



Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Lingüística

Ideologías lingüísticas sobre el español en el currículum de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media

Informe Final para optar al grado de Licenciado de Lengua y Literatura Hispánica, con Mención en Lingüística.

Bárbara Andrea Letelier Rojas

Profesores guía:

Cristián Lagos

Darío Rojas

Santiago de Chile, año 2015

DEDICATORIA

Dedicado a la memoria de mi hermana, Daniela Ángela Letelier Rojas, cuya confianza en mis planes e improvisaciones trasciende a los límites de la vida y la muerte, transformándose secretamente en mi propio anhelo de alcanzar las metas que elegimos mientras habitamos el mundo.

AGRADECIMIENTOS

A cada uno de los profesores que influyeron en mi formación a lo largo de mi estadía en la Universidad de Chile y antes de ella, por mostrarme un mundo de conocimientos que, sin esperarlo, resolvió muchas de mis dudas y abrió tantas otras. En especial, agradezco a mis profesores en este seminario: Cristian Lagos y Darío Rojas.

A las personas que puso en mi camino la Universidad, y que tanto por su compañía como por las reflexiones que me aportaron en cada conversación se llevan una parte del mérito en la confección de este informe: a las quintitas, Daniela Brito y Catalina Pulgar, por todas las risas, alegría y hashtags que compartimos dándole cara a los peores momentos de estrés académico y de vida durante estos años. A los compañeros de generación y amigos que hicieron siempre más disfrutables todos los momentos, especialmente a José. A las lingüistas: Katerina Ramírez y Paula Libuy, por las horas de divagación sobre los asuntos de la lengua con cada una de ellas, que resultaron fundamentales en la construcción de mis ideas sobre mi propio tema de investigación. A mis compañerxs de la Secretaría de Sexualidades y Géneros de nuestra Facultad, a quienes guardo un gran agradecimiento por ser parte importante de mi formación ideológica, y especialmente a Andy, que me prestó un apoyo emocional e intelectual fundamental mientras trabajaba en esto.

A los amigos transversales e incategorizables, cuya compañía y entendimiento dan sentido a cualquier esfuerzo: Cristián Castro, por acompañarnos incondicional, única e indefiniblemente tanto en lo más cotidiano como en lo más profundo; Valeria Araya, por todos los años haciendo siempre más hermoso cada proceso; Daniela Antivilo, por ser la compañera de gran parte de mi felicidad y fascinación en una inexplicable cantidad de maneras.

A los amigos desde la adolescencia, por toda su confianza y apoyo mientras crecemos, especialmente al equipo: Valeria, Carolina y Javiera.

A mi familia, por su absoluta confianza en mis capacidades.

Esta tesis fue financiada parcialmente por el proyecto INNOV-1-21 "Ideologías lingüísticas sobre el español entre los actores sociales de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en Chile", del Fondo de Innovación en Investigación Disciplinaria, Iniciativa Bicentenario Juan Gómez Millas, U. de Chile.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo de investigación fue describir las principales ideologías lingüísticas presentes, a modo de currículum oculto, en los instrumentos curriculares que emanan desde el Ministerio de Educación para el área de Lenguaje y Comunicación en enseñanza media.

Para ello, se analizaron con un enfoque metodológico cualitativo las bases curriculares y programas de estudio vigentes para los distintos niveles de la enseñanza media relativos al área investigada y una entrevista realizada a la Coordinadora del área de Lenguaje y Comunicación de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.

Los contenidos analizados se enmarcaron a partir del desarrollo teórico sobre ideologías lingüísticas, pudiendo constatar la presencia de valoraciones positivas hacia la lengua estándar y valoraciones negativas hacia las variantes no estandarizadas, las cuales enmarcamos dentro de la ideología de la lengua estándar.

ÍNDICE	Pág.
1. INTRODUCCIÓN.....	8
1.1 Presentación del problema de investigación.....	8
1.2. Presentación del estudio.....	9
1.2.1 Preguntas de investigación.....	9
1.2.2 Objetivos.....	9
2. METODOLOGÍA.....	10
2.1 Tipo de estudio.....	10
2.2 Corpus.....	11
2.2.1 Currículum nacional.....	11
2.2.2 Entrevista.....	14
3. MARCO TEÓRICO.....	14
3.1 Ideologías lingüísticas.....	14
3.1.1 Antecedentes del término ideología.....	14
3.1.2 Relación de la ideología y la lengua.....	16
3.1.3 Definiciones de ideologías lingüísticas.....	18
3.2 La ideología de la lengua estándar y otros modelos culturales en la época moderna.....	20
3.3 La escuela como agencia de reproducción social, cultural y política....	25
3.3.1 Sociología de la educación.....	25
3.4 Cultura y escuela.....	29
3.4.1 Teorías de la reproducción.....	29
3.4.2 Currículum oculto.....	32
3.5 Estado del arte.....	33
4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	34
4.1 Enfoque y objetivos curriculares del área de Lenguaje y Comunicación	34
4.1.1 Competencias comunicativas.....	34

4.1.2 Adecuación.....	38
4.2 Valoración de los usos de la lengua.....	42
4.2.1 Valoración de las variantes no estandarizadas.....	43
4.2.2 Valoración de la lengua estándar.....	46
4.2.2.1 Lengua estándar como instrumento de movilidad social.....	47
4.2.2.2 Superioridad intrínseca del español estándar.....	50
4.2.2.3 Lengua estándar como herramienta homogeneizadora de la ciudadanía.....	52
5. CONCLUSIONES.....	58
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
ANEXOS.....	64

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación del problema de investigación

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua a través de la educación formal suele basarse, por políticas de planificación lingüística, en lo que llamamos su *lengua o variante estándar*. Tal es el caso de nuestro país y de la enseñanza del español en el sistema de educación formal, dada en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, donde lo que prima es la enseñanza de la lengua estándar por sobre las demás variantes dialectales existentes en el español de nuestro país.

Sin embargo, este proceso educativo implica no sólo el aprendizaje de la forma estandarizada de nuestra lengua, sino, la transmisión y participación de una suma de modelos culturales e ideas que se tienen sobre ella en su totalidad, operacionalizables bajo el término de “ideologías lingüísticas”. Estas ideologías se expresan a través de un currículum oculto en el proceso educativo de la asignatura; el sistema de creencias sobre la lengua que afecta a todos los actores involucrados en dicho proceso (diseñadores del currículum escolar abierto y los textos de estudio, alumnos y profesores de la asignatura).

Al ser considerada la escuela como entidad válida y legítima en la transmisión de la cultura, vale la pena detenernos en las ideologías lingüísticas que se presentan desde lo institucional al momento de referir al español y sus variantes, entendiendo las desventajas que estos juicios pueden traer tanto para el aprendizaje de los alumnos de distintos estratos como para el estudio correcto de la lengua y su relación con la cultura.

Es por ello que distintas interdisciplinas de la lingüística se han esforzado por estudiar las ideologías que las comunidades de hablantes tienen sobre las variantes de sus propias y otras lenguas, y a la vez, se han llevado a cabo estudios sobre la forma en que la escuela puede influir en estas construcciones.

De este modo, cabe preguntarnos cuáles son las ideologías lingüísticas que se presentan en los documentos oficiales que rigen la asignatura de Lenguaje y Comunicación en nuestro país y que emanan desde entidades gubernamentales como el Ministerio de Educación, tales como el currículum escolar y los Programas de Estudio de la asignatura, ya sea explícita o implícitamente, es decir, como currículum oculto.

1.2 Presentación del estudio

1.2.1 Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las ideologías lingüísticas que se identifican en el programa ministerial de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en Enseñanza Media con respecto a la variante estándar de la lengua castellana?

2. ¿Cuáles son las ideologías lingüísticas que se identifican en el programa ministerial de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en Enseñanza Media con respecto a las variantes no estándar de la lengua castellana?

1.2.2 Objetivos

Objetivo general:

Caracterizar las ideologías lingüísticas sobre el español manifestadas en el programa ministerial de la asignatura de Lenguaje y Comunicación utilizado en la enseñanza media chilena.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar las ideologías lingüísticas presentes en el programa ministerial de la asignatura de lenguaje y comunicación en enseñanza media con respecto a la variante estándar de la lengua castellana.
2. Caracterizar las ideologías lingüísticas presentes en el programa ministerial de la asignatura de lenguaje y comunicación en enseñanza media con respecto a las variantes no estándar de la lengua castellana.

2. METODOLOGÍA.

2.1 Tipo de estudio

La investigación corresponde a un nivel de estudio descriptivo, con un enfoque metodológico de tipo cualitativo. En ella se analizarán los instrumentos ministeriales del área de Lenguaje y Comunicación para el nivel de Enseñanza Media de nuestro país, a través de los cuales se operacionaliza el currículum nacional para el área de Lenguaje y Comunicación en el nivel de enseñanza media, esto es, a modo general: las bases curriculares vigentes a la fecha para cada uno de los niveles educativos y los Programas de Estudio que de éstos se desprenden, en tanto fuentes secundarias de información, y

una entrevista realizada a una de las profesionales involucradas en la creación de dichos instrumentos por parte del Ministerio.

2.2 Corpus

2.2.1 Curriculum nacional

Se consideraron para la investigación los documentos ministeriales vigentes sobre los cuales se rige el sistema educativo en Chile, particularmente en el sector de Lenguaje y Comunicación en la Enseñanza Media. Es decir, los documentos que en este sector y niveles representan el “currículum nacional”, dependientes del Ministerio de Educación y que revisten carácter oficial. Esto es: por un lado, el marco curricular vigente, y por otro, los Programas de Estudio que se desarrollan en base a estos para cada nivel.

El primero define y establece los aprendizajes esperados para los estudiantes de todo el país a lo largo de toda su formación escolar en cada uno de los sectores educativos (o asignaturas), y es de carácter obligatorio para todos los establecimientos educacionales. Los Programas de Estudio, por otro lado, organizan el año escolar de cada nivel y asignatura en distintas unidades, y establecen los contenidos y aprendizajes esperados para cada una de ellas a corto plazo, basándose en los objetivos planteados por el marco curricular. Si bien el Ministerio de Educación desarrolla modelos de estos Programas de Estudio, se le da a cada establecimiento educacional la libertad de elegir si los aplica o si trabaja en base a Programas de Estudio alternativos o propios, acordes a su proyecto educativo, mientras estos estén en función del logro de los objetivos establecidos por el currículum.

A continuación se desglosan los documentos específicos que componen cada una de estas unidades.

- a) Marco o bases curriculares: la entrada en vigencia de la Ley General de Educación (LGE) en el año 2009 significó varios cambios en lo que denominamos el currículum nacional. El marco curricular hasta entonces vigente fue modificado ese mismo año, publicándose una Actualización a los “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media”, a la que el Ministerio de Educación se refiere como los Ajustes curriculares del año 2009 y que actualmente se encuentra en vigencia.

Sin embargo, dado que la LGE contempla que en los próximos años se modifique la duración de los ciclos de Enseñanza Básica y Media, pasando de durar 8 y 4 años respectivamente a 6 años por cada ciclo, nos encontramos con un momento de transición en los instrumentos del currículum. Los Ajustes curriculares del 2009 fueron hechos asignando los 4 últimos años de escolarización a la Enseñanza Media, pero un nuevo Marco curricular fue publicado en el año 2013 para los niveles de Séptimo Básico a Segundo Medio, considerando desde ya estos cuatro niveles como los años de formación general de la Enseñanza Media, con el fin de preparar la transición en los años de duración de ambos ciclos, aunque esta no haya entrado aún en vigencia. En estas nuevas bases curriculares el área de Lenguaje y Comunicación pasa a llamarse Lengua y Literatura, los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) son remplazados por Objetivos de

Aprendizaje Transversales (OAT) y se añaden algunos nuevos conceptos, manteniendo en general los mismos enfoques trazados por los Ajustes curriculares del 2009.

