos lingüísticos correctos en diferentes barrios de Montevideo. Pero también manifiestan clara conciencia de una distribución desigual de los recursos lingüísticos (*en los varios ricachones que pueden tener una educación mejor*) en la que se ven favorecidos aquellos grupos sociales que detentan capitales culturales y económicos.

En cuanto al grupo de padres, la mayoría de los mismos (69%) valora las prácticas lingüísticas de los hablantes de la zona de la escuela (en la cual residen) de forma negativa.

Los argumentos relacionan el uso de *formas incorrectas* con aspectos de tipo léxico, modalidades de comunicación agresivas y con la presencia de nuevos grupos a los que denominan *planchas*.

En relación a los fenómenos de tipo léxico aparecen las *palabrotas* y el *vocabulario malo*:

“*algunas les cuesta expresarse, algunas hablan horrible!!! A veces te hablan mal, te contestan mal e.... usan cualquier tipo de vocabulario ¿no?*” (P 3)

“Mal ... usamos muchas palabrotas” (P 4)

*“En este barrio lo que veo es que **hay mucho vocabulario malo** ... que vos pasás por la calle y no importa que haya personas ... se relajan, se dicen malas palabras A veces hasta me peleo por eso”* (P 8)

*“ **Pobre en todas las letras** ... pobre en palabras pobre..en todo. Hay gente que es como más trancada para hablar ... le cuesta en todo sentido porque quieren ser más y no pueden porque es **gente que es baja** ...baja en palabras en aprendizaje ...en todo!! Mucha gente de acá que no ha ido a estudiar... mi esposo es uno”* (P 13)

Aparecen, opiniones que describen la presencia de un nuevo grupo social en la zona al cual le atribuyen valoraciones negativas:

*“Acá es muy común las malas palabras y el lenguaje ...¿cómo es? ... **lenguaje... plancha**”* (P 10)

*“Ahora el tema este del **‘plancha’** y ‘quiero ser plancha’ y se visten a como ellos piensan que tiene que ser ¿me entendés? Y hablan de la misma maneraYo les entiendo pero no me gusta no estoy de acuerdo cómo hablan... Por ejemplo ... el tema de la **cumbia villera** tendría que desaparecer porque en los barrios como nosotros el tema de la **cumbia villera** como que se adopta y no se despega más ... Es como un hijo vitalicio”* (P 6)

También se menciona como aspecto negativo las reuniones entre personas (porque promoverían la imitación de formas de habla incorrectas) y el ambiente de la zona:

“La mayoría mal pero no porque no hayan ido a la escuela o al liceo .. creo que como que van copiando. Les gusta más copiar... se juntan a conversar y hablan medio el lenguaje yo qué sé... no sé cómo explicarte!” (P 5)

“Y ¡atravesado! Es la moda y aparte tampoco hay muy buen ambiente en la zona ... hay mucha droga... mucho puterío”

Un 15 % manifiesta como queja la “agresividad” que perciben en los hablantes de la zona:

“Muy groseramente. Acá la gente viene y te grita ¿entendés? Agresiva ... ahora se va acentuando más sabés... el que manda es el que grita más y es la forma de comunicación que hay ahora en el barrio” (P 6)

Por otra parte, el análisis de las respuestas que los padres dieron a la pregunta: *¿Pensás que hay otros lugares de Montevideo en donde se habla mejor o peor el español?*, muestra que un 62% de los informantes establece la existencia de diferencias lingüísticas entre usuarios pertenecientes a diferentes barrios de Montevideo. Mientras que evalúan positivamente a los hablantes de Pocitos, Carrasco y el Centro (la justificación de dicha evaluación positiva se basa en el contacto que tienen con esos grupos de hablantes por motivos laborales), los ejemplos negativos tienden a asociar las formas de habla incorrectas con barrios carenciados.

