

diferencias

sociales y lingüísticas

Denise FRANÇOIS, Frederic FRANÇOIS, Christiane MARCELLESI

Traducido del francés por: Blanca Lilia Bojacá y Raquel Pinilla Vázquez

Profesoras Universidad Distrital

I. LA ESCUELA Y LAS VARIEDADES DEL FRANCÉS

UNO.

A manera de introducción.

Uno Uno.

Algunas reflexiones sobre la diferencia.



Con frecuencia se ha asumido la **diferencia** como sinónimo de «incapacidad», o «inferioridad» (la diferencia entre los colores de la piel ha alimentado el racismo), o al menos, como objeto de desconfianza, de temor o incluso de desprecio. La diferencia molesta:

Nuestra comodidad intelectual nos ha llevado a juzgar al otro sólo en términos de adaptación a un tipo social y a rechazar de la comunidad a aquel que no se comporta según un modelo adoptado por la mayoría. Quien no obedece las reglas comúnmente admitidas, o no se ajusta, consciente o inconscientemente, a las normas prescritas y/o aceptadas, es considerado loco, enfermo, inferior o raro.

Las mismas consideraciones que se tienen en torno a las diferencias genéticas, geográficas o de conducta, se tienen también con respecto a la diferencia lingüística. Desde hace mucho tiempo y aún hoy, esta diferencia se ha juzgado en términos de superioridad o de inferioridad, dentro de las cuales se han considerado las «variedades de lengua», que conllevan un juicio de valor en primera instancia lingüístico (el «estilo familiar» es menos «buen francés» que el «estilo cuidado») y en segundo lugar de valor social.

La historia del francés nos muestra, muy claramente, el origen social, por no decir de clase, de la adaptación a una variedad lingüística, de la referencia imperativa a una «gramática normativa», del dominio de una «variedad» de lengua culturalmente hegemónica. Con mucha frecuencia, el empleo de tal o cual palabra o giro califica o descalifica al individuo que la emplea; el juicio moral, la categorización social, desplazan, incluso en la escuela, el conocimiento objetivo

y científico del lenguaje y de los comportamientos lingüísticos.

Esta actitud intransigente, normativa, que conduce a la no relativización de los fenómenos lingüísticos, lleva a la ignorancia, al rechazo de la variación, a la sanción de la diferencia. Al respecto, valdría la pena, por ejemplo, considerar la noción de error. Una reflexión sobre la pedagogía de la lengua debe entonces, en primer lugar, llevar a una reflexión sobre las nociones de variación lingüística y de norma.

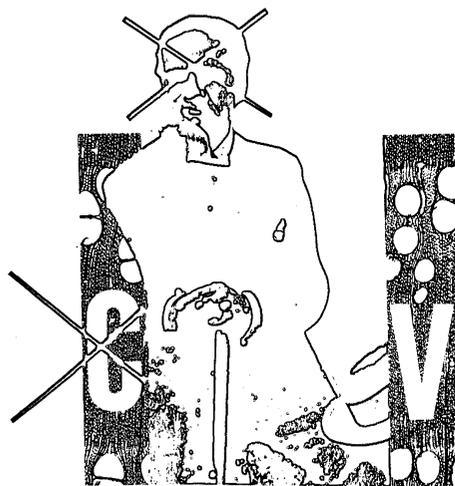
Uno Dos.

Diferencia lingüística y dificultades escolares

En la escuela, las diferencias en el manejo lingüístico de los niños aparecen con toda claridad, en especial cuando éstas se llevan a situación de evaluación. Con mucha frecuencia la diferencia en los manejos lingüísticos conducen fácilmente a una valoración de «incapacidad» lingüística. Las dificultades comunicativas, a menudo, están en el origen de las dificultades de aprendizaje e incluso en el fracaso escolar,

cualquiera sea el nivel en el cual se ubique (curso primero o sexto, etc.) y cualquiera sea la disciplina, (el lenguaje con mucha frecuencia está en el origen de las dificultades en matemáticas). El problema del aprendizaje de la lectura por su parte juega un papel importante: desde el curso preparatorio, entre un 25% y un 30% de niños reprueban, y no superan esta primera etapa del aprendizaje de lo escrito. A la entrada de sexto el 15% de los niños no saben leer. Esto significa que del curso preparatorio al grado sexto un porcentaje importante de los niños se encuentra en situación de fracaso escolar y se agrava en la medida en que la lengua escrita (leída o redactada) juega un papel cada vez más importante en nuestro sistema de enseñanza.

