

ENTRE VALORACIONES Y PREJUICIOS SOBRE LA LENGUA: ANÁLISIS DE REPRESENTACIONES LINGÜÍSTICAS QUE CIRCULAN EN LAS AULAS DE ARGENTINA

Natalia De Luca¹

RESUMEN

En el presente artículo se busca revelar qué representaciones sociales (Jodelet, 1986) sobre la lengua atraviesan los discursos de estudiantes adolescentes de dos escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, mediante el análisis de dos entrevistas etnográficas realizadas. Estas nos permitirán detenernos en la relación *lengua-identidad* y, en particular, ahondar en cómo los estudiantes configuran su estilo lingüístico a partir de una contraposición con el mundo adulto y una variedad estándar escolarizada. También, cómo muchas veces en estas relaciones identitarias se traslucen estigmatizaciones lingüísticas basadas en prejuicios que configuran una oposición entre variedades “prestigiosas” y variedades “no “prestigiosas/legitimadas” y lenguas “vulgares”. Por último, el análisis nos permitirá reflexionar sobre la importancia de la didáctica de la lengua desde un repertorio lingüístico heterogéneo y la valorización de las diferentes variedades que circulan en las aulas.

¹ Magister en Análisis del Discurso (UBA) Pertenencia académica. CELES – UNSAM. deluca@unsam.edu.ar

Palabras clave: representaciones sobre la lengua; estigmatizaciones lingüísticas; didáctica de la lengua.

ABSTRACT

This article seeks to reveal what social representations (Jodelet, 1986) about the language are found in the discourses of adolescent students from two secondary schools in the province of Buenos Aires, through the analysis of two ethnographic interviews carried out. These will allow us to stop at the language-identity relationship and, in particular, delve into how students configure their linguistic style from a contrast with the adult world and a standard variety of schools. Also, how many times in these identity relations linguistic stigmatizations based on prejudices are revealed that configure an opposition between “prestigious” varieties and “non-prestigious / legitimate” varieties and “vulgar” languages. Finally, the analysis will allow us to reflect on the importance of language teaching from a heterogeneous linguistic repertoire and the appreciation of the different varieties that circulate in classrooms.

Keywords: representations about the language; linguistic stigmatization; language didactics; language and identity.

INTRODUCCIÓN

Ya William Labov (1972) marcaba que ninguna lengua escapa a la variación lingüística: al ser usadas, muestran diferencias entre grupos de hablantes y no son únicamente compartidas y decodificables por todos. La lengua configura una parte central de la identidad, pues, por un lado, permite a los hablantes diferenciarse de los demás, integrar grupos y crear una perspectiva subjetiva sobre lo que los rodea; por otro lado, porque la manera de hablar dice mucho acerca de cada uno de ellos: acerca de dónde viven, con quiénes se relacionan, a qué grupo socioeconómico pertenecen, qué edad tienen (Bonnin, 2018).

Entendemos aquí el concepto de “representación social” en términos de Jodelet (1986) en tanto designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.” (Jodelet, 1986: 474). Las palabras de los estudiantes entrevistados revelan una representación social clave: la lengua construye lazos de pertenencia y no tiene el mismo valor simbólico ni en todos los grupos ni en todos los individuos. Esa valorización, como un bien dentro del mercado lingüístico (Bourdieu, 1985), solo funciona en algunas situaciones comunicativas y los adolescentes que conforman estos grupos son conscientes de ello puesto que la elección y el manejo de los recursos de su repertorio lingüístico están atravesados por los géneros, la situación comunicativa,

los interlocutores, entre otros tantos factores. Así, del análisis de sus palabras emergieron dos representaciones sociales (Jodelet, 1986) acerca de los usos sociales del lenguaje: (a) su habla particular como un rasgo de construcción identitaria, que permite trazar una diferencia entre las formas de decir de los adultos y los usos de una variedad escolar; y (b) la lengua como portadora de valoraciones y prejuicios lingüísticos, basados en supuestas características de los hablantes, que organizan sistemas de diferencias y reproducen en el orden simbólico las diferencias sociales (Bourdieu, 1985).

En este sentido, esta investigación intenta revalorizar la reflexión pedagógica sobre los repertorios lingüísticos en las aulas. Por ello, el análisis de las voces de los estudiantes no solo intenta mostrar qué imagen tienen los estudiantes de la oralidad o de la escritura (cómo hablar y escribir en determinados contextos comunicativos) sino revelar los valores sociales que puede re/producir la escuela sobre la oralidad y la escritura. De hecho, estas tensiones nos llevaron a recuperar las nociones de *competencia comunicativa* (Hymes, 1971) y el de *repertorio lingüístico* (Gumperz, 1977). Las elecciones y decisiones lingüísticas evidencian no solo un conocimiento gramatical como hablantes de la lengua, sino también la habilidad de uso en los diferentes contextos comunicativos: qué decirle a quién, cuándo esto es apropiado y en qué situaciones (Hymes, 1971; Saville-Troike, 2005). En cuanto al *repertorio lingüístico*, resulta productivo porque permite reconocer las relaciones entre formas y eventos: así, la experiencia resulta el eje de los cambios para la elección de las formas verbales, considerando su carácter social

e ideológico (Unamuno, 2016). En un mismo sentido, Saville-Troike (2005) sostiene que los hablantes siempre hacen elecciones –consciente o inconscientemente– de estos repertorios de acuerdo con el contexto, los cambios de temas, participantes y/o la redefinición de las situaciones comunicativas.