Debido a la coexistencia de estos dos currículum, y a que aún no se han publicado nuevas bases curriculares para los niveles de Tercero y Cuarto Medio, encontraremos que los niveles de Primer y Segundo Año Medio se rigen por Marco curricular del 2013, mientras que los niveles de Tercero y Cuarto Medio se rigen aun por los Ajustes Curriculares del año 2009.

Por esta razón, ambos instrumentos serán analizados como parte del corpus, seleccionando de ellos las secciones referidas a Lenguaje y Comunicación / Lengua y Literatura.

Se considerarán además los documentos anexos a éstos, que justifican teóricamente los objetivos del currículum, desarrollados todos ellos por el Ministerio de Educación.

- b) Se considerarán los Programas de Estudio desarrollados por el Ministerio de Educación actualmente vigentes para cada uno de los niveles educativos del plan de Formación General del sector de Lenguaje y Comunicación en la Enseñanza media. Estos Programas de Estudio corresponden a los de Primero (2011), Segundo (2011), Tercero (2000) y Cuarto Medio (2001).

2.2.2 Entrevista

Adicionalmente, se analizará el contenido de una entrevista abierta que se realizó con motivo de esta investigación a María Teresa Cáceres Toro, la Coordinadora del Equipo de Lenguaje y Comunicación de la UCE (Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación), profesional docente que figura como “colaboradora en la revisión y elaboración de las Bases Curriculares y programas respectivos del área de Lenguaje”, y además como “apoyo en los procesos de construcción/validación SIMCE y Estándares en el área de Lenguaje”, en el período del 19 de Agosto de 2014 hasta el 31 de Diciembre del mismo año.

Esta entrevista fue posteriormente transcrita para fines de su análisis.

Todos estos documentos serán analizados desde un enfoque metodológico cualitativo, con el fin de realizar una aproximación descriptiva a las ideologías lingüísticas sobre el español presentes en ellos.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Ideologías lingüísticas

3.1.1 Antecedentes del término *ideología*.

El concepto de *ideología* ha sido ampliamente discutido en las ciencias sociales, por lo cual para hacer uso de sus alcances es necesario conocer su origen y los diferentes acercamientos teóricos en torno a él.

El término nace en la filosofía francesa de comienzos del siglo XIX, por elaboración del lingüista y filósofo Antoine Louis Claude Destutt, uno de los responsables del Instituto de Francia, entidad que difundía los ideales de la Ilustración durante dicho período. Destutt, en su obra “Elements d’Ideologia” (1801-1815), propone que la “ideología” será la ciencia positiva de las ideas y los “sistemas de creencias”, en una aspiración racionalista de proyectar una regulación social a través de la razón, al entender las ideas de los individuos y la sociedad como objetos de estudio que se pueden abordar empíricamente. Dicha propuesta, en un principio patrocinada por Napoleón Bonaparte, fue prontamente peyorativizada por éste y sus adherentes por entender que los “ideólogos” perdían el tiempo en abstracciones en lugar de ocuparse de la realidad concreta (Silverstein 1998). Desde este momento en adelante, el concepto de ideología ha sido discutido y reformulado tanto positiva como negativamente.

La filosofía alemana, por otro lado, también ha profundizado en el concepto de ideología, incorporando perspectivas históricas y culturales más que concepciones positivistas. Para Hegel, las ideas dominantes en una determinada época son relativas, en cuanto dependen de situaciones históricas que están sujetas a modificaciones. Marx, a su vez, como discípulo de Hegel, “va a poner un especial énfasis en demostrar que las ideas sociales y políticas se transforman dependiendo de las dinámicas que promueven las relaciones entre las clases sociales de la sociedad” (Torres 1991: 16).

De este modo, no sólo se evidencia la existencia de distintas ideologías en un momento histórico determinado, sino que se explica que éstas se enfrentan entre sí y que se

relacionan con distintas cosmovisiones. En la misma línea, Therborn entenderá las ideologías como “procesos sociales en curso” que someten y cualifican a los sujetos diciéndoles, haciéndoles reconocer y relacionándolos con *lo que existe, lo que es bueno, y lo que es posible* (Torres 1991).

Por lo tanto, dado que las ideologías sociales regulan el “sentido común”, y con ello, la aceptación o rechazo de los distintos paradigmas sociales, surge la necesidad de estudiar lo que Gramsci denomina “ideología hegemónica”, es decir, aquella que se presenta socialmente como la más acorde al sentido común y que es impulsada, según esta visión, por las clases dominantes. A través de este concepto, se entenderá que las clases dominantes crean, difunden y buscan legitimar socialmente elaboraciones ideológicas que justifiquen el mantenimiento del modelo de sociedad que éstas mismas imponen, estableciendo estas visiones como ideologías hegemónicas.

3.1.2 Relación de la *ideología* y la lengua.

Desde el área del estudio del lenguaje, autores como Van Dijk han establecido relaciones entre las ideologías -como fenómenos mentales que implican representaciones subjetivas de la realidad- y el análisis crítico del discurso, buscando explicar cómo los fenómenos sociales o políticos se instalan en el discurso de una comunidad, entendiendo que “las creencias que forman una ideología son creencias socialmente compartidas por una colectividad de actores sociales y que definen la identidad social de estos grupos” (Van Dijk 2006: 116). Mientras que el análisis crítico del discurso en la línea de Van Dijk se dedica a estudiar las ideologías en la lengua, los estudios de las ideologías lingüísticas se

dedicarán a las ideologías sobre la lengua, es decir, la cultura que hay sobre la lengua en una comunidad, centrándose en los sistemas de creencias acerca del lenguaje que poseen los hablantes de ésta y que operan sobre el uso que realizan de su lengua.

El concepto de ideologías lingüísticas ha sido desarrollado, especialmente, desde las áreas de estudio de la antropología lingüística y la sociolingüística a partir de los años setenta. Desde el área de la antropología, las opiniones y creencias de los hablantes sobre su propia lengua habían sido consideradas como secundarias por varios de sus principales autores, como Franz Boas (1848 - 1952), quien consideraba que éstos datos y el contexto cultural de los distintos discursos eran irrelevantes para el estudio de la lengua, pues no afectaban en la estructura de ésta, y eran explicaciones que distorsionaban la descripción, por lo que había que evitarlas. Durante la primera mitad del siglo XX, dicha noción se mantuvo en la lingüística, particularmente desde el área del estructuralismo inaugurada por Ferdinand de Saussure. En esta línea, Leonard Bloomfield consideraría las creencias sobre la lengua que los hablantes tienen de ella como *respuestas secundarias* cuyo efecto es irrelevante en sus discursos.

Según Kroskrity (2010), el giro en torno a estas nociones se produce a partir del trabajo de Silverstein (1979) "Language Structure and Linguistic Ideology", en el cual Silverstein, a su vez inspirado en trabajos previos de Benjamin Lee Whorf sobre las categorías lingüísticas como antecedente para comprender la influencia de las ideologías lingüísticas en las estructuras de la lengua (Kroskrity 2010: 18), argumenta que la conciencia de los hablantes sobre el lenguaje constituye un factor crítico en la evolución

de la estructura de una lengua, posicionando las ideologías como un factor relevante y principal en el estudio antropolingüístico. Silverstein definirá las ideologías sobre la lengua como “sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure use” (Silverstein 1979: 139). A partir de este trabajo comienzan a desarrollarse distintas investigaciones en las cuales los actores sociales de la lengua cumplen un rol principal.

3.1.3 Definiciones de ideologías lingüísticas.

Kroskrity (2010) se referirá a las ideologías lingüísticas como el “conjunto de creencias y concepciones acerca del lenguaje, planteados de manera explícita o manifestados en prácticas comunicativas, que sirven a una comunidad para racionalizar el uso lingüístico y que a menudo responden a sus intereses políticos y económicos, sea los de la totalidad de sus miembros o los de grupos sociales determinados”.

De este modo, al hablar de ideologías lingüísticas en tanto campo de estudio, hablaremos de “a body of research which simultaneously problematizes speakers' consciousness of their language and discourse as well as their positionality (in political economic systems) in shaping beliefs, proclamations, and evaluations of linguistics forms and discursive practices” (Kroskrity 2000).

Para abordar este concepto, Kroskrity propondrá entenderlo como un *cluster concept* (concepto acumulativo) donde convergen las siguientes dimensiones:

a) En primer lugar, las ideologías lingüísticas representan las percepciones sobre el lenguaje construidas por un grupo social o cultural, posicionando el uso del lenguaje como un sitio simbólico en el cual se pueden promover los intereses de dicha comunidad.

b) En segundo lugar, se considerarán las ideologías lingüísticas como múltiples, por cuanto se sitúan en comunidades o grupos socioculturales que se dividen significativamente por clase, género, grupo etario, etcétera.

c) En tercer lugar, se observa que los hablantes de un grupo sociocultural tienen distintos grados de conciencia de las ideologías lingüísticas, por lo cual estas podrán ser articuladas de manera explícita en sus discursos o mantenerse implícitas, en cuyo caso podemos inferirlas a través de sus prácticas lingüísticas concretas.

d) Finalmente, las ideologías lingüísticas se identificarán como “un enlace mediador entre formas sociales y formas de hablar” (Woolard 1998), es decir, funcionarán como un puente entre la experiencia sociocultural de los hablantes y su repertorio lingüístico.

Al momento de aplicar el concepto de ideologías podemos hablar de dos perspectivas de análisis: por un lado, un extremo crítico en el cual la ideología se comprende como un pensamiento distorsionado que oculta contradicciones (Larráin 2007) y que puede ser denunciado desde una posición política. Por otro lado, la ideología se entiende como una noción neutra, que puede ser descrita como un sistema de ideas puestas en relación con la estructura social. Desde estos preceptos podemos comprender la noción de Kroskrity (2010), que diferencia un análisis neutro, enfocado en describir las creencias y prácticas

culturalmente compartidas por una comunidad, y un análisis ideológico crítico, que identifica el uso político del lenguaje como instrumento de dominación simbólico por algún grupo de poder.

3.2 La ideología de la lengua estándar y otros modelos culturales en la época moderna

El estudio de las ideologías lingüísticas permite describir diversos modelos culturales del lenguaje de los distintos grupos socioculturales. Una de ellas es la que Milroy (2001) describe como *ideología de la lengua estándar*, y que se refiere a aquellos presupuestos que se asumen con respecto a la variante estandarizada de una lengua.

De este modo, la lengua estándar se vincula con las valoraciones que los hablantes hacen sobre los rasgos que la constituyen, enmarcados en procesos históricos que han llevado a que sean consideradas de tal modo. Milroy señalará que los rasgos que definen este estándar, como el prestigio y la formalidad, son más bien consecuencias de la ideología de la lengua estándar que propiedades lingüísticas propias de dicha variedad.

De este modo: “‘Standard’ is a particular variety of language, a register perceived as ‘neutral’ because of elaborate sociohistorical processes of normalization and codification” (Silverstein, 1996; Blommaert, 1999; Kroskrity, 2000; Gal and Woolard, 2001, citado en Blommaert, 2006).

Esta ideología, dominante en general en culturas de lenguas europeas cuya gramatización (Auroux 2009) fue hecha sobre la base del modelo grecorromano,

propone -a través del entendimiento de la lengua estándar como un código “neutro”- un intento por dar un carácter monoglósico a la lengua, de manera que el lenguaje se presente como un fenómeno uniforme y homogéneo en el cual se suprima la variedad lingüística. Dado que dicha uniformidad es inalcanzable en el lenguaje por su condición múltiple, el proceso de estandarización de una lengua será un proceso que siempre se encuentra en marcha. Particularmente, la estandarización se entenderá, en su dimensión más neutral, como “la imposición de la uniformidad sobre una clase de objetos” (Milroy: 2001).