Igualmente, a nivel del manejo de la lengua oral, igualmente, se notan importantes diferencias desde la llegada de los niños al curso preparatorio, diferencias con respecto a las posibilidades de expresar contenidos más o menos variados y diferencias con respecto a los medios de expresión mismos, entre los niños ya iniciados en la expresión oral y aquellos que no encuentran en su casa un lugar abierto al diálogo, etc.



Estas diferencias son diversas fuentes de dificultades que en la escuela deberían considerarse a lo largo del período escolar, para asumir el aprendizaje de lo oral y el manejo de diversas variedades orales sobre contenidos diferentes. Es indispensable considerar tan importante el manejo de lo oral como el aprendizaje de lo escrito.

En la medida en que algunas diferencias deben ser legitimadas y nunca más desvalorizadas, mientras que otras pueden ser el origen de dificultades reales, sería deseable, tanto para el investigador como para el pedagogo, analizar esta noción de variación lingüística y hacerse estas preguntas:

- ¿Cuáles son las causas de estas diferencias?
- ¿La escuela revela esas dificultades o es la responsable de ellas?
- ¿Las diferencias entre las prácticas lingüísticas de los niños en la escuela corresponden a diferencias fuera de la escuela, a desigualdades sociales?

Si estas diferencias parecen ser la fuente del fracaso escolar o de las dificultades escolares, la pregunta que surge es: ¿Dificultades y fracaso con respecto a qué? ¿Frente a cuál modelo? ¿A partir de cuál referencia? ¿A cuál norma? ¿Acaso cierta forma lingüística no desfavorece a otra, contribuyendo con ello al fracaso y a la selección?

Uno Tres. Diferencias lingüísticas y situación social

Entre los diversos tipos de variación, la variación lingüística de origen social llama particularmente la atención. Hemos hablado otras veces de la importancia que el medio ejerce sobre el aprendizaje del lenguaje en el niño pequeño, es decir, de la importancia de la mediación social so-

bre el lenguaje. También hemos hablado del papel que juegan sobre los manejos lingüísticos de los niños el medio familiar, su modelo de vida, su situación económica, su nivel social, etc.

La importancia que atribuimos a las relaciones sociales, cuando se trata de variaciones lingüísticas, lleva a colocar el acento sobre la noción de adquisición, de aprendizaje: las dificultades lingüísticas que se desarrollan en un medio poco favorable para el aprendizaje no son irreversibles. La escuela juega un papel importante y debe hacerlo tempranamente, desde la llegada del niño al preescolar. En este nivel toda la atención debe dirigirse a mejorar el funcionamiento posible del preescolar (pedagogía, instrumentos, formación de maestros). No se trata de marginar a los «incapacitados» individuales, patologizando las diferencias, sino de continuar en los niños el aprendizaje de lo oral y perfeccionarlo sistemáticamente, como lo escribió Lentin, mediante una pedagogía adaptada a desarrollar las funciones del lenguaje.

DOS. Lenguaje (s) y lengua (s). Unidad y diversidad.

No se puede pues, plantear el problema del éxito en francés sino dando un rodeo. ¿En qué medida se puede hablar de la lengua como un objeto único que los diferentes sujetos tendrían más o menos que dominar? Que sea parcialmente así, no se pone en duda: un niño puede o no, haber aprendido los días de la semana o el manejo de los concesivos, y esto no constituye una desigualdad efectiva. El problema de las relaciones entre unidad y diversidad de la lengua⁽¹⁾ y el uso de la lengua es el que quisiéramos destacar aquí por ser el principal objeto de estudios recientes, pero especialmente para referir

algunos avances de la reflexión común, y sobre todo, de los participantes directos en el manejo de la lengua en la escuela, que puedan tal vez ayudar a desbloquear una situación que durante mucho tiempo ha sido señalada como viciada.

Nuestra exposición contempla tres puntos:

- La evolución de la problemática de la diversidad lingüística
- Diferencias y desigualdades sociales y lingüísticas
- Problemas específicos del lenguaje en la escuela

La problemática de la diversidad lingüística

Se habla de **lengua**, en singular, debido a un efecto relacionado con la elaboración de descripciones y con ciertas exigencias prácticas. Algunos consideran, desde lo teórico y lo práctico, más urgente enseñar aquello que diferencia al latín del francés por oposición a lo que es común a las dos lenguas; otros, privilegian la diferencia de dos usos de una misma lengua. Lo cual no implica que la ciencia de lo común sea más noble que aquella de la diferencia.