LAS ENTREVISTAS Y LOS PARTICIPANTES: RECOLECCIÓN Y SELECCIÓN DE LOS DATOS

Las entrevistas fueron realizadas a dos grupos de dos escuelas diferentes: una de la provincia de Buenos Aires y otra de Capital Federal. Ambas divisiones comprendían un total de 55 estudiantes de entre 15 y 17 años y para diferenciar ambos grupos se optó por llamarlos #GrupoLanús y #GrupoPompeya.

Las *entrevistas etnográficas* se realizaron en un contexto de una conversación relativamente libre; se plantearon preguntas abiertas para recuperar su mirada sobre su habla cotidiana y sobre sus impresiones acerca de los usos del lenguaje en intercambios digitales. En este sentido, así como lo plantea Guber (2001), concebimos la entrevista como una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree.

“Su valor no reside en su carácter referencial --informar sobre cómo son las cosa-- sino performativo. La entrevista es una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. Entonces la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (p. 69)

Para esta investigación, se realizaron dos entrevistas etnográficas con dos grupos distintos de jóvenes, uno por cada curso/institución en el espacio físico de cada aula. Previo a las entrevistas, se realizó un guion abierto para trazar un recorrido amplio de temas relevantes en esta investigación. Asimismo, el carácter grupal de estos intercambios potenció un debate autónomo (no dirigido por la docente) en el que los participantes confrontaron diferentes puntos de vista, sin que la entrevistadora interviniera para direccionar o evaluar sus opiniones o respuestas. Ambas entrevistas fueron registradas en audio digital con el consentimiento previo de los participantes para luego ser desgrabada. Si bien se las consideró de manera completa, se seleccionaron aquellos pasajes en los que se reflexionaba sobre: (a) las valoraciones de los distintos modos y géneros discursivos, y (b) los (pre)juicios sobre los diferentes elecciones y usos lingüísticos entre diferentes grupos sociales y etarios.

ENTRE EL ESTILO COMPARTIDO Y LA CONTRAPOSICIÓN CON UN ESTILO ADULTO

Aunque los estudiantes pertenecen a dos comunidades escolares diferentes, surge una actitud común: los estudiantes reflexionan críticamente sobre los usos lingüísticos, justifican los valores que les asignan a las palabras y se construyen como voces enunciatoras legítimas que pueden explicar y responder, desde su experiencia y competencia como hablantes, todo lo que la investigadora les consulte. Así, la asimetría básica en la interacción pedagógica se ve invertida en tanto la distribución del conocimiento queda a cargo de los

alumnos y son ellos quienes aportan el caudal informativo y transmiten su saber lingüístico: aportan ejemplos, introducen definiciones, relacionan con otras palabras del sistema lingüístico, etc.

A lo largo de todas las voces enunciativas y que toman la palabra en esas entrevistas, se observa una decisión endogrupal de determinar que hay “ciertas palabras” o “modos de habla” que configuran espacios de pertenencia y requieren diferenciarse de un “otro”:

Entrevista etnográfica: Grupo Lanús - Fragmento#1

Docente: *De la misma manera que ustedes hablan acá, entre compañeros, hablan en todos los contextos ¿por ejemplo en su casa?*

Todos: ¡no!

Franco: *No. Depende...*

Docente: *¿Por qué no y por qué depende? ¿Por qué no la usarían... o con quienes no los usarían?*

Rocío: *Porque no nos entenderían.*

Franco: *Claro. Mis papás no me entienden, por ejemplo (risas)*

Docente: *¿Por ejemplo? Qué palabras no te entienden*

Franco: *Emmm, el skere modo diablo, eh...el alabado sea Satán tampoco me lo entienden*

Rocío: *Porque es de una serie.*

Franco: *Porque es de una serie y de un meme también.*

Docente: *¿Y se los explican?*

Rocío: *Y en otras cosas también.*

Franco: *Sí, pero llega un momento que cansa...*

Rocío: *Sí, se los explicás muchas veces que no lo entienden*

Leandro: *Y aparte no lo van a usar.*

Cuando Franco y Rocío explican que sus padres suelen no “entender” algunos términos y que muchas veces requieren una explicación, se evidencia que cada grupo configura un código de unión y distancia que ejecuta lazos de cercanías y rupturas entre el “nosotros”, los pares, y los “otros”, los adultos o los otros grupos que no comparten esos usos, según sus intenciones apelan a su competencia como hablantes y seleccionan sus formas de expresión en función de los destinatarios. Ese estilo lingüístico se vuelve decodificable entre pares y solo puede ser comprendido entre ellos en tanto van forjando una identidad lingüística, entendida como la conciencia de pertenecer a un grupo por la forma de hablar (Lastra, 1992). También, es relevante destacar cómo se apropian de algunas frases, enunciados o palabras que tienen su origen en las redes sociales, en las series, etc. por ejemplo, afirman que, aunque les explicaran a sus padres qué significan, ellos no las usarían en ninguna situación comunicativa. De hecho, este estilo lingüístico que delinean toma como eje las relaciones interpersonales y fundamentalmente el factor etario como rasgos claves. Así lo expresan en el Fragmento#2 de la entrevista etnográfica con el Grupo Lanús.:

Entrevista etnográfica:Grupo Lanús - Fragmento#2

Rocío: *Es que más o menos entre nosotros, de la misma edad o personas que son amigos o que nos conocemos mucho [estaban hablando sobre sus formas de expresión según el destinatario]*

Docente: *¿Ahí hablás igual?*

Rocío: *Ahí hablamos así con esas palabras.*

Franco: *Claro, depende de la confianza.*

Rocío: *Eso depende de la confianza. Ahora, sino, por ejemplo, con los profesores, con nuestros padres, hablamos más formal.*

Si bien los estudiantes manifiestan que las relaciones interpersonales y el grado de confianza son clave para la elección de su vocabulario, la afinidad de grupo es elemental para cohesionar y generar pertenencia. Esta distancia etaria les permite encontrarse en un mismo estilo “lingüístico” y “entenderse” solo con aquellos que forman parte del grupo; así comparten significados ideacionales a través de su creatividad constante y de su afán por apartarse de lo preestablecido y conocido por todos. Esta creatividad se ve atravesada por los medios de comunicación y las tecnologías en tanto son espacios de viralización donde circulan palabras “nuevas” u otras ya conocidas que se resignifican. Para que estas palabras cobren valor y se vuelvan cohesionadoras de afinidades e identidades, se necesitan acciones virales y usos constantemente repetidos. Así lo expresan los estudiantes del Grupo Pompeya en el Fragmento#3 de la entrevista etnográfica con el Grupo Pompeya.

**Entrevista etnográfica: (Grupo Pompeya)-
Fragmento#3**

Maia: *Si capaz uno viene con una palabra nueva y después se la pega a todos y después todos terminamos diciendo la misma palabra*

Anto: *Claro como ATR, ATR*

Enzo: *Yo cuando empecé a decir Ñeri después de repente,
todos decían Ñeri*

Ellos se relacionan en modo viral, es decir, repiten se y apropian de las formas de sus pares, y así se van replicando sin pausa entre ellos. De hecho, esas expresiones características de su habla generan en los destinatarios un reconocimiento de extrañamiento:

**Entrevista etnográfica: (Grupo Pompeya)-
Fragmento#4**

Docente: *¿Y otra palabra que hayan tenido que explicar?*

Anto: *No, si no cuando alguien viene y dice no es una palabra nueva ponele que “corte” no estaba establecido acá. ¿De dónde sacaste esa palabra?
¿Quién te la enseñó? ¿Quién te la pegó?*

Enzo: *Como “ñeri”*

El Fragmento#4 demuestra cómo, ante las constantes actualizaciones y frente a la heterogeneidad del repertorio lingüístico, estos hablantes se ven interpelados y consultados para explicar en qué consisten esos usos. El alejamiento de la variedad estándar constituye un rasgo clave, en el que ellos (explícita o implícitamente) se sitúan en el “mercado lingüístico” como agentes de cambio en diferentes prácticas sociales con la necesidad de crear vías

alternativas distintas a la adultez (Eckert, 2004). El repertorio de recursos lingüísticos y la elección de cada uno de ellos ante cada situación comunicativa forma parte de un sistema de distinción, en el cual un estilo contrasta con otros estilos posibles y el significado social “significa” a partir de los contrastes de estilo con otros significados sociales. Sin embargo, es pertinente destacar que si bien los estudiantes construyen un estilo de grupo que los acerca y los diferencia de los demás hablantes de cada grupo se choca con aquella representación de lo que consideran “hablar bien” o “hablar correctamente”:

Entrevista etnográfica: Grupo Lanús - Fragmento#5

Docente: *Y para ustedes qué tiene que tener una persona para que hable bien.*

Ustedes dicen: esta persona habla muy bien.

¿Qué significa eso? ¿Qué cosas tiene que tener?

Leandro: *Emmm*

Franco: *ehh....que se bañe...*

Leandro: *¡Emm no sé...!*

Leandro: *Que no...para mí que no utilice las palabras que quizás usamos los adolescentes*

Franco: *O que sea presentable... o depende de la forma que se exprese, si es presentable, si sabe bien usar*

bien el vocabulario, o sea.

Desde su imaginario, el léxico es un elemento clave (aunque no el único) para que una persona hable “bien”: la selección léxica posibilita una adecuación

comunicativa y una imagen de lo “correcto” y de lo esperable para el auditorio. “Saber usar el vocabulario”, “la forma de expresarse”, “ser presentable” delinean un perfil lingüístico relacionado con una norma que indica que el vocabulario sofisticado y algunos rasgos proxémicos que acompañen la enunciación garantizan éxito y prestigio lingüístico, representación que ya se había manifestado en la elaboración de los textos teatrales a partir del borramiento de rasgos coloquiales y de la mayoría de las palabras que ellos consideran como “propias” a su estilo lingüístico grupal, pero “impropias” cuando se dirigen a interlocutores que no forman parte de él. En este sentido, si bien los estudiantes construyen constantemente una oposición entre el habla de su comunidad de práctica y la de un mundo más adulto, esa oposición revela que quieren distanciarse de un habla “adulta”, entendido como aquella que está asociada a una lengua estándar, aquella que se enseña en la escuela. De manera que sus experiencias se configuran como una “resistencia” a la variedad hegemónica que aprenden y de la que desean identitariamente diferenciarse, pero que, sin embargo, ante la mirada de un adulto (o mejor dicho, de un docente que les pregunta) intentan virar esta oposición para cumplir con las expectativas del destinatario y del código escolar-académico en el que deben participar. Ahora bien, al preguntarles si les gustaría que les corrigieran sus formas de hablar, afirman:

Entrevista etnográfica: Grupo Lanús - Fragmento#6

Docente: *¿les gustaría que los corrigieran?*

Franco: *No*

Docente: ¿No?