Suzane Romaine (1996: 107) define a la lengua estándar como una “variedad altamente codificada, que ha recibido el grado de desarrollo y elaboración necesaria para servir a una amplia gama de funciones. El proceso de normalización convierte a una variedad en estándar fijando y regulando su ortografía, morfología, sintaxis, etc. Por medio de diccionarios y gramáticas que sirven como autoridad en la enseñanza prescriptiva de nativos y extranjeros. El objetivo de crearse una lengua estándar es terminar con la variación y establecer un sistema único y uniforme para todo un grupo social”.

Una de las consecuencias que trae consigo esta ideología es que se llega a considerar una sola de las variantes como la legítima o correcta, estableciéndola como parámetro de comparación frente a otras variantes que serán consideradas como mejores o peores. De este modo, se establece una variante hegemónica que funciona como punto de referencia, del cual se desprende la noción de *corrección idiomática*, según la cual los

hablantes generan una creencia respecto a que cuando hay dos o más variantes de una lengua, sólo una de ellas debe ser la adecuada y la correcta.

Otra de las consecuencias de esta ideología será la noción de los hablantes de que la lengua no es de su posesión, sino que es una entidad externa a ellos, es decir, un fenómeno ajeno que se rige por normas e instituciones que definen su forma correcta. De este modo, el sistema educativo será entendido por la generalidad de los hablantes de una comunidad como el único agente válido para acceder a la norma legítima.

En este proceso de estandarización lingüística, según Geeraerts (2006 [2003]) operarán dos enfoques contrastivos que dan cuenta de apreciaciones positivas (modelo racionalista) y negativas (modelo romántico) con respecto a la variedad estándar, en términos de cómo se piensa esta estandarización, es decir, de los modelos culturales presentes en estas nociones.

El modelo racionalista

Este modelo surge a fines del siglo XVIII, durante la Ilustración, en el contexto del movimiento revolucionario francés. Concibe al lenguaje como un medio de comunicación fundamental para la democratización de un nación; de este modo, se establece una valoración positiva sobre la estandarización por cuanto esta permitiría homogeneizar lingüísticamente a la ciudadanía y facilitar la vida democrática y la participación política. Pone énfasis en la generalidad de la lengua estándar, entendiéndola como una herramienta neutral que permite la comunicación y el entendimiento de los hablantes. Para este punto de vista, las variantes lingüísticas

constituirán obstáculos para la comunicación, por cuanto generan diferencias entre los hablantes, mientras que la lengua estándar se concibe como un ideal igualitario y neutro, que permite nivelar las diferencias sociales al dar uniformidad a la lengua, y al mismo tiempo, permite la movilidad social. Por otro lado, se concibe a la lengua estándar como un código objetivo, que permite una descripción científica positivista de los hechos.

Por todo esto, los racionalistas considerarán que el sistema educativo debe ser el encargado de asegurar un acceso igualitario a la norma estándar.

El modelo romántico

El modelo romántico, por otro lado, se planteará como una postura crítica al modelo racionalista, y entenderá las variantes estándar como instrumentos de opresión y exclusión, puesto que la generalidad que pretende no se cumple, ya que los estándares se basan en el habla de grupos sociales específicos que están en una situación de poder, y no se configura el medio de manera imparcial, estableciendo que: “the link between an economical, cultural, or political elite and the standard language is in fact an inevitable side-effect of the functional generality of standard languages” (Geeraertz 2006: 281).

Además, el modelo romántico destaca el lenguaje como un medio de expresión de identidad, por cuanto cada variante lingüística contiene una concepción particular del mundo de la comunidad que la utiliza. Según este punto de vista, el establecer una lengua como estándar, implica adoptar la visión de mundo particular del grupo que se asocia a dicha variedad, perjudicando a los grupos no privilegiados.

Estos modelos entrarán en discusión, y finalmente, Geeraerts destacará que en la época posnacionalista (últimas décadas del siglo XX), el modelo racionalista experimentará un resurgimiento, matizado por el nuevo contexto histórico. Se revalorará el multilingüismo, y se concebirá la coexistencia de distintas variedades lingüísticas de manera integradora. Al mismo tiempo, se integrarán la noción del modelo romántico en la visión posmoderna, según la cual se considerará que el respeto por la diversidad de identidades implica un respeto por la diversidad lingüística.

En el ámbito educativo propiamente tal, se ha teorizado respecto a cómo la planificación lingüística educacional se ha influenciado por esta *ideología de la lengua estándar*.

Siegel (2006) propondrá cuatro ideologías lingüísticas interconectadas que se rigen por estas nociones, y con las cuales podemos sintetizar las creencias sesgadas respecto a la lengua que influyen en los modelos culturales y la educación actualmente:

a) El *pluralismo igualitario*, según el cual se reconoce la existencia de distintas variantes culturales y se propone que todas ellas son igualmente legítimas, sin embargo, se entiende que la norma estándar funciona como un recurso unificador diferente a los demás que permite que estos distintos grupos se puedan entender y convivir. Sin embargo, en la práctica, ya que esta norma se valora como la única legítima y se ignora el hecho de que no todos los estudiantes tienen igualdad de acceso a ella por cuanto existen diferencias de ventajas y privilegios entre las diferentes clases sociales, los sistemas de evaluación seguirán condenando al fracaso a aquellos que no dominan a cabalidad la forma canónica.

b) La *igualdad de oportunidades*, según la cual se asume que todos los estudiantes tienen la misma posibilidad de adquirir la norma estándar en el sistema de educación formal, y alcanzar por tanto el éxito escolar, que los llevará a tener las mismas oportunidades laborales y/o económicas que los grupos dominantes. Sin embargo, en la práctica, esta noción ignora el carácter estructurado de la sociedad que restringe la igualdad de oportunidades entre las distintas clases sociales.

c) La *lengua estándar*, según la cual se asume que existe una variante canónica que funciona como el ideal lingüístico, dotado de perfección y alejado del “error”.

d) El *monolingüismo*, que entenderemos como la creencia de que sólo la lengua estándar es la legítima y que las otras variantes deben suprimirse.

El principal problema de estas ideologías, es que en casos como la ideología del pluralismo igualitario tanto como la de igualdad de oportunidad, si bien ambas pretenden ser democráticas, parten desde la contradicción de volverse jerarquizantes, puesto que al mismo tiempo que evalúan todas las variantes como legítimas, propugnan la adquisición del estándar como una herramienta que conlleva ventajas sociales sin considerar las causas sociales que llevan a que el estándar sea más prestigioso (Siegel 2006: 159).

3.3 La escuela como agencia de reproducción social, cultural y política

3.3.1 Sociología de la educación

Para cuando comienza a estudiarse la relación entre las actitudes lingüísticas manifestadas en el uso concreto de los hablantes de una lengua y los sistemas de

creencias sociales que las sustentan, nos encontramos con distintas disciplinas investigando los modos en que las ideas se transmiten a través del sistema educativo.

La sociología de la educación, inaugurada a principios del siglo XX por Emile Durkheim, se configura como una disciplina que utiliza los postulados de la sociología para estudiar la educación en su dimensión cultural. Durante estos años, encontraremos aportes de autores como Pierre Bourdieu (1985; 2002) y Basil Bernstein (1987; 1988).

Teoría de los códigos de Basil Bernstein

Basil Bernstein, sociólogo y lingüista británico, se dedicó a estudiar la relación existente entre el sistema educativo y la estructura de las clases sociales, como un intento por comprender el fracaso escolar de las clases trabajadoras en la educación formal.

Una de sus principales propuestas fue la teoría de los códigos, presentada en “Clases, códigos y control” (publicada en el 1971 y re-editada por el autor en diversas ocasiones hasta 1990). En ella, y en base a las observaciones realizadas en los contextos de aprendizaje de la lengua, definirá a los códigos como “principios que regulan los sistemas de significación”, existiendo según su propuesta un código elaborado, manejado por la clase dominante y utilizado en el ámbito educativo, y un código restringido, al cual acceden las clases económicas más pobres. El código elaborado será aquel que permita un pensamiento racional y abstracto, autosuficiente, y el entendimiento de significados universales más allá de lo local, junto a mayores posibilidades de alternativas sintácticas, mientras que el código restringido, por ser uno lingüísticamente más pobre, permitirá sólo el entendimiento de significados locales y

dependientes del contexto, una gama menor de alternativas sintácticas, y un menor nivel de abstracción y elaboración cognitiva. El acceso diferencial a estos códigos según la base material de los hablantes significará que en la educación se reproduzcan las relaciones de poder, manteniendo a su vez la desigualdad de clase a nivel de desigualdad educativa. Según Bernstein (1996), “las reglas del dispositivo lingüístico no están libres de ideología, sino que reflejan los aspectos del potencial de significado a los que otorgan mayor importancia los grupos dominantes”.

Esta propuesta, si bien nos permite evidenciar la reproducción de la segregación y la desigualdad a nivel educativo a través de la lengua, implica, como señalaría Suzanne Romaine en su crítica a los postulados de Bernstein, una noción del *déficit* en la cual se asume que el código restringido carece de algo que se desea y que está presente en el código elaborado, y que una variante es más apta que la otra. Romaine, en cambio, entenderá la distancia entre ambos códigos como una *diferencia* en vez de un déficit, y postulará que el fracaso escolar se explica por el choque cultural que producen dichas diferencias en un contexto educativo en el cual se privilegia la enseñanza de la variante estándar de la lengua, asociada a los grupos de poder, y se considera a las demás variantes como deficientes.

Romaine, tanto como Labov, coincidirán en que el uso del lenguaje que hace la clase trabajadora es igualmente rico y complejo como las clases medias, y que ambas variedades pueden elaborar argumentos lógicos, privilegiando la noción de *diferencia* por sobre la de *déficit*.

Posteriormente, Bernstein responderá a estas críticas señalando que sus primeros trabajos analizan sólo los índices lingüísticos y no la forma de las relaciones sociales que están implicadas en la comunicación. Al incorporar estas relaciones, asumirá que ambos códigos (restringido y elaborado) poseen las mismas reglas lingüísticas, pero los contextos sociales restringen las significaciones dichos códigos, dado que las clases sociales funcionan como una categoría de exclusión.

Pierre Bourdieu y el mercado lingüístico

Pierre Bordieu, por otro lado, a través de su entendimiento del lenguaje como pilar en la construcción y acción social, realizó también postulados relevantes para la nueva sociología de la educación. Uno de ellos es el concepto de *mercado lingüístico*, el cual podemos abordar a partir de la siguiente cita:

"Hay un mercado lingüístico cada vez que alguien produce un discurso referido a receptores capaces de evaluarlo, apreciarlo y darle un precio." (Bourdieu 2002: 145).

Este planteamiento parte desde la noción de que los hablantes evalúan la aceptabilidad de los enunciados no sólo por su gramaticalidad, sino por el conjunto de reglas que se manejan, socialmente, en torno a una situación de enunciación. De este modo, los distintos discursos pueden ser "valorados" por los hablantes en este mercado lingüístico, que, como todo mercado, atiende a reglas específicas de fijación de precios, dentro de las cuales aquel que posee el mayor capital tiene cierto poder regulador.

A partir de estos postulados podemos explicarnos que la valoración de una lengua en una comunidad esté dada por el *prestigio* del que ésta goce. La sociología entiende, en general, el prestigio social como el grado de aceptación general que tiene una conducta o actitud social para los miembros de una comunidad en la que éstas se desarrollan. En el caso de la lengua, nos referiríamos a la aceptación que tienen las distintas variantes de acuerdo a su nivel de prestigio.