Antes que un problema lingüístico, el problema del lenguaje se articula entre lo biológico y lo social. Digamos solamente que la unidad biológica de los niños (unidad de especie) no tiene medida común con las diversidades internas de la especie. De otra parte, la capacidad para adquirir nuevos conocimientos es lo que caracteriza todo cerebro humano. Es decir, que las diferencias revelan sin duda, primordialmente, modos de socialización antes que potencialidades previas.

El aporte de la sociolingüística⁽²⁾ que retoma aspectos de la lingüística diacrónica y de la dialectología, desconocidos por momentos debido al triunfo de la lingüística estructural que se centra sobre dos únicos objetos: fonología y sintaxis (bajo la forma que sea), nos recuerda que las fuerzas de la divergencia no son menos importantes que las fuerzas de la convergencia en el cambio de una lengua. Y de otra parte, que estas fuerzas no son separables de aquellas que estructuran el cambio global de la sociedad.

En cuanto al primer aspecto, se dirá solamente que toda lengua comporta aspectos de estabilidad y aspectos que son a la vez de diversidad, de conflicto y de evolución. Así, en dominios muy estructurados como la fonología y la sintaxis, hay elementos comunes a todos los francófonos (distinguir i-u-ou, o estructurar la frase verbal alrededor de la pareja sujeto-verbo) o al contrario hay elementos de variación (oponer o no /e/ abierta y /e/ cerrada; decir: ¿dónde tú vas?,

¿dónde vas tú? ¿dónde es que tú vas?, ¿tú vas dónde?), o más allá de la sola variación formal, en el sentido etimológico de la morfología, utilizar o no la diversidad de estructuras sintácticas posibles por oposición a aquellas que son obligatorias.

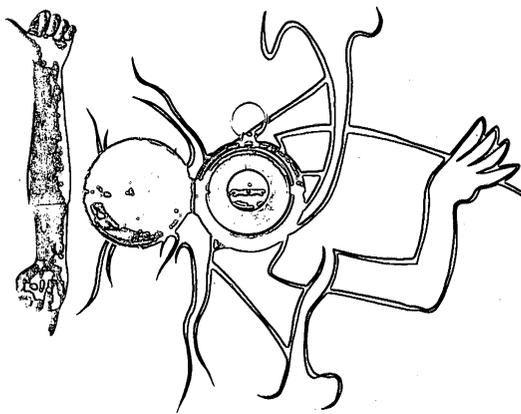
La fonología y la sintaxis son objetos abstractos (no se pronuncian los fonemas sin una fonética particular; las estructuras sintácticas sin léxico). Incluso los elementos estables del sistema serán, desde otro punto de vista, objetos de variación; el mismo fonema podrá ser anterior o posterior y su pronunciación funcionará como un indicador de sexo, edad, medio social. Es solamente el fonema abstracto el que será «francés». De ahí el absurdo teórico-práctico que encierra el decir «para hablar verdadero francés» basta con imitar el habla de tal región o de tal maestro. De la misma manera si todos los franceses distinguen singular y plural, no harán todos la misma utilización de esta oposición, lo que se manifestará en el plano de combinaciones y de frecuencias. Lo cual a su turno se traducirá en diferencias del discurso (de articulación: lenguaje-lengua). Así, hacer un discurso genérico comenzando por: «**los hombres**»... podrá no ser modalizado (...son) o serlo (**me parecen**); podrá ser la repetición de algo ya dicho, o la manifestación de un saber transmitido, una generalización personal, una paradoja, una pregunta...

Desde este punto de vista nuestra competencia lingüística en tanto receptores, es infinitamente más vasta que nuestra competencia como emisores. No solamente podemos comprender más mensajes de los que emitimos sino que podemos incluso aprender a comprenderlos (a reconstruir el código a partir del mensaje).

El problema de la diversidad se torna absolutamente central cuando se trata de los funcionamientos concretos del lenguaje: el léxico y la diversidad de estructuras sintácticas y textuales, más que de fonología o de restricciones sintácticas. Sobre el primer punto se recordará solamente que: «nadie sabe todas las palabras del francés», que éstas no constituyen un conjunto cerrado (nuevas palabras aparecen y desaparecen cada día); la diversidad de procedimientos de interpretación es aún más grande, la diversidad de sentido de las palabras solo está débilmente reflejado por las indicaciones de los diccionarios, la diversidad social o geográfica (ya se trate del francés de Lyon o del de Dakar) no es un obstáculo para la comunicación, al contrario, la lengua no puede existir más que por ese movimiento perpetuo de recuperación-modificación en el cual las innovaciones tienen éxito o fracasan, las palabras cambian de sentido en su desplazamiento de un universo del discurso a otro.