Franco: No

Rocío: No, porque ya es nuestra forma de expresarnos...
y ya nos acostumbramos

Luciana: Y mismos los profesores

Leandro: Claro yo siento que no nos corrigen
porque no es como una falta de respeto hacia ellos,
es nuestra forma de comunicarnos.

Los estudiantes implícitamente coinciden en que su estilo es una variedad alternativa e igualmente legítima que una variedad estándar; de manera que no requiere una corrección, sino que está íntimamente ligada al uso entre pares y solo para aquellos que conocen el estilo lingüístico de su comunidad de práctica. Lo paradójico de sus palabras es que, si bien no desean que se los corrija, cuando se ponen en práctica actividades como el pasaje de un diálogo oral a una escritura de carácter escolar, indefectiblemente terminan adecuándose a una variedad estándar. En cambio, en los estudiantes del Grupo Pompeya afirman sí, que les gustaría que corrigieran sus formas de hablar:

Entrevista etnográfica: Grupo Pompeya - Fragmento#7

Docente: ¿Y qué les corrigen? ¿O de qué forma?

Maia: Las modalidades, o sea, capaz hay veces que nos piden que hablemos más formal, y ni hablar según si es una exposición o si es, no sé...

una charla más evaluada o si es más espontánea

Docente: Bien, y...a ustedes les gustaría que le corrigieran en el caso de que...

si nadie los corrige, les gustaría que los corriera o ...

Celeste: *En realidad me parece que es como...*

valido el lenguaje, o sea, no está mal

Maia: *Para mí, según, no me gustaría estar hablando todo el tiempo y decir, tipo, tipo, tipo y que a la gente le parezca molesto ya y que nadie me diga... pero tampoco...*

Coti: *Claro, tampoco me gustaría estar hablando, diciendo tipo y que me digan dejá de decir tipo, cada vez que digo tipo*

Maia: *O sea que corrijan, pero cuando es necesario...*

Coti: *Cuando es excesivo*

Ambos grupos señalan que su estilo no intenta provocar un efecto negativo en el otro y, por ello, no amerita una idea de corrección; es decir, la corrección solo debería aparecer cuando se altera algún principio comunicativo, como la claridad por el uso de una unidad cuya repetición resulta innecesaria, es decir, como si fuera una muletilla. Desde su perspectiva, para que un habla sea considerada “correcta”, la coherencia y un hilo discursivo se tornan clave:

Entrevista etnográfica: Grupo Pompeya - Fragmento#8

Docente: *Y... a ver, ¿qué tiene que tener una persona para que digamos “esa persona habla bien”? ¿Qué consideran que es lo que está bien o que tienen que aprender ustedes para hablar bien*

Anto: *Coherencia, en las oraciones, porque viste que hay veces que... bueno, capaz estás pensado lo que vas a decir y repetís un montón de palabras o el orden está mal o te expresaste mal y...*

Docente: *Entonces si yo digo: esta persona habla bien. ¿Qué tiene? ¿Coherencia, que más?*

Maia: *Vocabulario*

Anto: *Para mí... fluidez*

Para este grupo de estudiantes, la riqueza y el dominio del léxico, así como también la “fluidez” comunicativa son centrales para mostrarse competentes. En este sentido, su repertorio se constituye no solo por el modo verbal, sino que entran en juego otros recursos que coadyuvan a su representación de habla “correcta”. Ahora bien, los estudiantes son conscientes de que el habla presenta una imagen de sí y que en cada práctica es necesario decidir deliberadamente sus usos lingüísticos. De hecho, teniendo en cuenta que el destinatario de esta entrevista es su docente, juegan con palabras propias del ámbito escolar, como, por ejemplo, la coherencia o la fluidez, términos muy acuñados en el área de Lengua. Es decir, reconocen las competencias y el saber de ese otro e imaginan lo que espera de ellos a partir de los saberes que adquirieron/ aprendieron en la escuela; así logran construir una imagen de sí que no es la misma que configuran entre pares, y jugar constantemente con esos recursos y saberes para no desentonar en cada situación comunicativa. En efecto, a partir del análisis de sus dichos en estas entrevistas descubrimos las representaciones sobre la lengua que atraviesan sus discursos, pues no es idéntica “la lengua entre pares” a “la lengua con la familia” o “la lengua escolar”. Es en cada una de esas prácticas discursivas diferentes donde ponen en juego su competencia como hablantes y donde alterna la heterogeneidad de su repertorio lingüístico.