Los argumentos de los padres que proponen la existencia de barrios en Montevideo donde la población tiene prácticas lingüísticas correctas, se basan en la relación que establecen entre estas últimas con atributos como la educación, el dinero y la posibilidad de acceder a colegios privados. También encuentran cualidades en el léxico (*Tienen un léxico más rico*) y en las modalidades expresivas (*La gente no te grita, te sugiere*):

*“Por ejemplo yo voy a una panadería en **Pocitos** y el trato es mejor. Son más educados”*
(P 4)

*“Te hablo de la zona que yo trabajo ¿tá? Estoy muchas horas del día tratando con mucha gente en Pocitos... Pocitos vos ves que la gente tiene ... manifiesta sí ... no sé ... no puedo decirte de qué forma pero hablan diferente. **Tienen un léxico más rico, más fluido**” (P 10)*

*“Cuando he ido a Carrasco **es más educada la gente**... se nota la diferencia” (P 8)*

*“Y por lo general **la gente de dinero pienso que habla mejor**” (P 9)*

*“Yo te pongo de referencia **el Centro** que es donde yo me manejo... porque voy del barrio al Centro y del Centro al barrio... Cuando estoy allá que voy yo que sé al almacén, al supermercado o a cualquier lugar, es totalmente diferente ... se expresan de otra manera ... Es un brecho abismal... Ya te digo, no es agresivo ... te habla bien ... o sea, como el diálogo que estamos manteniendo. No hay ningún tono de agresividad ¿entendés? La gente es como que la gente no te grita, no te impone, te sugiere” (P 6)*

*“Sí! Sí! Hay barrios donde se habla mejor ... En las **zonas del Centro** como que ya tienen otro léxico o porque concurren a colegios privados o tienen otro tipo de vida ... se relacionan con otro tipo de gente más ... yo que sé ... Tienen otra calidad de vida. Yo tengo familia que está bien, tengo primas, tengo hermanas que tienen los hijos en colegios privados ... veo que es diferente. No se relacionan con mis hijos ... nosotros somos pobres y ellos tienen plata. Entonces como que estamos distanciados ... tienen más relación con la familia del marido ... que hay abogados... **También en la zona de Pocitos**” (P 11)*

En cuanto a los ejemplos de zonas de Montevideo donde los informantes piensan que se habla *peor* el español, podemos citar los siguientes:

“Sí, **peor** sí, sí porque yo he tratado mucha gente. Yo por ejemplo vivía en el **Cerro** y trabajaba con niños y entraba en ... tenía que ir a conversar con los padres y todo eso de los chiquilines de ahí de La Paloma” (P 1)

“Hay barrios que ni siquiera el gobierno entra de tanta miseria que hay... Hay niños desnutridos...Toledo Chico...**Hasta Piedras Blancas hay gente como nosotros. La quinta de Batlle es un barrio que está a la miseria y conozco gente de ese barrio que no tiene estudio... La gente no quiere ver la miseria entonces no se quieren juntar con la gente pobre pa no ser lo que son ellos**” (P 13)

En la mayoría de los casos, al ejemplificar los barrios donde se habla mejor o peor el español encontramos evaluaciones negativas hacia la propia zona de residencia de los informantes (“*Nosotros somos pobres y ellos tienen plata*”, “*Hasta Piedras Blancas hay gente como nosotros*”) incluso en casos donde el informante explica no tener conocimiento de otros lugares de Montevideo: “*Mirá ... yo no he salido mucho ... conozco muy poco pero **pienso que debe de haber algún lugar donde se hable mejor que acá***” (P 7).

En forma complementaria al análisis de las representaciones sobre la lengua y sobre el barrio de la escuela en niños y padres que acceden a ella, se analizaron las representaciones de los maestros para analizar cómo interpretan esa realidad sociolingüística.

El 54,5% de los maestros entrevistados valora la forma de hablar de las personas que viven en la zona de la escuela negativamente. En sus argumentaciones se incluyen parámetros prescriptivos sancionando los usos como *incorrectos* pero también se percibe una fuerte valoración despectiva a partir de la utilización de ciertos calificativos más fuertes como *horrible, ordinario, feo, vulgar, malo, corto*:

“¡Horrible! ¡Horrible! Por el nivel social o cultural..Las palabras o el vocabulario que tienen es muy escaso!!!” (M¹ 9/2)

“¡Ay! Un lunfardo muy feo, bastante feo, un vocabulario muy ordinario digamos... Pienso que hay que tratar de buscarle la manera de decir que así no se expresa y siempre recalcar cuando ellos hablan decirles...por ejemplo ‘la’ Yesica, ‘el’... continuamente estar recalcando esas cosas ¿no?. Pienso que va por ahí.” (M 11/1)