Como señala Córdoba (2013: 6), "la actitud hacia una lengua o variedad está ligada principalmente al nivel de prestigio o desprestigio que ella tenga para la comunidad, o sea para los hablantes de esa lengua o variedad. Por esta razón, suele considerarse más prestigiosa la variedad que use la clase social más alta o un grupo social que, por cualquier razón, se considere mejor posicionado".

3.4 Cultura y escuela

3.4.1 Teorías de la reproducción.

En el marco de lo institucional, cada sistema educativo se sustenta en distintos instrumentos curriculares. Según Torres (1991: 25), a partir de finales del Siglo XIX se ha puesto gran énfasis en validar estos instrumentos como legítimos a través de una interpretación positivista, basada en una psicología educativa concebida como ciencia aplicada. A partir de estas nociones, se pretende que el *curriculum* sea visto como un instrumento objetivo que, a través del establecimiento de objetivos específicos, distintos sistemas de medición y estándares asegura un aprendizaje comprobable e igualitario para todos sus estudiantes. "La institución escolar es vista como una institución neutra, al

igual que el profesorado, el programa, los objetivos, los medios, las formas de organización, los métodos de evaluación, etc. Por tanto, no existe en estas perspectivas, una preocupación por los principios normativos que gobiernan la selección, la organización y la distribución de los objetivos y de los contenidos (teorías, conceptos, hechos, principios, procedimientos, valores, actitudes y normas), ni por los aspectos metodológicos y sus dimensiones ocultas. En resumen, podemos decir que se desconsidera el modo en que los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación se relacionan con el poder económico, político y cultural.” (Torres 1991: 55).

Debido a estas posturas es que, Según Torres, surgen las *teorías de la reproducción*, que se desarrollan en el marco de la sociología de la educación, a partir de los años '60, '70 y '80 principalmente en Francia y Estados Unidos. Estas son un conjunto de teorías educativas, cuyo principal postulado, a partir del marxismo como base teórica, es entender la educación como un medio en el cual se reproducen y mantienen las relaciones sociales desiguales existentes en la sociedad. Además de Bourdieu y Bernstein, que se inclinan por las teorías de reproducción cultural, podemos destacar a autores como Louis Althusser, quien en su trabajo “Ideología y aparatos ideológicos del Estado” (1969) presenta una interpretación de la institución escolar de las sociedades capitalistas como un aparato primordial en el mantenimiento de las relaciones sociales y económicas, cuyo principal enfoque es mantener las relaciones de producción. En síntesis, esta teoría, posteriormente investigada por otros autores y llamada “reproducción social”, postula que en la escuela se socializaría ideológicamente a los

estudiantes para no cuestionar las reglas del orden establecido en cuanto al mundo laboral.

Ahondando en las teorías de Althusser, Samuel Bowles y Herber Gintis elaboran la Teoría de la correspondencia (1981). Años antes, Phillip W. Jackson (1968) habría realizado estudios etnográficos dentro de los centros educativos que servirían como base a estas teorías.

Según Jackson, la escuela, a través del rol asignado a los profesores como autoridad, tendría como misión el preparar a los estudiantes para entrar en la cadena de producción, posicionándolos ante figuras que representan desigualdad de poder frente a ellos.

Este objetivo sería llevado a cabo no de forma explícita, sino a través de las rutinas disciplinares que se dan en los centros educativos. Estos contenidos implícitos serán denominados *curriculum oculto*, concepto que será desarrollado a partir de este momento por diversos autores.

Bowles y Gintis postularán, en síntesis, que el sistema educativo busca integrar a los estudiantes al sistema económico a través de la correspondencia entre las relaciones sociales allí aprendidas y las relaciones de producción.

A partir de las teorías de reproducción, en general, la escuela se posicionará como una agencia de control simbólico que reproducirá los significados que socialmente se consideran como legítimos, es decir, aquellos que son propios de la academia y de la clase acomodada, que en el caso de la lengua corresponden a lo que se denominó *código*

elaborado. De este modo, podemos explicar que la lengua estándar se impone como la variante de mayor valoración en el mercado lingüístico, representada por la clase cuyo capital lingüístico se considera mayor.

Es decir, la transmisión de la enseñanza funcionará como una proyección social de las clases acomodadas, partiendo desde un posicionamiento desigual y apuntando a la reproducción de los hábitos lingüísticos de la clase dominante, manteniendo a su vez las relaciones de poder existentes en la sociedad.

3.4.2 Currículum oculto

El concepto de currículum oculto aparece por primera vez en la obra de P. W. Jackson, anteriormente mencionado, aunque John Dewey en 1938 ya nos habla de “aprendizajes colaterales”, refiriéndose a aquellas actitudes que los alumnos desarrollan en las escuelas y que no están en el currículum explícito.

En general, entenderemos por currículum oculto todo aquello que no está presente de modo explícito en el currículum abierto pero que está cargado de un marco ideológico y de las representaciones sociales o modelos culturales de quienes lo desarrollan, atendiendo a los intereses de las clases dominantes.

Según Torres (1991: 198), “el currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje, y, en general, en todas las interacciones que se

sucedan día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicarse como metas educativas a lograr de una manera intencional”.

3.5 Estado del arte

Los estudios sobre ideologías lingüísticas en la institución escolar se han llevado a cabo en las últimas décadas en distintas lenguas. Por ejemplo, podemos mencionar los estudios de Razfor (2005 y 2012), que ahondan en las ideologías lingüísticas presentes en el aula en la enseñanza de la lengua inglesa en el país de Estados Unidos. En la cultura hispánica, por otro lado, encontramos una serie de estudios sobre ideologías y actitudes lingüísticas en los hablantes de distintas comunidades, tanto como hallamos estudios sobre currículum oculto en distintas áreas de conocimiento de la institución escolar. Sin embargo, el estudio de las ideologías lingüísticas en el proceso de escolarización cuenta con una cantidad reducida de trabajos en las lenguas de habla hispana. Dentro de ellos, podemos mencionar el trabajo de Susana de los Heros (2008), “Ideologías lingüísticas sobre el estándar y las variantes regionales del español en dos textos escolares secundarios”, realizado en base a textos escolares peruanos. En México encontramos estudios como “Actitudes lingüísticas e ideologías educativas” (Mena 1999). En Chile, en particular, si bien encontramos estudios sobre actitudes e ideologías lingüísticas presentes en nuestro país (Rojas 2012a, Rojas 2012b, entre otros), encontramos que el campo de estudio de éstas dentro de la institución escolar no ha tenido un gran desarrollo, por lo cual su aparición es relativamente reciente. El Proyecto de Investigación en el cual se enmarca este informe, “Ideologías lingüísticas sobre el

español entre los actores sociales de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en Chile: aproximación su impacto en las prácticas y resultados en la sala de clases. El aporte de la Lingüística antropológica al análisis del currículo oculto en la investigación educativa” (financiado por el Fondo de Innovación en Investigación Disciplinaria, Iniciativa Bicentenario Juan Gómez Millas, Universidad de Chile; a cargo del profesor Darío Rojas, en conjunto con los profesores Cristian Lagos y Marco Espinoza) se encuentra actualmente en desarrollo, durante los años 2014 y 2015.

4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Enfoque y objetivos curriculares del área de Lenguaje y Comunicación

En este apartado se describirán los objetivos generales declarados desde lo institucional para el área de Lenguaje y Comunicación, por ser estos los que determinarán los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios que serán tratados en cada uno de los niveles educativos de la Enseñanza Media. Dado que nuestro objetivo es conocer las ideologías lingüísticas sobre el español que están presentes en esta área, se pondrá especial énfasis en los contenidos que tengan relación con el uso de la lengua.

4.1.1 Competencias comunicativas

El Marco curricular vigente establece como objetivo general del área de Lenguaje y Comunicación el “desarrollo de la competencia comunicativa”.

Esto, según el marco curricular, se traduciría en una actualización del enfoque que se tenía antes de los Ajustes curriculares del 2009 hacia uno **comunicativo-funcional**

(denominado **cultural y comunicativo** en las Bases curriculares de 2013). Esta actualización se daría por el interés de responder a los objetivos de la Reforma educativa tanto como por la necesidad de actualizar el currículum a los avances propios de la disciplina, tal como se señala en los Fundamentos del Ajuste curricular:

“(…) es posible constatar cómo en las ciencias del lenguaje ocurre un movimiento que se desplaza desde la normatividad y la descripción hacia la adecuación; tal como se ha planteado en las bases rectoras de la implementación curricular del sector. De acuerdo con este desplazamiento en el sector de Lenguaje y Comunicación se incorpora la noción de “competencia comunicativa”, considerando tanto el desarrollo de las competencias para la vida como los objetivos propios del sector.” (MINEDUC 2009b: 2).

Tras establecer establecido la competencia comunicativa como el objetivo central de la asignatura, en el mismo documento se dedica un párrafo a resumir los fundamentos teóricos del concepto. Se señala que desde la publicación de Estructuras Sintácticas de Noam Chomsky (1957) la competencia comunicativa fue comprendida como “un conjunto de reglas implícitas, de carácter innato, que regían de manera algorítmica y mental las condiciones de emisión de enunciados gramaticalmente correctos” (MINEDUC 2009b: 2), pero que luego, Dell Hymes (1972 / 1973 / 1978) replantea el concepto e “impugna esta visión que reduce el conocimiento de la lengua al ámbito sintáctico y define otras competencias, más allá de la sintaxis” (MINEDUC 2009b: 2). En esta visión se incorporan reglas de uso más allá de las definidas por Chomsky, las cuales “no tienen un carácter innato sino que cultural y, por lo mismo, se definen en términos de un “saber hacer” y de condiciones no de corrección, sino que de adecuación” (MINEDUC 2009b: 2).

A partir de estos fundamentos, se hace énfasis en que las competencias comunicativas no comprenderán el lenguaje como un conjunto de reglas, sino como “un modelo amplio de competencias de orden lingüístico, textual, cognitivo y social” (MINEDUC 2009b: 2).

A lo largo del currículum se evidenciará la intención de declarar un distanciamiento respecto del enfoque ideológico prescriptivo hacia uno comunicativo. Podemos graficar dicho distanciamiento en la siguiente cita:

“La enseñanza tradicional consideraba que en el currículum la lengua materna debía ser enseñada para iniciar a los estudiantes en el dominio del código escrito -codificación y decodificación-, analizar los aspectos morfológicos y sintácticos de la lengua, conocer las reglas de corrección idiomática, conocer la historia de la literatura y analizar estructuralmente las obras literarias. El enfoque comunicativo, en cambio, parte de la experiencia universal de la adquisición y desarrollo de la lengua materna. Este se produce por el crecimiento natural de la persona (tareas de desarrollo) y su interacción con otras personas que ya dominan la lengua (inmersión). La manera cómo va progresando el desarrollo de las competencias comunicativas está sujeto a las diversas situaciones que los alumnos se ven expuestos.” (MINEDUC 2009b: 3).

Respecto al manejo y conocimiento de la lengua, además, se dice que:

“A partir del enfoque del sector, se comprende que los conocimientos metalingüísticos son parte del proceso de toma de conciencia del lenguaje: se nombra aquello que se usa cotidianamente, es decir, no se adquieren conceptos para luego ser reconocidos en una situación ficticia de comunicación, sino que se utiliza el lenguaje como una herramienta de expresión e interacción. El manejo de la lengua debe manifestarse en la comprensión de diversos tipos de texto, en el uso adecuado de las construcciones gramaticales al hablar y al escribir, y en la capacidad de usar ciertos términos que permitan referirse a la lengua. *Se deja así de lado el conocimiento de la gramática por la gramática, y se la pone al servicio de la comprensión y la expresión* [las cursivas se agregaron]. Por esto, en los Contenidos Mínimos relacionados con el conocimiento del lenguaje como sistema, *se apunta al sentido y al reconocimiento de sus funciones en situaciones comunicativas contextualizadas orales y escritas, lo que implica incorporar las diversas realidades culturales y sociales* [las cursivas se agregaron] con las que se van vinculando progresivamente los estudiantes.” (MINEDUC 2009b: 6).