ENTRE LA VALORIZACIÓN Y EL PREJUICIO

Romaine y Lange (1991) explica que la posibilidad metalingüística de valorar explícitamente una variedad o un uso lingüístico comienzan a desarrollarse en la adolescencia. De hecho, ambos grupos de alumnos se muestran plenamente conscientes y críticos de los usos y valores sociales que le adjudican a sus palabras en cada ocasión. La lengua es vista como un acto de identidad (Hudson, 1981) porque ciertos recursos de su repertorio lingüístico fueron catalogados como pertenecientes a usos propios entre hablantes adolescentes y en un grupo de pertenencia en el que manejan sus códigos y sus formas de hablar a partir de una selección léxica particular (quizás hasta imposible de decodificar para algunos adultos). Ahora bien, como menciona Halliday (1978), los hablantes tienen conocimiento de la variedad prestigiosa y legitimada, algo que aprendemos generalmente, la escuela o en otras instituciones de producción discursiva y académica. Por ejemplo, han valorado y reconocido que, por ejemplo, no todas las palabras gozan del mismo prestigio:

Entrevista etnográfica: Grupo Pompeya - Fragmento#9

Docente: *Y una pregunta: ¿alguna vez ustedes sintieron como algún prejuicio por la forma en la que hablaban?*

Ayax: *Sí, o sea, yo te lo puedo decir con rugby porque fuimos a jugar a un Country del Newman y nos escucharon hablar y nos decían que éramos unos villeros*

Docente: *¿Y por qué creés que consideraban que ustedes eran villeros? ¿Qué era lo que tenían diferente?*

Supongamos

Ayax: *Y porque ellos... onda hablan en otro... otra tonada, otro acento, es un acento distinto.*

Celeste: *Claro para mí también capaz que no... por ejemplo, o sea no digo que sea así pero sí que la gente relaciona capaz que te comas las S o esas cosas es de villero y que capaz digas... ay tipo tal cosa es más de cheto.*

Ayax: *O sea, es otro...*

Docente: *Y si ustedes tuvieran que encontrar la variable de ese tipo que es de cheto ¿qué sería? Algo que no sea cheto que sea tipo*

Ayax: *no el tipo no es de cheto... o sea tipo nada es de cheto*

Coti: *Corte es más de nosotros o lo que usamos...*

Celeste: *Yo veo que hay algunas cosas del lenguaje como que se apropia algunas clases sociales tipo... no sé, vos podés decir las cosas que dice la gente con plata ponele pero no sería lo mismo nunca ¿me entendés? Y tampoco lo dirías.*

Este intercambio evidencia que existen palabras estigmatizadas como “villeras” y otros más “chetas”; así, a través de sus palabras, los estudiantes revelan, representaciones sociolingüísticas (Jodelet, 1986) sustentadas por prejuicios lingüísticos que surgen de su experiencia en la sociedad y que evidencian juicios de valores sobre las diversas manifestaciones lingüísticas. En palabras de Del Valle (2018):

Es la vida social la que ha construido las regularidades del lenguaje, la que las ha elevado a la condición de norma cuando, por medio de distintos mecanismos —libros de gramática, diccionarios, manuales de uso, cánones

literarios—, ha generado modelos lingüísticos impregnados de moralidad, asociados a identidades sociales deseables o indeseables (“quien habla así es una persona culta”, “quien habla así es ignorante, quien pronuncia así es marica, etcétera). En la medida en que la norma se constituye socialmente —recordemos, entre dinámicas tanto conflictivas como cooperativas—, es permanentemente susceptible de ser incumplida, reinterpretada y alterada. Y es en esta pugna entre normas —potencial pero fundamental— donde reside la condición política del lenguaje. Hablar, enseñar o escribir es necesariamente posicionarse en —y en relación con— un universo social, barajar identidades, cumplir o incumplir patrones de acción social en virtud de los cuales se legitima o deslegitima nuestra pertenencia a un grupo.” (p.15)

Adentrarnos en su mundo y conversar con ambos grupos nos permitió descubrir un juego dicotómico entre “lengua culta” y “lengua vulgar” a partir de las relaciones que, según ellos, se establecen entre los distintos marcadores en el sistema de la lengua; estas valoraciones repercuten en sus elecciones y, como plantea Del Valle (2018), implican constantes posicionamientos.

Así, cada realidad es interpretada y pensada en un contexto concreto en que se sitúan, a través de la comunicación que se establece entre ellos y de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural y, por último, a través de los códigos, valores e

ideologías relacionadas con las posiciones y pertenencias sociales específicas (Jodelet, 1986). En este sentido, ellos conocen las reglas de su comunidad de práctica, pero también reconocen qué prejuicios suelen circular entre ellas: ciertas comunidades pueden tener otro “acento” y son más “chetos”, aspirar la “s” final puede ser considerado como “villero”, o la alternancia *tipo/corte* también circunscribe y encasilla valoraciones diversas. Si bien “corte”, “tipo” o “como” pueden tener distribución semejante en sus usos porque representan funciones discursivas en muchos contextos equivalentes (valor comparativo o ejemplificador), para estos hablantes cada forma tiene un diferente significado social y revela la pertenencia del hablante a un determinado grupo social; la emergencia de una u otra en ciertos contextos puede marcar y/o exacerbar distancias. De hecho, en este pasaje se observa que ellos necesitan ir desentrañando las valoraciones que poseen sus usos: ellos usan “tipo” y no es de cheto, aunque “tipo nada” sí podría serlo.