*“Tienen un lenguaje **pobre, escaso**..no saben comunicarse...y su comunicación no es en enunciados u oraciones..se comunican por medio de palabras sueltas...de gestos...pero no saben formular enunciados...oraciones..claras” (M 18/1)*

*“Hay un **lenguaje pobre** que no les da junto con su pensamiento para darse cuenta que lo mismo lo pueden expresar de otra manera.. que se pueden hacer entender de otra manera y mejor; en realidad yo veo que la relación entre pensamiento y lenguaje acá es clarísimo... **pensamiento concreto... lenguaje concreto ¿ta?**” (M 15/1)*

Una de las maestras describe la situación lingüística de las familias pertenecientes al barrio de la escuela aludiendo al conflicto semiótico (Stubbs 2002, p.113) que se produce entre alumnos y docentes cuando interpretan un mismo evento de forma simbólicamente diferente. La maestra plantea situaciones de incomprensión mutua y señala también las dificultades que tienen los hablantes de la zona de la escuela para transmitir ideas (algo congruente al planteo realizado por una de las madres: “No podés decir las palabras bien... no sentir que podés hablar más claro porque yo no puedo”):

*“Se enojan mucho al momento en que te van a hablar ... se enojan mucho porque en realidad **no tienen palabras con las cuales comunicar** lo que están sintiendo pero con calma ... no las manejan y entonces gritan gritan .. y ´estoy en contra del maestro´ vos*

no me entendés y no me entienden .. a mí no me entienden... Escuchás eso constantemente acá...” (M 15/1)

Considerando este primer grupo de maestros (que entiende que los niños y sus familias hablan mal), se percibe en sus argumentaciones un intento por asociar los problemas sociales de marginación y exclusión con los bajos desempeños lingüísticos. Sin embargo, esta forma de entender la realidad sociolingüística se sustenta en una visión que libra la suerte de ocupar determinado lugar en la sociedad a elecciones personales y está cargada de valoraciones prejuiciosas:

*“La marginación ha sido tal que **la lengua se ha ido perdiendo**”... “Estamos reflexionando sobre cómo habla esta gente que nosotros estamos educando, los padres, los abuelos...porque **son generaciones tras generaciones de sumergidos**....Están viviendo en un contexto donde vienen escuchando el mismo vocabulario. Cada vez más acotado. Entonces...comparado con lo que nosotros pretendemos que aprendan... entonces sí...es limitado **es malo es muy corto...muy pobre** eh... es... Pero me parece que es debido a los problemas sociales que ha venido teniendo la sociedad” (M 2/1)*

*“Hay gente que está en la situación en la que está, no digo porque le gusta pero **porque es lo que hay para ellos...y no les importa**, entonces hay gente que de repente tiene estudios, que por lo menos terminó secundaria y es gente con la que podés tener un diálogo perfectamente bien, que utilizan muy buen lenguaje pero hay gente, que es la gran mayoría y maneja un lenguaje muy pobre” (M 16/1)*

Existe otro grupo de maestros (31,8%) que también considera como problemática la situación de exclusión social en la que se encuentra la gran mayoría de la población escolar pero sus argumentaciones tienden a considerar la existencia de un código lingüístico

diferente (la diferencia en muchos casos será definida por estos maestros como *código restringido*) e incluso, al reflexionar sobre el asunto, cuestionan su propia formación para enseñar la lengua en escuelas *de contexto crítico* al entender que, el desconocimiento de conceptos puntuales sobre la lengua genera discriminación hacia los alumnos.

“Hablan diferente de lo que supongo hablamos nosotras pero no sé si está bien o mal en realidad” (M 19/1)

“Tienen sus propios códigos...quizás no es lo que la institución tiene que exigir...pero que es distinto es distinto” (M 17/2)

“Pero no podemos decir que hablan mal... tienen un código de habla muy restringido, inadecuado a situaciones, a momentos” (M 10/2)

“Tienen un lenguaje restringido ¿Verdad? Muchas veces se habla de una subcultura que pasa por la situación de marginalidad, la falta de estímulos, la situación de carencias y que hace... que reproduce la situación de vida....les cuesta comunicarse en otros lugares, no hacen referencia de repente a lo que quieren enunciar, no se puede entender lo que quieren decir...lo dan por entendido” (M 5/1).