En síntesis, se señala que el enfoque considera a los estudiantes “en una etapa de crecimiento personal y social en la que deben desarrollar competencias comunicativas progresivamente más complejas. Para ello es necesario exponer a los estudiantes a una gran variedad de situaciones de comunicación, que requieran la comprensión y la producción de textos orales y escritos” (MINEDUC 2009a: 4). Es decir, lo que se buscará es que los estudiantes desarrollen sus competencias comunicativas, por medio de la exposición a diferentes situaciones de comunicación en cualquiera de los ejes de la asignatura (comprensión oral, lectura y escritura). Dichas competencias, a su vez, estarán determinadas por la capacidad de adecuarse a los distintos contextos que se presentan.

De este modo, se dirá sobre el propósito formativo de la asignatura que este:

“apunta hacia el desarrollo de las competencias comunicativas requeridas por los estudiantes para su desarrollo integral. Dado que el lenguaje es la base de las demás áreas del saber y constituye en sí mismo una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática, se propicia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo. Esto implica enriquecer el lenguaje con el que los estudiantes ingresan al sistema, ampliando y mejorando la comunicación oral y el acceso al lenguaje escrito a través de la lectura y la escritura”. (MINEDUC 2009b: 2).

Si bien podríamos suponer que este cambio de enfoque implica una valoración igualitaria de las distintas variantes de nuestra lengua así como de los distintos contextos comunicativos que se presentarán, podemos destacar que algunas nociones presentes en lo que hasta aquí se declara implican una jerarquización de las distintas variantes del español, aun cuando no se haya hecho mención de éstas. Por ejemplo, al hablar de

“enriquecimiento del lenguaje”, “ampliación y mejoramiento de la comunicación oral” o del “desarrollo de competencias comunicativas progresivamente más complejas”, se presupone que existe un lenguaje más rico que otro, un modo de comunicación oral más amplio o mejor y unas competencias comunicativas más complejas que otras. Es a este lenguaje en particular, además, que se le atribuye el rol de ser fundamental para la vida democrática.

El cambio de la corrección por la adecuación implica, efectivamente, que en el currículum se evitará manifestar la existencia de formas correctas o erróneas, y se pasará, en cambio, a manifestar la existencia de formas adecuadas o inadecuadas. Es por ello que en el concepto de adecuación es donde encontraremos las claves de dónde y por qué se produce esta jerarquización.

4.1.2 Adecuación

Una vez revisados los alcances del concepto de competencia comunicativa en el sector, cabe observar el concepto que le viene a continuación y que se presenta estrechamente unido a éste: la adecuación. Esta se menciona como uno de los principales criterios a desarrollar en la asignatura, sin embargo, no llega a definirse explícitamente qué contextos y variantes implica. Lo que sí queda explicitado es que la adecuación se contrapone a la noción de corrección, y que debe primar por sobre esta. En los Fundamentos del Ajuste curricular, una vez que se desarrolla teóricamente el concepto de competencia comunicativa, se señala que:

“De este modo, la Reforma y consecuentemente el Ajuste Curricular enfatizan las competencias discursivas –capacidad de producir textos- y las competencias pragmáticas –que ponen acento en elementos de comprensión, lectura crítica de las intenciones de los mensajes de los textos con los que interactúan, y **adecuación cultural y social de sus propias emisiones**, entre otras”. (MINEDUC 2009b: 3).

Del mismo modo, se señala una oposición entre adecuación y corrección en la siguiente cita:

“Con el Ajuste se pretende dar mayor énfasis al mensaje que ya había instalado la Reforma. Es decir, se trata de poner en práctica la idea de que el desarrollo del lenguaje no opera por criterios de corrección, sino por criterios de adecuación. La enseñanza del lenguaje puede darse desde situaciones concretas de comunicación, donde los estudiantes van tomando conciencia del uso del lenguaje desde la práctica misma y en ningún caso desde la corrección gramatical que el docente realiza.” (MINEDUC 2009b: 6).

Aun cuando no se define específicamente hacia donde apunta esta adecuación, observaremos que, en líneas generales, se plantea como una capacidad que se debe desarrollar en los estudiantes, a partir de su propia experiencia o reflexión sobre los usos de la lengua, y que les permitiría reconocer cuáles variantes lingüísticas son culturalmente aceptables y cuáles no en las distintas situaciones comunicativas a las cuales son expuestos. Varias alusiones se hacen a esta capacidad al hablar de “flexibilidad”.

De este modo, se reconoce la existencia de variantes adecuadas e inadecuadas para ciertos contextos dentro de los cuales los estudiantes deberán saber elegir flexiblemente. Para conocer cuál es el criterio de selección que se planteará que debe regir lo adecuado o inadecuado de cada variante en cada contexto, debemos conocer cuáles son las

situaciones comunicativas y cuáles son las posibles variantes lingüísticas que se presentarán a los estudiantes y entre las que se debe dar la adecuación.

Para ello, remitiremos a las siguientes citas:

“(…) Un elemento esencial en la formación de los estudiantes es aumentar su grado de reflexión sobre la lengua. Esto contribuye al control que ejercen sobre sus propias producciones y al grado de adecuación que pueden lograr en situaciones conocidas y nuevas de comunicación. La adecuación ha sido reconocida desde la Antigüedad como el gran principio que debe presidir todas las decisiones que configuran el discurso. Por este motivo, se incluye un objetivo orientado a que los estudiantes reflexionen sobre los usos de la lengua y puedan adecuarse a cualquier situación comunicativa.” (MINEDUC 2013: 42)

“(…) Si lo que se quiere, en cambio, es fortalecer las habilidades comunicativas orales de los alumnos y, de este modo, contribuir a su capacidad de reflexión y al desarrollo del pensamiento, se requiere una enseñanza planificada y orientada a que dominen la lengua oral en diversas situaciones, tengan conciencia de los recursos que generalmente se emplean para convencer o persuadir a quien escucha y posean un repertorio amplio que puedan utilizar flexiblemente para llevar a cabo diversos propósitos a través de la interacción. Estas Bases Curriculares plantean objetivos orientados a que los estudiantes logren esos aprendizajes y se conviertan en hablantes más conscientes y capaces de desenvolverse en cualquier contexto”. (MINEDUC 2013: 40).

Como se puede ver, se señala que la capacidad de adecuación que se busca que los estudiantes desarrollen debe posibilitar que éstos se desenvuelvan en cualquier contexto y situación comunicativa, a través de su propia reflexión sobre la lengua. Sin embargo, en general, encontraremos que tanto las variantes del español como las situaciones comunicativas a las que se hará alusión se reducen a únicamente a criterios de formalidad e informalidad. Por ejemplo, en cuanto a la escritura, se dice que:

“se aborda fundamentalmente como un modo de comunicación adquirido por los estudiantes que debería terminar por personalizarse y diferenciarse del lenguaje oral. Por eso se busca no solo la familiaridad con los diversos tipos de texto escritos, sino también con la exigencia de estos de *ajustarse flexiblemente a distintos registros de habla de acuerdo con el contenido, el propósito y la audiencia* [las cursivas se agregaron]. Esto

implica asumir diversas perspectivas y adoptar *un modo distinto de expresarse en situaciones formales e informales* [las cursivas se agregaron] y que lleguen a tener un estilo propio en sus escritos más personales.” (MINEDUC 2009a: 33).

A lo largo del currículum, notaremos que se presentarán dos tipos de situaciones comunicativas y dos tipos de registros de habla: los formales e informales para cada caso. La formalidad se asocia principalmente a situaciones académicas y/o laborales, y además se asocia al manejo de las convenciones sobre la lengua. De este modo, formalidad y estándar estarán asociados aun cuando no se declare de esa manera. De hecho, encontraremos que desde los Ajustes curriculares en adelante se evita la utilización de términos como “norma culta” o “culto formal” (que están presentes hoy en día sólo en el Programa de Estudio de Tercero Medio, de desarrollo previo a los ajustes) para pasar a hablar únicamente de registros formales, cuyo lenguaje y contexto corresponde al de la lengua estándar, y registros informales, que se alejan de la variante estandarizada y que tienen que ver con el desarrollo natural de la comunicación y la interacción.

Como ejemplo de ello podemos citar a los Fundamentos del Ajuste Curricular, donde se señala que “el adecuado manejo de la lengua implica un progresivo acercamiento al lenguaje formal, sin desconocer el valor del lenguaje informal que también debe ser objeto de desarrollo”. (MINEDUC 2009a: 6).

Dado que el “adecuado manejo de la lengua” está asociado al lenguaje formal, lo que se observará es que el grado de formalidad de las situaciones comunicativas será el patrón que determine la adecuación, al mismo tiempo que se intenta dar a entender que si bien

éste es el objetivo de la adecuación, tanto el registro formal como el informal son igual de válidos y correctos. La misma idea es reforzada por la Coordinadora del área de Lenguaje y Comunicación de la Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación en las siguientes citas de la entrevista:

“hoy día no estamos en la postura de decir esto es lo correcto y esto es incorrecto, lo que sí podríamos decir: esto es formal y esto es informal, que es distinto, te fijas?”

“Entonces, lo que hay que hacer desde mi perspectiva creo yo, es junto con los chicos, junto con los chicos en los colegios, los profesores, hacer un análisis de lo que está pasando y que ellos se den cuenta que efectivamente o sea, cabe la posibilidad de que haya una comunicación de tipo informal porque el contexto lo permite, pero también hay contextos donde tiene que haber formalidad.”

“o sea, y no queremos hacer la diferencia, no queremos decir este, esta es la forma de hablar correctamente, esta es la forma incorrecta, eso no está, lo que sí nosotros estamos dando la mirada de que existen distintas formas y que el chico tiene que situarse, ubicarse, y, eeh y que es legítimo que él se mantenga en una de estas, de estos registros, pero que existen los otros también, y eso es lo que nosotros esperamos que los profesores puedan enseñar”

A partir de estas citas, podemos evidenciar que la idea de corrección finalmente se desplaza de lo correcto/incorrecto a lo formal/informal, respectivamente. De este modo, aunque ambas formas sean legítimas, sólo el registro formal será siempre el adecuado.

4.2 Valoración de los usos de la lengua

Habiendo establecido que la adecuación está centrada en la selección del registro formal o informal en diferentes situaciones comunicativas, y considerando que el currículum se esfuerza en plantear que no hay un registro más correcto que otro, pasaremos a analizar cuáles son las valoraciones que, implícitamente, están presentes sobre cada una de las variantes que se presentan.

4.2.1 Valoración de las variantes no estandarizadas

Pese a que se declara que se busca la capacidad de adecuación en todos los contextos y situaciones comunicativas, en la práctica, lo que se observa es que el currículum, tanto como los Programas de Estudio, remiten y dan mayor relevancia sólo a aquellas situaciones que demandan un registro de habla formal, tales como exposiciones e informes, omitiéndose otro tipo de registros.