Según Pierre Bourdieu (1985), los usos lingüísticos se organizan en sistemas de diferencias en el orden simbólico que representan el sistema de las diferencias sociales y, por ende, todo intercambio lingüístico da cuenta de una disputa por el poder simbólico, cultural y económico dentro de una sociedad. En el Fragmento#9, Celeste manifiesta que hay palabras que ya están “encasilladas” a partir del prestigio o estigma impuesto por determinados grupos sociales y que es imposible salir de ellas: “Yo veo que hay algunas cosas del lenguaje como que se apropia algunas clases sociales tipo... no sé, vos podés decir las cosas que dice la gente con plata ponele pero no sería lo mismo nunca ¿me entendés? Y

tampoco lo dirías”. Sus palabras permiten ver estas representaciones sobre la lengua en tanto ponen de manifiesto una distinción social y la creencia de que solo existen modos de hablar correctos y prestigiosos, que corresponden a la lengua “legítima”, y, otros más desprestigiados y estigmatizados, que dan cuenta de posiciones sociales subalternas. Son esas valoraciones sociales las que en cada mercado lingüístico (Bourdieu, 1985) imponen la aceptabilidad de los discursos y la legitimidad del habla y de la lengua estandarizada. En el Fragmento#10 de la entrevista realizada al Grupo Pompeya, también se evidencia esta diferenciación.

Entrevista etnográfica: Grupo Pompeya - Fragmento#10

Ayax: *tipo... no son chetos, pero tienen otra forma... tipo, no son como yo para mí. Y una vez dije: corte no sé qué y tipo es como decir tipo, pero dije corte y me dijeron ¿Corte? Como cargándome como diciendo porqué decía no... o algo así tipo... a mí igual no me molestó, pero*

Docente: *Sentiste esa distancia que se marcó.*

Ayax: *sí, la sentí porque sé que sabían que era corte, pero lo marcaron para que modifique o no sé qué.*

Esa “distancia” reproduce representaciones sociales sobre la variedad utilizada, el vocabulario, la entonación, etc., que se enmarcan en un sistema de juicios sociales más amplios sobre quienes hacen uso de la palabra. Tal como afirma Hudson (1980), el prejuicio tiene su base en la evidencia de que la gente utiliza el lenguaje con la finalidad de situarse en un espacio social multidimensional. Esto se convierte en una forma de

comunicar información acerca de sí mismo, acerca de la clase de persona que es y de su posición en la sociedad, lo cual posibilita que el oyente pueda sacar conclusiones acerca de las características del hablante y de su ubicación en la sociedad (1980). En consonancia, se observa que el habla pone en evidencia estigmatizaciones lingüísticas basadas en cómo los usos de la lengua organizan sistemas de diferencias que reproducen, en el orden simbólico, las diferencias sociales (Bourdieu, 1985: 28) y que revelan prejuicios sobre supuestas características de los hablantes. En el Fragmento#11 de la entrevista al Grupo Lanús, los estudiantes señalan este mecanismo discursivo:

Entrevista etnográfica: Grupo Lanús- Fragmento#11

Leandro: *Pero hay casos que si te etiquetan en el sentido que si vos hablás así, es porque sos villero... O vivís en ciertas partes si y como que te discriminan.*

Franco: *Bueno yo hago eso mucho eso, a veces...Por ejemplo con Mati, le digo que es... claro, yo a Mati le digo que es como mi amigo más villero, por la forma en que él se expresa*

Docente: *¿Y qué palabras utiliza una persona que ustedes consideran villera?*

Rocío y Franco: *Eh... tá zarpado*

Franco: *Eh...qué botón...eh ¿qué onda perro?, eh...*

Luciana: *¿Qué onda con vos?*

Franco: *¿Cual fue acá?*

Leandro: *¡Claro!*

Luciana: *Tiene mucho que ver como*

Franco: *Con la actitud.*

Luciana: *Con la actitud.*

Franco: *Como se planta también.*

Luciana: *Claro.*

Para ellos, hablar de cierta manera implica un “etiquetamiento” que cataloga y establece diversas valorizaciones sobre la lengua que se imponen en el mercado lingüístico, así trazan una división de clases sociales y su correspondiente estigmatización en tanto no todas las variedades gozan del mismo “estatus”. Este pasaje es también relevante para reconocer cómo en el repertorio de estos estudiantes confluyen diversos modos más allá del verbal: la gestualidad y la proxemia son interpretadas como recursos semióticos clave en la construcción de un estilo identitario. En este Fragmento#11, el hecho de que Luciana y Franco destaquen que es importante “la actitud” o “como [alguien] se plante” revelan (tal como ya había ocurrido en los memes en los que se encontraba el marcador “tipo” y en la relevancia de los gestos para comunicar) que muchas veces las palabras pueden ser signos indiciales que se articulan cooperativamente con otros modos tan relevantes como los verbales. Acá no solo el habla verbal revela “encasillamientos” y juicios: otros recursos (en este caso gestuales y espaciales) configuran también las imágenes en los interlocutores y en los destinatarios. Hablar es apropiarse de estilos expresivos ya constituidos en y por el uso y caracterizados en una jerarquía de estilos que expresa a su vez la jerarquía de los miembros en los correspondientes grupos (Bourdieu, 1985); así Franco señala: “yo a Mati le digo que es como mi amigo más villero, por la forma en que él se expresa”.