Agreguemos finalmente que si la gramática es un campo donde, para una gran mayoría, se está en el plano de lo fuertemente codificado, es decir, de una relación relativamente estricta entre estructuras y significados, en el caso del léxico, si bien es cierto que no existen sinónimos absolutos, se está, por el contrario, casi siempre, en el plano de la semiparáfrasis en el sentido en que no hay en general una solución lexical única para un problema de expresar algo por medio de palabras.

Lo mismo ocurre en el plano de las conductas discursivas, en donde se pone de manifiesto la dificultad para encontrar un acuerdo sobre lo que sería «el esquema ideal» de una buena narración.



Sin embargo, es en parte verdadero, que existe un número de hechos fuertemente codificados, una «gramática de texto»: El niño deberá identificar los participantes de un relato, o mejor aún, hacer posible su identificación por parte del receptor y esto sólo se puede hacer mediante un limitado número de procedimientos (repetición del nombre propio, sucesión, nombre y pronombres y utilización de modalidades nominales contrastadas). En cambio la utilización de otros tipos discursivos dentro del relato como glosas, comentarios, generalidades, confidencias, bromas y discurso indirecto no están evidentemente normatizados de la misma manera. Menos aún, el hecho de saber de qué manera un sujeto puede o debe encontrar placer al jugar con las palabras.

Nos parece que es a partir de una reflexión general sobre unidad y diversidad que se puede intentar plantear el problema de la variación social del lenguaje fuera de la escuela y del lugar bastante particular de la misma en este proceso de unificación-diferenciación.

II. DESIGUALDADES Y DIFERENCIAS SOCIALES Y LINGÜÍSTICAS

A primera vista, las diferencias sociales son correlativas a diferencias fundamentales en el manejo del lenguaje y por consiguiente del código lingüístico. Limitándose a algunos rasgos esenciales hay diferenciación, no entre trabajo manual e intelectual sino entre trabajo, principalmente de acción sobre la materia (que se hace cada vez menos directamente con la sola mano ayudada por un instrumento) y trabajo de acción sobre los otros hombres que se hace principalmente por el lengua-

je (aunque no solamente: se puede influir realmente por la violencia, simbólicamente por el culto, las bellas artes, el urbanismo...) Esto lo traduce Bourdieu en una limitación para ciertos sectores de la sociedad frente al «habla que vale»:

- El pequeño número de individuos que recibe preparación para leer, el más reducido número que se prepara para escribir o hacer escuchar (medios masivos, discursos) su palabra bajo la forma de monólogo.

- La existencia de subcódigos lexicales y discursivos (del jurista, del médico, del economista) correlativos de poderes efectivos (se notará que la conciencia, verdadera o falsa, «eso es otra cosa», del no «saber hablar», de no conocer la lengua, se localiza ante todo en el plano del léxico: «no entiendo nada de lo que él dice» «no comprendo ninguna de las palabras que él emplea», se manifiesta en el hábito de solamente unos pocos para manejar el discurso planificado y de cierta longitud, tener la facilidad para discutir, para reformular el discurso del otro...

Esta diferenciación con respecto al plano del trabajo y del status de dominación, se agudiza por la posesión de bienes culturales y/o de condiciones de trabajo intelectual (tener tiempo, un lugar para sí, un «porvenir»), de la misma manera que por el medio ambiente familiar que configura precozmente la actividad lingüística: haber tenido modelo de padres lectores, haber escuchado cuentos, haber sido expuesto a consejos explicativos antes que a órdenes mínimas.



Quienes se han ocupado de la sociolingüística escolar han puesto en evidencia estas determinaciones por cuanto son importantes en cuanto condicionan mucho más el porvenir profesional que el porvenir escolar, y más que éste, las diferencias efectivas de actuaciones lingüísticas.

La interpretación de estos datos debe tener en cuenta otros aspectos como:

a. El análisis de las actuaciones de los sujetos es, por principio, diferenciador: Se ha olvidado tener en cuenta lo que es común a todos los niños de una misma clase de edad.

b. La importancia dada a este factor, es en sí mismo un elemento de discriminación que tiene a su vez consecuencias patógenas (por ejemplo, orgullo paterno frente a la precocidad del hijo).

c. Determinismo estadístico (constatar una relación regular) no significa determinismo individual o fatalismo para determinado niño. De ahí la importancia de estudiar otras variables como:

- Sexo
- Ciudad/provincia (y cuál ciudad, cuál provincia)

- Lugar que ocupa dentro de los hermanos
- Subtipos culturales, características de la familia.