Un modo de ilustrar la ideología que subyace a la omisión que se hace sobre situaciones que no demandan formalidad es la siguiente cita del currículum publicado en el año 2013, donde se menciona respecto a los discursos monologados dentro de la comunicación oral que:

“Los alumnos ingresan a la escuela sabiendo comunicarse fundamentalmente en contextos coloquiales y familiares. Ser capaz de expresarse adecuadamente en situaciones que tienen una alta demanda cognitiva o emocional –como las situaciones formales o polémicas– es una habilidad que los estudiantes no adquieren sin guía y práctica. El papel del establecimiento educacional, entonces, es contribuir al progresivo dominio de los géneros discursivos orales más relevantes para incorporarse a la vida adulta” (MINEDUC 2013: 41).

De esta cita podemos señalar que se establece una valoración negativa respecto a la variante utilizada en los contextos familiares y coloquiales, es decir, el registro informal, dando a entender que éstas presentan una demanda cognitiva menor a la de las situaciones formales. Esta noción es propia de la ideología de la lengua estándar, por cuanto se establece ésta como un código elaborado frente a otras variantes “restringidas”, a las cuales se les asigna una complejidad cognitiva menor, asumiendo así una superioridad intrínseca en la lengua estándar.

La misma valoración negativa sobre las variantes no estandarizadas está presente en la siguiente cita sobre el diálogo como parte de la comunicación oral:

“(…) el hecho de que los niños aprendan a comunicarse sin la mediación de una educación formal y que todos los hombres y mujeres puedan participar en una conversación o discusión no supone que todos dominen las habilidades necesarias para que ese diálogo sea fructífero. Al igual que la comprensión oral, saber dialogar requiere manejar una serie de habilidades que permiten negociar significados o construir el conocimiento en colaboración con otros”. (MINEDUC 2013: 40).

En esta cita se apunta a la idea de que el lenguaje natural de los hablantes, previo a las enseñanzas que emanan desde la institución educativa, se presentaría como insuficiente para generar diálogos “fructíferos”. Saber dialogar implica manejar las habilidades que el currículum transmite, de modo que, en el fondo, se proyecta la idea de que el lenguaje sin estandarización no permite la comunicación del mismo modo que la lengua estándar.

También podemos encontrar esta valoración en los Programas de Estudio. Para los niveles de Primero y Segundo Medio, al referirse a las interacciones de carácter informal, se dice que:

“En general, las personas desarrollan esta habilidad de manera natural durante su vida y en las distintas instancias del vivir cotidiano. Sin embargo, las interacciones informales no proveen las herramientas necesarias para participar activamente en todos los ámbitos de la sociedad. La educación media es el lugar en que se refuerzan las habilidades adquiridas en los ciclos básicos, es decir, respetar los turnos de habla y escuchar con atención, adecuarse a la situación comunicativa, utilizar un vocabulario preciso, expresarse con claridad y fundamentar sus opiniones. A esto se suma ejercitar de manera sistemática la exposición formal y el debate, que involucran habilidades fundamentales para alcanzar el éxito en la educación superior y en el mundo laboral.” (MINEDUC 2011a, MINEDUC 2011b).

En esta cita, podemos ver que se repite la idea de que las interacciones informales carecen de herramientas que sí estarían presentes en las interacciones de carácter formal. Por ello, se pone interés en situaciones como debates y exposiciones formales, que se relacionan con alcanzar el éxito en el mundo académico (educación superior) y el mundo laboral; ámbitos en los que aparentemente el registro informal no tendría cabida.

Incluso en los Programas de Estudio previos al Ajuste Curricular, en este caso, el de Tercero Medio, podemos observar que el registro informal se pone únicamente al servicio de la argumentación, dando prioridad siempre a las situaciones comunicativas de mayor formalidad. Como ejemplo, podemos señalar una Actividad recomendada, cuyo objetivo es “exponer argumentativamente un tema elegido por los alumnos y alumnas en discursos enunciados en distintas situaciones argumentativas orales o escritas, formales o informales.” (MINEDUC 2000a: 33). En esta actividad, se sugiere a modo de indicación al docente:

“Sin variar el tema ni los enfoques o posiciones que sobre él se exponen, cambiar la situación de enunciación de un discurso elegido para esta actividad; por ejemplo, darle forma de artículo periodístico de opinión a un segmento de un debate (parlamentario, científico, judicial); transformar en texto editorial de revista o periódico opiniones originalmente expuestas en una discusión informal o hacerlas objeto de debate en una mesa redonda o panel.” (MINEDUC 2000a: 44).

En esta actividad podemos ver que aunque se apunta a que los estudiantes expongan argumentativamente *en distintas situaciones argumentativas orales o escritas, formales o informales*, lo único que se recogerá del discurso informal son las opiniones que luego puedan transformarse en discursos enunciados en situaciones formales.

En el Programa de Estudio de Cuarto Medio, se establece que la primera Unidad se tratará de los “discursos emitidos en situaciones públicas de enunciación”. Si bien dichas situaciones, según el Programa, incluirán a todas aquellas cuyo tema sean “asuntos de importancia o relevancia grupal, colectiva, o comunitaria; materias propias de la res publica o “cosa pública””, también se indica que los contextos y circunstancias de enunciación deberán comprender los siguientes contenidos: “la formalidad, ritualidad que enmarca la emisión de discursos públicos: su “puesta en escena”, el nivel formal del habla, recursos verbales y no verbales que utiliza para tener alcance y eficacia colectivos” (MINEDUC 2001: 34).

Como podemos ver, la valoración que se hace sobre los registros informales es fundamentalmente negativa. Representan una complejidad menor al registro formal, carecen de herramientas necesarias para la comunicación, no resultan suficientes para incorporarse a la sociedad, no tienen utilidad en el mundo laboral y académico.

Todos estos motivos son los que, finalmente, explican que mayormente se omita el tratamiento al registro informal a lo largo del currículum.

4.2.2 Valoración de la lengua estándar

Mientras que el registro informal resulta omitido en el currículum, observaremos que el registro formal se declara como el más relevante. Todo aquello de lo que carece el registro informal estará presente en el registro formal. Una muestra de ello es su aparición en los objetivos de cada nivel.

Por ejemplo, en las orientaciones didácticas de los Programas de Lenguaje y Comunicación para Primero y Segundo Medio, se señala que:

“El principal objetivo del sector, en cuanto a la comunicación oral, es que los estudiantes aprendan a desenvolverse en situaciones formales, aplicando adecuadamente las convenciones del lenguaje oral. Esto implica que: fundamenten sus ideas, empleen un vocabulario adecuado, escuchen con atención al interlocutor, utilicen un registro formal”. (MINEDUC 2011a, MINEDUC 2011b)

A continuación, se expondrán las principales ideologías lingüísticas sobre la lengua estándar que explican la valoración positiva sobre el registro formal. Si bien estas se presentan de modo separado, estarán estrechamente relacionadas unas con otras.

4.2.2.1 Lengua estándar como instrumento de movilidad social

Como ya se ha señalado, en los Programas se declara que el registro informal que manejan de manera natural los estudiantes no es suficiente para la incorporación a la sociedad, por lo cual “El papel del establecimiento educacional, entonces, es contribuir al progresivo dominio de los géneros discursivos orales más relevantes para incorporarse a la vida adulta”. Lo que se está planteando en esta cita, finalmente, es que el registro formal, o más bien, la lengua estándar, resulta más relevante para la vida adulta que cualquier otro registro. La razón principal de que este sea considerado más relevante, es que la “vida adulta” a la cual se hace alusión se refiere a los ámbitos laboral y/o académico. De este modo, se le otorga un valor funcional a la lengua estándar, y se hace presente la valoración de la lengua estándar como instrumento de movilidad social, al

ser planteada como la única adecuada para estos contextos y capaz de facilitar el éxito en ellos.

La noción del español estándar como instrumento de movilidad social se pone de manifiesto también en el Currículum del año 2009, y puede ser ilustrada en la siguiente cita:

“En resumen este Marco representa una reordenación y profundización de la orientación que se ha venido dando al enfoque del lenguaje y la comunicación desde el comienzo de la actual reforma. Se centra así en una que pone el acento en la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa que permita que los estudiantes, al término de su etapa escolar, enfrenten con la debida preparación los desafíos que suponen la continuación de estudios de nivel superior y/o el ingreso al mundo laboral” (MINEDUC 2009a: 35).

La misma noción se pone de manifiesto en la entrevista a la Coordinadora del área de Lenguaje de la UCE, donde se señala respecto a la necesidad de que los estudiantes aprendan a manejar el registro formal:

A: (...) cuál es la idea creo yo, bueno y esto es además una opinión. Es que estos chicos se vayan dando cuenta y por ellos mismos vayan avanzando y diciendo ya, o sea lo que nosotros necesitamos hacer para ir mejorándonos nosotros como personas también es ir avanzando en esto otro, que es parte de nuestro aprendizaje, o sea no me puedo quedar en esto no más, o sea, pero que ellos, ellos, desde ellos surja esta necesidad

B: o sea como la conciencia de adquirir una herramienta

A: claro, una herramienta, y no... no discriminarlos porque lo están haciendo mal porque ustedes son los malos, no, sino que simplemente porque el mundo está así puesto, o sea están de este lado y están de este lado y también hay al medio, personas, entonces yo me tengo que mover en todos estos ámbitos, en todos estos contextos y poder manejarse.

Claro porque fíjate qué es lo que pasa muy a menudo, y esto me lo han dicho jefes técnicos, me lo han dicho jefes de producción de colegios técnicos, es que especialmente los chicos que están en sectores muy vulnerables, cuando van a entrevistas de trabajo y que son chicos de colegios técnicos especialmente, a entrevistas de trabajo, no saben enfrentarse a una entrevista, no saben responder, o sea no saben plantearse, no saben responder preguntas, no tienen el vocabulario pa poder, claro, para poder...”

En esta cita, se postula que a través de la lengua estándar se da la posibilidad de ingresar al mundo laboral y académico, y con ello, la posibilidad de ascender en términos socioeconómicos. Sobre esto, podemos remitirnos a otra parte de la entrevista:

“A: (...) el profesor tiene que estar de lo que él hace en el aula, está sirviendo al estudiante

B:G claro

A: o sea y que eso le va a permitir al estudiante abrir su mundo (...) a lo mejor no cambiarse, a lo mejor no dejar ese sector vulnerable donde él ha vivido, y su, no, a lo mejor no es eso, pero sí entender el mundo de otra manera

B: claro, entender que él está en un contexto...

A: porque aquí, o sea yo creo que los estudios en general, y esto yo lo hablo no sólo desde el lenguaje, lo hablo de todos los aprendizajes que el chico hace, en el proceso que están estudiando, durante el proceso que llevan en el colegio, lo que tiene que permitirles es darse cuenta que hay un mundo, o sea, el estudio lo que tiene que hacer es abrir el mundo al chico, y decirle ya, mi opción es esta, y yo quiero quedarme acá y voy a trabajar aquí y voy a dar la lucha acá”.

Lo que encontramos es la noción de que, una vez adquiridas las herramientas entregadas por el sistema educativo, los estudiantes son quienes tienen la opción de ascender o no de sus contextos socioeconómicos. La ideología de la meritocracia, por lo tanto, se une estrechamente con la noción de la lengua estándar como instrumento de movilidad social en este aspecto.