4. DISCUSIÓN

Tanto el grupo de padres entrevistados como la mayoría de los niños encuestados manifiestan ser conscientes de la existencia de un orden social desigual que se proyecta en los comportamientos sociolingüísticos. La diferencial distribución de los hablantes en un espacio social según los capitales económicos y culturales que disponen queda claramente explícito en el grupo de padres a lo largo de preguntas que aluden a ejemplos de usuarios de

un español correcto así como también en preguntas que apuntan a la ejemplificación de zonas de residencia con mejores desempeños lingüísticos. Los niños también fueron rotundamente explícitos en el reconocimiento de grupos socioculturales con capital económico y cultural y por lo tanto con prácticas lingüísticas *correctas*, al contestar y ejemplificar lugares de Montevideo con los mejores desempeños lingüísticos.

Por otra parte, padres y niños mostraron en sus opiniones representaciones que validan como buena y positiva toda la estructura social y prácticas lingüísticas de usuarios pertenecientes a otros medios socioculturales en detrimento de sus propios estilos de vida y variedades lingüísticas. Sus opiniones evidencian el reconocimiento de que la carencia de una variedad legítima y prestigiosa provoca discriminación ya que describieron un espacio social en el cual, en la distribución de los diferentes lugares, ellos no resultaron ser los más favorecidos; por el contrario, tienen claro que quienes ocupan lugares más beneficiosos son quienes detentan mayores capitales económicos y culturales (*“en los varios ricachones que pueden tener una educación mejor. Por ej: colejos”, “ Si, en los barrios de dinero y de creencia”*), que además hablan *bien*.

La mayoría de las representaciones de los maestros sobre la población que accede a la escuela es negativa. Prevalecen las opiniones regidas por parámetros prescriptivos acompañadas de juicios de valor sobre los usuarios de dichas variedades.

Esta situación tiene múltiples consecuencias. Por un lado, el desconocimiento de conceptos relativos a la sociolingüística necesarios en el ámbito educativo, no habilita al docente a establecer relaciones entre la realidad social y cultural de sus alumnos y sus desempeños lingüísticos. Por ejemplo, del informe elaborado por la Maestra Directora se desprende que la gran mayoría de los padres o tutores de los niños que acceden a la escuela

cuentan con nivel bajo de instrucción. En investigaciones sobre el español de Montevideo (Barrios 2009) se explica que la variable social que incide más claramente en el comportamiento lingüístico de los montevideanos, es precisamente el nivel de instrucción. En dicho trabajo se da cuenta además de la preferencia absoluta por las variantes estándares que tienen los hablantes de nivel alto de instrucción (por sobre los de nivel bajo) dada la extensa exposición a la lengua estándar en el sistema educativo.

Por otra parte, la comprensión de la variación en el lenguaje le permitiría al docente reflexionar sobre la diversidad lingüística y elaborar propuestas pedagógicas en función de la misma en lugar de percibir su existencia y ver un problema en ello. Un número importante de docentes tiene representaciones negativas hacia los hablantes de la zona de estudio precisamente porque no han reflexionado acerca de las consecuencias sociales de la variación en el lenguaje en su formación.

NOTAS

- 1- En este apartado se detalla en los paréntesis el número de maestro y la franja etaria a la que pertenece. No se explicita el sexo porque en todos los casos es femenino.

REFERENCIAS

- Barrios, G. (inédito) *Políticas lingüísticas y grupos minoritarios en el Uruguay.*
- Barrios, G. (2001-2002) *Lengua estándar y prescripción idiomática en el Uruguay: un problema de actitudes, identidad y políticas lingüísticas.* Montevideo: CSIC-UDELAR.
- Barrios, G. (2009) Incidencia de la estandarización lingüística y de la educación en la uniformidad de variedades y comunidades lingüísticas. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (NEPI/AUGM):* <http://políticaslingüísticas.org/revista>
- Bourdieu, P. (2001) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos.* Barcelona: Akal.
- Boyer, H. (1991) *Langues en conflit.* París: L' Harmattan.
- Di Tullio, A. (2003) *Políticas lingüísticas e inmigración.* Buenos Aires: EUDEBA.
- Jodelet. D. (1993) La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: S. Moscovici (comp.) *Psicología social* (pp. 469-494). Barcelona: Hurope.
- Stubbs, M. (2002) A língua na educação. En: M. Bagno, M. Stubbs, G. Gagné (orgs.), *Língua materna: letramento, variação e ensino* (pp. 163-243). San Pablo: Parábola.