Para no dar más que un ejemplo hay sin duda tanta o mayor distancia entre el viejo proletariado parisino y el nuevo proletariado sin tradiciones propias, de cualquier zona recientemente urbanizada, que entre el proletariado parisino y la pequeña burguesía de los alrededores de la ciudad.

d. Comparar los medios ambientes sociales puede tener un efecto revelador pero también encubridor. En las encuestas en donde un factor masivo no domina (por ejemplo cuando el medio social se encuentra asociado a la oposición: presencia o ausencia del preescolar) las diferencias intragrupos superan las diferencias intergrupos.

e. Sobre todo, hablar de «incapacidad lingüística global y unívoca constituye un error absoluto. El mayor acierto de la sociolingüística es sin duda el no analizar las estructuras en sí mismas (o en función de una norma discutible) sino en función de una respuesta a las preguntas:

- ¿Quién habla a quién? (un niño, un adulto, un conocido, un desconocido)
- ¿De qué? (estar a sus anchas para hablar de aquello de lo que no sabe nada es una cualidad?)
- ¿Por qué? (¿porque se lo solicitaron o porque tiene efectivamente necesidad de convencer o por el placer de contar?)

De las encuestas que realmente se han dedicado a establecer la variación entre estos diferentes factores se puede concluir que resulta imposible hablar de una manera unívoca de «la lengua» de los niños de tal medio.

Existen mayores semejanzas entre las maneras diferentes de contar o de jugar entre los niños de clases sociales diferentes que entre los diferentes manejos del lenguaje por niños del mismo medio en condiciones diferentes.

Si no se utilizan criterios artificiales, se encuentran casos numerosos en donde se invierte la competencia y la habilidad lingüística cuando se trata, por ejemplo, de jugar con las palabras, contar o argumentar. La facilidad lingüística de los individuos no es principalmente un problema de lengua sino de adaptación a un circuito de la comunicación (petición, interlocutores, contenido, etc.).

f. Todavía muchas encuestas enfatizan sobre lo que es directamente cualificable: número de errores, longitud del mensaje,

complejidad sintáctica, diversidad lexical; sin interrogarse sobre la eventual identidad cognitiva de, por ejemplo, construcciones más o menos complejas: (¿en cuál caso la complejidad sintáctica es necesaria para dar cuenta de una relación compleja?. ¿En qué medida la nominalización es una condición del pensamiento abstracto?), ni tampoco sobre la diversidad, teniendo esta efectos diferentes, aunque no jerarquizables: Contar en cierto tiempo, identificando de tal manera a los participantes, introduciendo ciertos tipos de circunstancias, de comentarios, haciendo hablar o no a los personajes, contentándose con los eventos o añadiendo motivaciones psicológicas, presentando o no el lugar del locutor...

En tales campos no tenemos evidentemente criterios objetivos; las particularidades del investigador o del profesor influyen sobre sus expectativas y sus juicios de valor así como la percepción de esas expectativas implícitas puede influir sobre el comportamiento de los sujetos (Labov, Bourdieu) y también las especificidades culturales: narrar un período de vacaciones no tiene el mismo sentido para aquel que las ha disfrutado que para el que no lo ha hecho.

g. En el estado actual de las investigaciones es válida aquí una conclusión negativa. No se pueden globalizar los resultados obtenidos bajo un concepto único de «incapacidad» sociolingüística, diferencia de dos códigos, oposición abstracto concreto o cualquier cosa de este tipo. A lo cual agregamos una sugerencia positiva: los diferentes niños no son igualmente sensibles a la diferencia de las condiciones de comunicación: hablar de qué manera (oral o escrita); a quién (a un adulto o a otros niños); libremente o tomando la palabra en clase; de qué, por qué...