Finalmente, podemos destacar la siguiente cita, donde se describen los propósitos de la escritura:

“Las Bases incluyen objetivos que consideran la escritura de una variedad de géneros que permiten cumplir diversos propósitos. Organizar los aprendizajes de este eje en torno a propósitos posibilita, por un lado, orientar la escritura hacia metas claras y contextualizadas y, por otro, incluir la escritura de una variedad de géneros que tienen

características en común. En concordancia, se incluyen, por una parte, dos objetivos orientados al trabajo de géneros que permiten exponer o argumentar. Estos objetivos se han incorporado porque argumentar o exponer un tema permiten utilizar la escritura para aprender y transformar el conocimiento, para explorar distintos puntos de vista, para resolver problemas y para formarse una opinión razonada. Asimismo, trabajar géneros como el informe, la crítica literaria, el ensayo, la respuesta de prueba, la columna de opinión o la carta al director, entre otros, prepara a los estudiantes para enfrentar exitosamente tanto los desafíos de escritura propios del ámbito académico, como aquellos que les demandarán los ámbitos social y laboral. (...). En un mundo que se caracteriza por el surgimiento de nuevos géneros y formas de comunicación, los jóvenes necesitan tener flexibilidad para adaptar sus conocimientos y habilidades a cualquier tarea que enfrenten. Por ejemplo, si se ven enfrentados a la necesidad de realizar un reclamo formal, esa flexibilidad les permitirá investigar cuáles son las características de este género para luego escribirlo de acuerdo con las convenciones y los requerimientos de la situación.”

En esta cita, podemos observar que pese a que se habla de una “variedad de géneros”, estos se reducen a los que demandan un registro formal y que forman parte del ámbito laboral y/o académico (*informe, la crítica literaria, el ensayo, la respuesta de prueba, la columna de opinión o la carta al director, entre otros, prepara a los estudiantes para enfrentar exitosamente tanto los desafíos de escritura propios del ámbito académico, como aquellos que les demandarán los ámbitos social y laboral*). Por otro lado, cuando se alude a la *flexibilidad de poder adaptar sus conocimientos y habilidades a cualquier tarea que enfrenten*, la referencia que viene de inmediato es nuevamente el ámbito de la formalidad (reclamo formal), que implica “convenciones y requerimientos de la situación”; es decir, la necesidad de ser escritos en lengua estándar.

4.2.2.2 Superioridad intrínseca del español estándar

Otra de las valoraciones sobre la lengua estándar que encontramos, es la noción de que ésta presenta una superioridad intrínseca con respecto a las demás variantes, por cuanto se comprende como el código de mayor complejidad y elaboración cognitiva.

Como ya vimos, en el currículum del año 2013 se declara respecto a los discursos monologados de la comunicación oral que “Ser capaz de expresarse adecuadamente en situaciones que tienen una alta demanda cognitiva o emocional –como las situaciones formales o polémicas– es una habilidad que los estudiantes no adquieren sin guía y práctica” (MINEDUC 2013: 41), indicando que las situaciones formales tienen una demanda cognitiva mayor a las situaciones informales. Una vez señalado esto, se continúa dando señales sobre lo que se entiende por complejidad y su relación con el registro formal, añadiendo que:

“Los usos monologados del habla son especialmente complejos y requieren que el hablante tenga una visión global de todo lo que va a decir sin la intervención directa del interlocutor. La exposición oral, como la escritura, es una instancia privilegiada para aumentar el control sobre las propias producciones: las presentaciones formales también pueden ser previamente revisadas y mejoradas. El proceso de preparación de una exposición, con la adecuada guía del docente, permite a los estudiantes recopilar información y reflexionar sobre lo que van a comunicar, atendiendo a los aspectos relacionados con el receptor y el contexto. Por otra parte, las exposiciones orales son una herramienta cognitiva importante, ya que, debido al proceso de preparación que involucran, permiten incrementar y transformar el conocimiento, y adaptarlo según las necesidades impuestas por la situación. Además, el discurso expositivo –en cuanto plantea tareas cognitivamente desafiantes– estimula el uso de estructuras gramaticales más sofisticadas. Considerando lo anteriormente dicho, en las presentes Bases Curriculares se incluye un objetivo de exposición oral que cada año integra nuevos elementos de mayor complejidad.” (MINEDUC 2013: 41).

De esta cita, podemos destacar que cuando se nos habla de la complejidad de los discursos monologados, inmediatamente se mencionan las presentaciones formales. De

este modo, las exposiciones orales donde se da el discurso monologado se enmarcan necesariamente dentro del registro formal. Al mismo tiempo, se les atribuye una mayor utilidad en términos de desarrollo cognitivo por el hecho de requerir de preparación, reflexión y revisión. Además, dicha dificultad está asociada al “atender aspectos relacionados con el receptor y el contexto”, y a adaptar el conocimiento según las “necesidades impuestas por la situación”. De este modo, se hace referencia nuevamente a la adecuación según grado de formalidad.

Finalmente, encontraremos otro elemento valorativo cuando se señala que el discurso expositivo (en los contextos a los que se ha hecho alusión, es decir, los formales) estimula el uso de estructuras gramaticales “más sofisticadas”. En esta línea, se continúa con la jerarquización del registro formal por sobre otros registros.

4.2.2.3 Lengua estándar como herramienta homogeneizadora de la ciudadanía

Otro elemento ideológico sobre la lengua estándar que encontramos es la noción de la lengua estándar como herramienta homogeneizadora de la ciudadanía. Esta ideología, propia del modelo racionalista, le atribuye a la lengua estándar la función de facilitar la vida democrática y la incorporación de los ciudadanos en la sociedad.

El concepto de ciudadanía se desarrolla a partir de los objetivos fundamentales para todas las asignaturas, haciendo énfasis en el respeto hacia la diversidad y la participación en la vida democrática. Como ejemplo de ello, podemos citar uno de los Objetivos Generales de la Educación Media que establece la Ley General de Educación:

“Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses.” (MINEDUC 2013: 10).

En las Nociones básicas de los Programas de Primero y Segundo Medio, se señala que “los aprendizajes que promueven el Marco Curricular y los programas de estudio apuntan a un desarrollo integral de los estudiantes. Para tales efectos, esos aprendizajes involucran tanto los conocimientos propios de la disciplina como las habilidades y actitudes”. Posteriormente, se señala que estos objetivos son importantes porque “los aprendizajes no involucran únicamente la dimensión cognitiva. Siempre están asociados con las actitudes y disposiciones de los alumnos. Entre los propósitos establecidos para la educación, se contempla el desarrollo en los ámbitos personal, social, ético y ciudadano”.

En el área de Lenguaje y Comunicación, en particular, podemos encontrar que la relación que se hace entre este ámbito ciudadano y la lengua se da al momento de plantear que el lenguaje es una “herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática”, razón por la cual se señala, en los propósitos formativos de la asignatura, que “se propicia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo. Esto implica enriquecer el lenguaje con el que los estudiantes ingresan al sistema, ampliando y mejorando la comunicación oral y el acceso al lenguaje escrito a través de la lectura y la escritura”.

Como ya vimos, el “enriquecimiento del lenguaje” está fundamentalmente asociado a la capacidad de adecuarse a situaciones comunicativas que demandan el uso del registro formal. De esta manera, lo que aquí se plantea es que existe una relación entre el uso adecuado de la lengua y la incorporación a una noción de ciudadanía que implica la vida democrática y el respeto por la diversidad.

Por ejemplo, en el Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación para el nivel de Tercero Medio, se establece como uno de los Objetivos Fundamentales Transversales:

“Fortalecer el respeto por los puntos de vista divergentes, valorando sus aportes y alcanzado una evaluación crítica de la validez de los argumentos propios y ajenos; apreciar el aporte de estas actitudes para la formación personal y la convivencia democrática”. (MINEDUC 2000: 144).

En la Presentación del mismo Programa, además, se señala que:

“Tal como se indica en el marco curricular para la Educación Media, el proceso de aprendizaje en el subsector Lengua Castellana y Comunicación a lo largo de los cuatro años progresa, en el ámbito de los conocimientos y competencias relativos al lenguaje, desde lo más familiar y cercano al estudiante hasta lo más formal y complejo del desempeño verbal que pueden requerir después como ciudadanos.” (MINEDUC 2000: 9).

Encontramos aquí, por un lado, que se establece nuevamente la relación entre formalidad y complejidad: lo más formal es también lo más complejo, y al mismo tiempo, lo más formal y lo más complejo es lo más requerido para ser “ciudadanos”, con lo cual se demuestra el planteamiento de una relación entre ciudadanía y lengua estándar.

De este modo, podemos concluir que se establece una relación entre el logro del objetivo que se la asigna a la educación de formar ciudadanos que respeten la diversidad y participen de la vida democrática y el uso adecuado de la lengua estándar en los contextos que lo demandan, por cuanto se le atribuye al área de Lenguaje y Comunicación la capacidad de generar estas actitudes en los estudiantes por medio del desarrollo de las competencias comunicativas que, como ya hemos señalado, implican una adecuación de registros de habla que apunta fundamentalmente hacia la utilización del registro formal.

Sin embargo, la relación no está dada entre la lengua estándar y la ciudadanía únicamente porque se señale que ésta posibilite una interacción democrática y respetuosa entre los miembros de la sociedad, sino también por la noción de que a través de la lengua estándar se puede homogeneizar a la ciudadanía y derribar barreras fundamentalmente económicas. Esta idea está muy ligada con la ideología de la lengua estándar como instrumento de movilidad social y con la meritocracia.

En el fondo, se entiende que a través de la lengua estándar se pueda dar la incorporación a la ciudadanía; sin embargo, este código ya es propio de las élites intelectuales y socioeconómicas, quienes además no necesitan de la “movilidad social”, de modo que la “incorporación a la sociedad” implica fundamentalmente la reproducción de los hábitos lingüísticos de la élite por parte de las clases bajas, por cuanto su registro propio (en este caso, las variantes no estandarizadas) representan una complejidad y funcionalidad inferiores.

Encontraremos señales de esta idea en la entrevista a la Coordinadora del área de Lenguaje de la UCE en la siguiente cita:

“(…) A: Bueno, el concepto ya cambió, cuando se cambia de castellano a lenguaje y comunicación ya hay un cambio de paradigma detrás, porque en el fondo ¿qué se pretende con la asignatura? Que el alumno pueda aprender a comunicarse, ya? Y que se comunique en las tres, en los tres como ámbitos que tú te puedes comunicar, que es oral, escritura y a través de la lectura. Entonces, eso ya aparece allí como un tema importante. Ahora, lo que no se ha hecho un análisis tan, y no se le ha dado tanto énfasis, a esto de hacia donde vamos a apuntar porque fíjate que hoy día los chiquillos... uno lo ve en el diario vivir, en lo cotidiano, y también uno lo puede ver en las aulas, es que *él no se comunica con cierta formalidad y con registro*” [las cursivas se añadieron]... él, él sabe, a lo mejor sabe de registros, porque está en el programa. Entonces el profesor pasa el programa. *Pero, él no es capaz de hacer la diferencia cuando está en un registro formal, cuando está en un contexto informal* [las cursivas se añadieron] y por lo tanto pue.. él, le cuesta hacer la diferencia. Porque también hay ahí un tema que yo creo que nosotros como profesores no hemos tomado tampoco el peso a la importancia que tiene contextualizarlos y que se adapten. Además hoy día los niños están usando mucho las tecnologías para la comunicación, el chat, y eso te *desvirtúa* [las cursivas se añadieron] de una forma impresionante todo el proceso comunicativo

B: ¿en qué sentido?

A: porque... ha cambiado, ha cambiado el proceso comunicativo hoy día. Los chiquillos se comunican de otra manera

B: o sea como, el hecho de comunicarse, esto a través como de la escritura instantánea en internet ha cambiado el tipo de comunicación oral?