En este sentido, algunas elecciones de recursos revelan ciertos estilos y etiquetamientos basados y promovidos por concepciones prescriptivas de lengua que circulan en manuales escolares, a veces en la enseñanza de lengua en las escuelas, a veces en los medios de comunicación, entre otros. Estas etiquetas (“el lenguaje cheto”, “el villero”, “lo vulgar” “lo culto”) traslucen la existencia de un orden social desigual y exponen la diferencia de los hablantes en un espacio social en función de los capitales económicos y culturales que disponen. De hecho, los juicios sociales de valor basados en el habla son comparables a los juicios sociales -- favorables o desfavorables-- sobre otros recursos materiales observables, como la vestimenta, la música, entre otros (Hudson, 1981).

La lengua se presenta como un signo social que confiere una imagen de sí y que sitúa a los hablantes en coordenadas específicas (etarias, formales, etc.). Ser usuarios de la lengua y evitar caer en desigualdades lingüísticas exige el desarrollo de una competencia comunicativa, que evite exclusiones y permita navegar en un repertorio lingüístico adecuado a cada situación. En este sentido, la escuela se erige como un espacio clave para formar estudiantes competentes y críticos que reconozcan que todas las variedades poseen un valor social: como hemos visto, resulta clave abrir el abanico de situaciones de enseñanza a un conjunto variado de variedades, soportes y registros. Esto permitirá que los estudiantes sean críticos y conscientes ante la elección de cada una de las posibilidades que ofrece su repertorio, atendiendo a las características de cada situación y derribando el prejuicio de la existencia de variedades más jerarquizadas que otras.

Por último, las palabras de los estudiantes, también, permiten observar que ellos poseen un conocimiento metalingüístico en tanto se muestran conscientes del uso y de los valores sociales que le atribuyen a su habla y al habla que circula en diferentes contextos sociales. De hecho, en las diversas situaciones comunicativas, son sensibles a la selección de cada recurso de su repertorio y se manifiestan abiertamente reflexivos sobre sus elecciones conscientes y críticas de su variedad de lengua en uso acorde a lo que “hacen” en cada momento situado (Halliday, 1978) y entre las situaciones que navegan cotidianamente. La lengua es usada de maneras diferentes en situaciones, que por cierto también son diferentes; es decir, los estudiantes perciben que cualquier dimensión contextual impacta en el lenguaje y hace que determinadas emisiones lingüísticas sean más probables y efectivas que otras

Entrevista etnográfica: Grupo Lanús - Fragmento#13

Rocío: *No porque uno se adapta también. Yo tampoco, sé dónde hablar*

Franco: *Dónde hablar, claro, porque sabemos dónde podemos hablar así, dónde no...*

Rocío: *Dónde corresponde y dónde no*

Docente: *Bien, bien, entonces dónde, saben dónde pueden hablar así y dónde no.*

Franco: *Acá*

Rocío: *Acá (risas)*

Franco: *Acá somos muy libres...*

Docente: *Entre ustedes, ¿no?*

Franco: *Claro entre nosotros.*

Esta conciencia metalingüística les hace discernir cómo expresarse ante cada situación, pero bien reconocen que entre los hablantes de esa comunidad de práctica es donde su estilo lingüístico se configura como una forma de pertenencia en la que “libremente” logran expresarse porque comparten las “mismas reglas”. Tal vez esa sensación de “libertad” se vincula con esa separación de la esfera escolar atravesada por una variedad estándar y a un estilo formal frente al que aún son reticentes y prefieren evitar. También, se trata de una comunidad de práctica en donde la libertad se puede asociar a la no corrección y prescripción de la lengua, entendida como un objeto impoluto en el que solo las academias pueden “intervenir”.

En otras palabras, los alumnos se descubren como hablantes competentes de la lengua, en tanto, comprenden la importancia de la variación en el registro, es decir, cómo cada realidad demanda una variedad acorde al contexto de situación. Los estudiantes no se guían por decisiones azarosas pues, por un lado, a veces en su afán de transgredir la norma, se erigen como hablantes creativos que constantemente pueden incorporar a sus intercambios nuevas palabras o nuevos usos de las mismas palabras y, por otro lado, como hablantes que poseen una habilidad lingüística, pueden adecuar su estilo a cada situación particular y no restringirse a una sola variedad.

CONCLUSIONES

El análisis llevado a cabo en este artículo permitió revelar de qué manera los estudiantes de ambos grupos (Lanús y Pompeya) se perfilan como sujetos críticos

frente a sus usos lingüísticos. De sus palabras se desprendieron dos fuertes representaciones sociales sobre los usos y la norma lingüística: en primer lugar, que la lengua se erige como un elemento de identidad entre ellos, pues construye lazos identitarios y de pertenencia. Es decir, se observó una decisión lingüística de anclar ciertas palabras como propias de su grupo escolar para contraponerlas a las propias de otros hablantes o de aquellas otras que se enseñan en la escuela. En segundo lugar, la reflexión metalingüística reveló cómo su mirada sobre la lengua se encuentra cargada de creencias y valoraciones sociales y cómo estos hablantes —estudiantes, adolescentes— producen y reproducen estigmatizaciones sobre los modos de hablar propios, propios de sus grupos y de otros grupos.