III. PROBLEMAS ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE EN LA ESCUELA

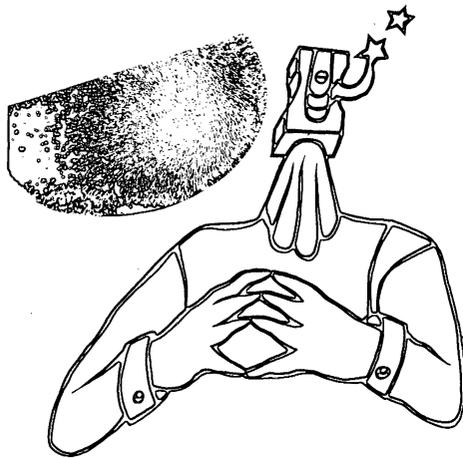
Tenemos buenas razones para decir no solamente que la adquisición de las diferentes estructuras lingüísticas dependen del ingreso o no en los diferentes juegos del lenguaje, sino incluso para afirmar que esta dependencia de la lengua frente al lenguaje es particularmente más importante para aquellos alumnos que están en situación de fracaso potencial. El «buen alumno» se caracterizará entre otros, por la capacidad de admitir lo implícito que tiene la pregunta escolar. El «mal alumno» será aquel para quien la actividad escolar será un fin en sí mismo y no funciona si se le designa otra finalidad. Con toda seguridad podemos decir que los niños de medios favorecidos han adquirido más que los otros la capacidad de cambiar los modos de manejo del lenguaje, pero que correlativamente son, por ejemplo, los niños que habrán adquirido insuficientemente las estructuras del lenguaje del objeto ausente (generalidad, explicitación) y que no lo utilizarán sino cuando la situación lo exija efectivamente.

Desde este punto de vista se hacen frecuentemente a la escuela dos reproches que no nos parecen fundados. El primero, es el de ser un medio de comunicación «artificial» y por esto se habla a menudo de «abrir la escuela a la vida». Pero un medio «artificial» es también un medio que permite la posibilidad de dedicarse a otras tareas distintas de aquellas exigidas por la rentabilidad inmediata de la formación en el oficio. En segundo lugar, también se le ha reprochado a la escuela la función unificadora frente a las hablas locales. A nuestro parecer, no es esta función unificadora la que debe ser criticada. En efecto, es vital para una comunidad disponer de un código común y el ejemplo de las comunidades divididas por rivalidades lingüísticas o de aquellas donde una sola minoría tiene acceso a la lengua escrita, está ahí para recordárnoslo.

En principio, la unificación real de la comunidad está lejos de ser realizada sobre los puntos en donde ella debe estar: la capacidad de todos para comprender y producir diferentes tipos de discursos tanto profesionales como cívicos o culturales (entendiéndose bien que se trata de formar a los alumnos en la posibilidad de manejar nuevos subcódigos: ninguno entre nosotros tiene a su disposición la realidad efectiva de todos los usos de la lengua). Sobre todo, la cuestión está en saber cómo están distribuidas la unificación y la diversidad en el funcionamiento del lenguaje en la escuela.

Para resumir: no es en sí la existencia de una función de unificación lingüística y cultural de la escuela la que debe criticarse sino el hecho de que por una parte, la escuela oculta la función necesaria de diferenciación, y de otra parte, que esta unificación es discutible según sus diferentes modalidades de imposición.

Es verdad que la escuela pelagra todos los días en retrasarse frente a la diversificación cultural caracterizada por la



universalización de la cultura y la apertura cultural que aporta un instrumento como la televisión. No se puede enseñarlo todo. Según los alumnos, la situación geográfica, las tradiciones culturales, etc., la escuela deberá poder diversificar sus puertas de acceso a la cultura, y lo que más nos interesa, diversificar sus prácticas lingüísticas. Siempre podremos dar contraejemplos. Pero si bien es cierto que en la enseñanza preescolar, aunque no aparezca en el programa, muchos maestros varían considerablemente las relaciones entre ejercicios lingüísticos y no lingüísticos, así como entre situaciones de lenguaje, el ingreso a la enseñanza elemental parece caracterizarse por:

a. Respecto a lo oral : dominación de la relación: el maestro pregunta-el niño responde, reforzada por la importancia considerable que en la clase de francés se le da a la función de «nombrar» (las realidades, las funciones gramaticales) en oposición a las situaciones donde los niños podrían descubrir la eficacia del lenguaje, discutiendo verdaderamente, o donde el maestro sería el interrogado y no el interrogador.

b. En lo escrito : primacía de la función de descripción narrativa con respecto a los juegos lingüísticos y poéticos y a las funciones de argumentación o de transferencia de información.

c. Tanto en un caso como en el otro, el aislamiento de la enseñanza del francés con respecto a otras disciplinas, la convierte en un fin en sí mismo, o por el contrario, en un pariente pobre (en muchas situaciones con respecto a la técnica).

Esta diversificación de contenidos y prácticas nos parece más necesaria pues-

to que nos envía a una evolución de la cultura extraescolar. Al igual que la función de transferir información, la función de manifestación de la ficción, pasan por la imagen (de la televisión, el cine, la historieta). Un doble error sería, o negar este proceso, o por el contrario querer colocar lo audiovisual en el centro de la práctica pedagógica. Más allá de la transferencia de información o de la ficción recibida, las funciones de crítica, reflexión, confrontación, de una parte, y juego y ficción activa, de otra, pueden tener un lugar cada vez más destacado en la escuela. (Lo cual supone otra formación y otra imagen de los maestros).

El papel de la escuela como lugar de diversificación lingüística y cultural es particularmente importante para los niños que agrupamos globalmente bajo el nombre de **desfavorecidos**. Para muchos de ellos, por ejemplo, la escuela es el sitio privilegiado de contacto con el libro. Sin embargo, preguntémosnos en cuántos establecimientos los espacios (salas de documentación, bibliotecas) el tiempo y los recursos humanos son organizados de una manera tal que haya una relación libre con el libro.

Los efectos nocivos de una diferenciación mal entendida se ubican en dos niveles. Un primero, en el cual los universos culturales ficticios, las modalidades fijas en la toma de la palabra, favorece a los favorecidos. Y sobre este punto, no hay que creer que la utilización de un «lenguaje concreto» o centrado sobre la vida del barrio o de la fábrica, constituyen una panacea. Si bien es cierto que el impacto de los códigos puede bloquear al niño, también lo es, que para un niño de tres o cuatro años, o aún menor, cada vez es más importante hablar del objeto ausente-ficticio- posible que del objeto presente. Un segundo en el que muchos maestros, interponen una especie de muro entre su cultura más o menos clásica y el interés de los niños.

Sin duda hay situaciones de fracaso ya declarado, difícilmente recuperables. En preescolar son raros los niños que no ha-

yan manifestado jamás placer en dibujar o en manejar la greda, en escuchar una historia o en la necesidad de justificar su punto de vista. Todo maestro ha aprendido a darse cuenta del surgimiento de potencialidades ignoradas en condiciones favorables (incluso si la diversificación implica sólo que cada uno emprende al mismo tiempo cada actividad).

Se impone una doble precisión: primero que todo, la exigencia de una pedagogía diferencial que introduzca el mayor número posible de contenidos y de tipos de relaciones lingüísticas, por oposición a una pedagogía diferenciada (reagrupando a los niños en función de un nivel real o supuesto) tanto para lo escrito como para lo oral. Lo escrito al igual que lo oral, se diferencia en función de: Quién habla a quién, de qué, por qué. Por otro lado, insistir sobre la diferenciación no significa negar que existen estructuras recurrentes características de la «lengua». Pero, como se ha insistido, estas estructuras recurrentes son adquiridas precozmente y no son el lugar principal para la localización de dificultades. De allí, la necesidad de volver sobre el examen de la enseñanza de aquello que hace la unidad de la lengua.

La perversión normativa

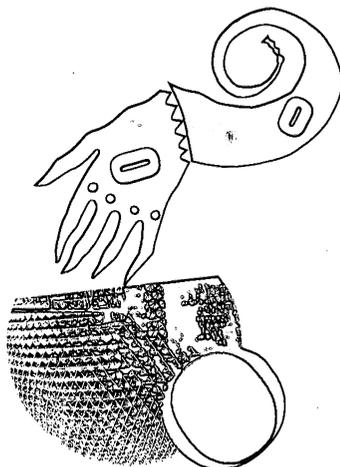
Si el derecho a la diversidad nos parece insuficientemente reconocido, las exigencias de la unificación nos parecen frecuentemente perversas. Demos algunos ejemplos: **Oral y escrito**. La escuela debe enseñar lo escrito, no hay duda. El peligro está en no reconocer lo característico de lo oral y del diálogo, y enseñar en cambio, lo oral lo más próximo posible de lo escrito (hacer frases completas como respuestas, o suprimir las extraposiciones temáticas «mon papa, il [mi papá, é'l]). Estigmatizar estos rasgos de oralidad presentes de hecho en los propósitos de cada uno, lleva únicamente a no tener en cuenta en el plano teórico las características propias de lo oral que se manifiestan en la práctica y a desfavorecer a aquellos que tienen menos contactos pre o extraescolares con lo escrito.

Aquí la teoría falla o es engañosa. Las gramáticas de lo oral parten de lo escrito; los psicólogos están listos a considerar, por ejemplo, la redundancia nombre-pronombre del ejemplo anterior como signo de deficiencia manifiesta, ... olvidando que esa es una norma del latín.