La variedad “cheta”, la “vulgar”, “la de los adultos”, “la de la escuela” o “la propia entre pares” son diversas etiquetas que revelaron cómo pueden ser representados los usos y las prácticas lingüísticas entre distintos jóvenes. En el aula, coexisten distintas variedades de lengua y diferentes valoraciones sobre ellas; todas configuran un espacio de riqueza lingüística. En este sentido, una mirada que habilita la importancia de reflexionar sobre el valor cultural de las lenguas y variedades que conviven en un mismo espacio social. Desde las voces de los estudiantes se refuerza la idea de concebir la lengua como un elemento constitutivo de la identidad en relación con la cultura y como una práctica social crítica que puede desnaturalizar las relaciones jerárquicas entre lenguas a partir del reconocimiento de la alteridad como un bien cultural y no como una división social.

Esta investigación invita a repensar y a explorar los recursos lingüísticos cotidianos disponibles (redes sociales, graffitis, murales callejeros) como oportunidades para motivar a los estudiantes a analizar y reflexionar sobre el significado del lenguaje en uso, es decir, no solo como sistemas aislados (hasta a veces “ajenos” a sus realidades), sino también como prácticas situadas y sociales. De hecho, el trabajo llevado a cabo motiva a redefinir qué es la enseñanza de la lengua, no como un inventario de reglas gramaticales sino como una expansión de los usos reales y de las variedades que atraviesan las aulas. Como hemos visto, las aulas en las que trabajamos son ricas en lenguas y repertorios multimodales y se torna necesario que en ellas pueda converger la enseñanza de una variedad estándar enriquecida con voces heterogéneas que atraviesan las prácticas discursivas cotidianas. La gramática es social porque distribuye lo que es o no válido y porque instituye las formas de hablar; sin embargo, necesitamos de una gramática libre de estigmatizaciones (Di Tullio, 2016).

Por último, recuperar las voces de los estudiantes invita a pensar en la necesidad de que los alumnos naveguen en un repertorio lingüístico amplio y no naufraguen en la búsqueda de una sola variedad legitimada e impuesta por las instituciones escolares. En este sentido, concebir ese repertorio lingüístico como un conjunto de recursos semióticos disponibles y reconocer que todos ellos poseen un valor material y social situado permitirá potenciar esa agentividad que los estudiantes revelan a la hora de crear y recrear formas de expresión inventivas. Coincidimos con Angela Di Tullio en abordar el trabajo de enseñar lengua desde una *gramática*

pedagógica (1990, 2008, 2016) con la intención de que los estudiantes adviertan que no hay una única manera de expresar un determinado contenido, reconozcan los matices diferenciadores y evalúen cuáles son los más adecuados a un cierto contexto o situación. Como docentes, nuestro rol se ve así motivado tanto para ampliar las opciones expresivas de nuestros alumnos como para inducir la reflexión crítica sobre las prácticas lingüísticas en las que participan (Di Tullio, 2008: 3) con el fin de desarmar los prejuicios lingüístico-sociales para abrir un camino crítico en el aprendizaje de la variedad estándar, de las formas legitimadas por las instituciones y de las valoraciones de otros repertorios lingüístico-sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bonnin, J. E. (2018). *Discourse and mental health: Voice, inequality and resistance in medical settings*. London: Routledge.

Bourdieu, P. (1985). *Qué significa hablar. Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ed. Universitaria.

Del Valle, J. (2018). La política de la incomodidad. Notas sobre gramática y lenguaje inclusivo. *Anuario de Glotopolítica*, 2. 13-20.

Di Tullio, Á. (2008) "Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria". Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Gramática y su Enseñanza. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. [en línea] Consultado el 3 de enero de 2019 <<http://cedoc.infed.edu.ar>>

Di Tullio, Á. (2016). «Lineamientos para una nueva gramática pedagógica». *Revista de Lengua y Literatura*,

- [S.l.], v. 4, n. 8, pp. 03-14. Disponible en: . [en línea] Consultado el 12 de enero de 2019. <<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/letras/article/view/1273/1312> >
- Eckert, P. (2004). Adolescent language. *Language in the USA: themes for the twenty-first century*, 6. 58-75.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma editorial.
- Gumperz, J. J. (1977). "The sociolinguistic significance of conversational code-switching". *RELC journal*, 8(2). 1-34.
- Halliday, Michael A. K. (1978): *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hudson, R. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en *Moscovici, Serge (comp.). Psicología Social II(pp. 469-494)*. Barcelona: Paidós.
- Labov. W. (1972). *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular* (No. 3). Pensilvania: University of Pennsylvania.
- Romaine, S. y Lange, D. (1991). "The use of like as a marker of reported speech and thought: a case of grammaticalization in progress", *American Speech*, 66(3). 227-279.
- Saville-Troike, M. (2005). *La etnografía de la comunicación: una introducción*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Unamuno, V. (2016). *Lenguaje y educación*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.