NORMA Y SUPERNORMA. Que haya errores para corregir es una cosa; que la mayor parte de estos errores se refieran a detalles formales sin importancia profunda en cuanto a la organización del mensaje, es otra cosa. (El niño que no pone el acento grave sobre la vocal /a/ no confunde la preposición con el verbo. Nuestros gramáticos aíslan las estructuras sin cuestionarse: ¿En cuál caso son necesarias?. De ahí la valoración que la escuela hace de todo aquello que ha hecho la teoría: los relativos más valiosos que los anafóricos, los subordinantes más valiosos que las relaciones implícitas entre frases. Se pasa por alto la exigencia fundamentada de hacer presente mediante el discurso un objeto ausente y se llega a la justificación en sí misma de la complejidad gramatical.

Gramática explícita e implícita

Si el aislamiento de la clase de francés como fin en sí, constituye uno de los mecanismos del fracaso selectivo, la enseñanza de la gramática explícita constituye otro. Digamos rápidamente que ciertas ideas han sido difundidas por los mismos lingüistas sobre la posibilidad de pasar directamente de una teoría lingüística a la enseñanza de la lengua, subestimando en particular el hecho de que conocer una lengua no implica solamente conocer un número de estructuras o de transformaciones, sino también muchas otras cosas (como por ejemplo: la relación con el discurso del otro, la elaboración del texto, respuesta a las expectativas, etc.) para los cuales la teoría todavía no está hecha. Incluso con respecto a un universo relativamente codificado, no tenemos una buena gramática de los diferentes tipos de relaciones de tematización, presuposición, información vieja y nueva, características del discurso. No queremos volver nuevamente sobre la cuestión de si debe o no enseñarse la gramática, lo que sí es seguro es que enseñándola en la escuela, no



se enseñará directamente a hablar y a comprender. Es decir, que debe contentarse con el dicho de: «Es hablando como se aprende a hablar» de Quenau. Tal vez, a condición de ver que el ejercicio mismo de hablar, de confrontar nuestro discurso con el de otros, de tener en cuenta aquello que es estable y lo que se modifica cuando, por ejemplo, el mismo relato se hace entre interlocutores diferentes, no son manifestación solamente de la costumbre, sino que constituyen una conciencia lingüística diferencial más segura y anterior a la conciencia lingüística teórica.

Para concluir, quisiéramos retomar tres puntos:

- a. Se trata de sugerencias para una discusión y no de un saber establecido.
- b. No pensamos que, en lo esencial, las causas del fracaso escolar se encuentren en la escuela, sino más bien en la relación de la escuela con todo lo que la precede y la sigue. Seguramente resulta costoso en dinero, tiempo e invención pedagógica el acoger bien a los niños que no viene preparados para la escuela. De no hacerlo así, resultaría paradójico buscar, más tarde, el éxito escolar de adolescentes que de antemano, se sienten sin salida.
- c. La formación de maestros capaces de seguir, animar, criticar un debate o un juego poético, es sin duda una tarea más larga y complicada pero seguramente más rica que la de aquellos maestros que se dedican ante todo a transmitir un saber ortográfico y gramatical.

Hay que decirlo claramente : la reforma implementada a partir de 1979 da la espalda a buscar una verdadera función a la teoría, lo mismo que a una articulación entre teoría y práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. A propos de quelques traits d'oralité en français. (1976) et Analyse syntaxique de français oraux. (1979). Rapports de recherche UER de Linguistique. Université René Descartes. Bajo la dirección de Denise François.
2. Aspects socio-culturelles de l'enseignement du français. Bajo la dirección de Christiane Marcellesi, No.32, déc. 1976.
3. Conduites langagieres et socio-linguistique scolaire. Paris, Larousse, No.59, sep. 1980.
4. Langages, Rapports sociaux et école, R. LeGrand, et Ch. Marcellesi, en: La Pensée, No.209, janv. 1980.
5. La norme, gendarme ou bouc émissaire., J. P. Kaminker y D. Baggioni. (Ibid).
6. La norme, compte-rendu de colloque. En: Cahiers du Calef, Universidad de Haute-Normandie. Instituto de Lingüística, Mont-Saint-Aignan.

NOTAS

1. Se propone utilizar **lingüístico** como adjetivo referido a la lengua, como conjunto de formas, de posibilidades combinatorias, de significaciones transmitidas, características que distinguen al francés al español, o del francés hablado en París del hablado en Marsella., y comunicativo para remitir al estudio de aquello que se hace con la lengua: relatar, argumentar, reformular, jugar, divertirse, etc.
2. A nuestro modo de ver, es solamente en función de una necesidad polémica histórica, que se distinguen una lingüística y una sociolingüística. Es solamente en la medida en que la primera se centra en los rasgos generales y su descripción, que la segunda puede concentrarse en la diversidad y sobretodo, en la explicación del cambio.