A: o sea, yo creo que el tipo de comunicación oral es diferente. ¿Dónde uno lo ve con más formalidad? Cuando tú le dices al niño, los profesores le dicen, tiene que hacer una disertación. Y ahí hacen todo un registro formal porque tienen, porque hay bueno una pauta para evaluarlos. Pero en el diario, en el diario vivir y en lo cuando ellos se comunican a través de los chats con los compañeros, o sea, prácticamente la ortografía y la gramática la utilizan a la mínima expresión, y nos pasa a nosotros mismos, o sea por una cuestión de rapidez, que estamos apurados, que tenemos que informar pronto. ¿Te fijas? O sea hay una serie de cosas que están ahí que están de factores que están influyendo detrás. Entonces, lo que hay que hacer desde mi perspectiva creo yo, es junto con los chicos, junto con los chicos en los colegios, los profesores, hacer un análisis de lo que está pasando y que ellos se den cuenta que efectivamente o sea, cabe la posibilidad de que haya una comunicación de tipo informal porque el contexto lo permite, pero también hay contextos donde tiene que haber formalidad. Y yo creo que ahí es donde un poco se pierden los chiquillos, porque no entienden pa qué es. Y porque tampoco se lo han explicado. O sea el niño no tiene por qué saberlo. ¿Cierto? Está en un proceso de aprendizaje. *Piensa tú en los niños que son de sectores más vulnerables. O*

sea, para ellos es normal, es absolutamente, está dentro de la norma hablarse a garabatos, porque es parte en la comunidad se tratan así. [las cursivas se añadieron]”

De esta cita, podemos señalar varios puntos. En primer lugar, podemos ver que la entrevistada reafirma que el desarrollo de las competencias comunicativas tiene que ver con la capacidad de adecuación a contextos que demandan un lenguaje formal. En segundo lugar, podemos ver que señala que en situaciones informales de escritura, como el chat, el proceso comunicativo se “desvirtúa”, puesto que la “gramática y la ortografía” se reducen a la mínima expresión. De este modo, la gramática y la ortografía demandada en contextos de formalidad presentaría mayor “virtud”, lo que denota nuevamente una valoración jerarquizada de los registros de habla. Y en tercer lugar, podemos darnos cuenta que se señala que quienes más tienen dificultad para adaptarse al registro formal son los estudiantes de sectores *más vulnerables*, es decir, las clases bajas. La misma idea aparece en otros momentos de la entrevista. Por ejemplo, la entrevistada señala sobre el aprendizaje de la adecuación de los registros de habla, que en muchos casos su efectividad dependerá de factores como la implementación de cada establecimiento, de los profesores y “también de los contextos, porque piensa tú que un chico que tiene un contexto favorable, o sea para ellos muy fácilmente hacen la diferencia”.

Dentro de la misma entrevista, la entrevistada señala que lo que se le quiere mostrar a los estudiantes es que hay contextos formales e informales, y a continuación señala:

“A: (...) o sea yo creo que cuando nosotros seamos capaces de que eso los chiquillos lo entiendan, vamos a darnos ya como por satisfechos con un objetivo que es mínimo pero que no deja de tener importancia, no deja de tener importancia, *porque así los chicos que están en sectores más vulnerables y que están constantemente en una comunicación muy*

desprovista porque realmente es de mucha pobreza [las cursivas se añadieron] pueden ir alcanzando y van a ir... cuál es la idea creo yo, bueno y esto es además una opinión. Es que estos chicos se vayan dando cuenta y por ellos mismos vayan avanzando y diciendo ya, o sea lo que nosotros necesitamos hacer para ir mejorándonos nosotros como personas también es ir avanzando en esto otro, que es parte de nuestro aprendizaje, o sea no me puedo quedar en esto no más, o sea, pero que ellos, ellos, desde ellos surja esta necesidad”.

Sobre esta cita, podemos destacar que se señala que los “sectores más vulnerables” son donde la comunicación es más “pobre” y “desprovista”. Esto responde, por un lado, a la valoración negativa de las variantes no estandarizadas, por cuando estas se entienden como variantes de menor complejidad y elaboración cognitiva, y por otro lado, a la asociación que se hace entre esta variante y las clases bajas, que finalmente se plantean como aquellas cuyo código “insuficiente” debe ser reforzado, integrándose al hábito lingüístico de las clases dominantes; es decir, la lengua estándar, para poder formar parte del ideal de ciudadanía.

5. CONCLUSIONES

En síntesis, podemos constatar que el marco curricular vigente en nuestro sistema educativo para el área de Lenguaje y Comunicación se encuentra en un período de transición, dado a partir de los cambios legales en el sistema educativo, tales como la entrada en vigencia de la Ley General de Educación. Dicha actualización, según sus desarrolladores, ha implicado un giro desde un enfoque centrado en lo normativo hacia uno centrado en el desarrollo de competencias comunicativas, y al mismo tiempo,

reemplazar la noción de corrección por la de adecuación. De este modo, se propone la consideración de todos los ámbitos de la comunicación posibles y el respeto hacia la diversidad de formas, muy en concordancia con la incorporación de las ideas del modelo romántico a la visión racionalista posmoderna sobre el lenguaje.

Sin embargo, durante la investigación pudimos constatar que dicha visión queda únicamente en lo superficial, puesto que en el fondo se evidencia la presencia de una valoración positiva hacia la lengua estándar y una valoración negativa hacia las variantes no estandarizadas.

Encontramos que en los instrumentos del currículum se evita hablar de formas correctas e incorrectas entre los usos de la lengua, sin embargo, la corrección continúa presente al reducir las posibles variantes lingüísticas únicamente a criterios de formalidad, planteando así la existencia de un registro formal, que se aprende únicamente a través de la institución educativa correspondiéndose con todas las características de la lengua estándar, y un registro informal, que los hablantes manejan de manera intuitiva y que no tiene mayor funcionalidad en el modelo de sociedad que se busca sostener, por lo cual se describe únicamente a través de aquello de lo que carece al ser puesta en contraposición con las funcionalidades del registro formal.

Dichas valoraciones se deben a ideologías lingüísticas propias de la ideología de la lengua estándar, las cuales pudimos constatar a través de las omisiones y valoraciones que se hacen desde lo institucional sobre los distintos registros y que asumen los siguientes elementos ideológicos:

- a) la superioridad intrínseca de la lengua estándar en términos cognitivos, ideología según la cual ésta representaría una mayor utilidad en términos de aprendizaje y de descripción científica objetiva del conocimiento en términos positivistas, dando acceso al conocimiento legítimo. De este modo, se establece una contraposición entre un código elaborado (lengua estándar) y un código restringido (las variantes no estandarizadas).
- b) la lengua estándar como instrumento de movilidad social, idea según la cual el estándar tendría un valor funcional, por cuanto permite el acceso al mundo laboral y académico, estableciéndose como el único registro válido para dichos ámbitos.
- c) la lengua estándar como herramienta homogeneizadora de la ciudadanía, por cuanto permite la incorporación a la vida democrática, generando un único lenguaje que igualaría las diferencias socioeconómicas, sin considerar las causas de dichas diferencias. Dicho lenguaje será transmitido a través de la institución escolar, posicionada como un agente normalizador y el único capaz de dar acceso igualitario a la norma estándar.

Finalmente, podemos señalar que pese a que en lo declarativo se reconoce una inclinación hacia el pluralismo igualitario y el respeto a la diversidad, se continúa sosteniendo un sesgo sociocéntrico, en la medida que cada variante lingüística adquiere un valor según el estatus de sus hablantes en el mercado lingüístico unificado (Bourdieu 1999), manteniéndose así una jerarquización tanto entre los hablantes como

entre sus códigos. De este modo, la inclinación hacia el pluralismo igualitario que se declara en los instrumentos ministeriales tanto como su afán por aparecer como alejados de lo normativo y prescriptivo no pasan de ser un accionamiento que se hace desde la institución a propósito de lo políticamente correctas que resultan ser la diversidad y la tolerancia, además de la utilidad que estos valores representan para la mantención del statu quo en cuanto a las diferencias socioeconómicas de los hablantes.

Como proyecciones de este trabajo, sería útil incorporar al estudio otros instrumentos propios de la institución educativa, tales como los textos escolares que se desarrollan en las editoriales, los proyectos educativos propios de distintos establecimientos educacionales, los Programas de Estudio alternativos a los del Ministerio de Educación, etcétera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUROUX, S. 2009. Instrumentos lingüísticos y políticas lingüísticas: la construcción del francés. *Revista argentina de historiografía lingüística*, I, 2, 137-149.
- BERNSTEIN, B. 1988. *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: AKAL.
- BERNSTEIN, B. 1989. *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: AKAL.

- BLOMMAERT, J. 2006. Language ideology. En Keith Brown (ed.). *Encyclopedia of Language & Linguistics*, segunda edición, vol. 6, pp. 510-522. Oxford: Elsevier.
- BOURDIEU, P. 1985. *¿Qué significa hablar?*. Madrid: AKAL.
- BOURDIEU, P. 2002. El mercado lingüístico. En *Sociología y cultura* (pp. 143-158). México: Grijalbo Conaculta.
- BOWLES, S Y GINTIS, H, 1981: *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Mexico. Siglo XXI Editores.
- DE LOS HEROS, S. 2008. Ideologías lingüísticas sobre el estándar y las variantes regionales del español en dos textos escolares secundarios, *Revista de Lenguas para Fines Específicos* Nos 13 y 14 (2007 y 2008). 93-126.
- DEL VALLE, J. y GABRIEL-STHEEMAN, L. 2002. Nationalism, hispanismo and monoglossic culture. En J. del Valle y L. Gabriel-Stheeman (eds.), *The battle over Spanish between 1800 and 2000. Language ideologies and Hispanic intellectuals* (pp. 1-13). Londres/Nueva York: Routledge.
- DURANTI, A. 2000. *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- GEERAERTS, D. 2006 [2003]. Cultural models of linguistic standardization. En *Words and other wonders. Papers on lexical and semantic topics*, pp. 272-306. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- KROSKRITY, P. 2000. Regimenting Languages: language ideological perspectives. En Kroskrity, Paul V (ed). *Regimes of language: Ideologies, politics and identities*. 1-34. Oxford: Oxford University Press.
- KROSKRITY, P. 2010. Language ideologies: Evolving perspectives. En Jaspers, J, J. Östman y J. Verschueren (eds.). *Society and Language Use*, pp. 192-211. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins
- LARRAÍN, J. 2007. *El concepto de ideología*. Santiago: Lom.
- MAIO, G.R., OLSON, B., BERNARD, M. & LUKE, M. 2006. Ideologies, values, attitudes and behaviour. In J. Delamater (Ed.), *Handbook of Social Psychology*. New York: Springer.
- MENA, P. 1999. Actitudes lingüísticas e ideologías educativas. *Revista mexicana de investigación educativa*, pp. 51-70.

- MINEDUC: Ministerio de Educación de Chile. 2009a. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media: Actualización 2009. Santiago.
- MINEDUC: Ministerio de Educación de Chile. 2009b. Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación. Santiago.
- MINEDUC: Ministerio de Educación de Chile. 2000. Lengua Castellana y Comunicación / Lenguaje y Comunicación: Programa de Estudio Tercer Año Medio. Santiago.
- MINEDUC: Ministerio de Educación de Chile. 2001. Lengua Castellana y Comunicación / Lenguaje y Comunicación: Programa de Estudio Tercer Año Medio. Santiago.
- MINEDUC: Ministerio de Educación de Chile. 2011a. Lenguaje y Comunicación: Programa de Estudio para Primer Año Medio. Santiago.
- MINEDUC: Ministerio de Educación de Chile. 2011b. Lenguaje y Comunicación: Programa de Estudio para Segundo Año Medio. Santiago.
- MINEDUC: Ministerio de Educación de Chile. 2013. Bases Curriculares 7° y 8° básico - 1° y 2° medio. Santiago.
- ROJAS, D. 2012a. Actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Santiago de Chile: creencias sobre la corrección idiomática. *Onomázein* 26: 69-93.
- ROJAS, D. 2012b. Corrección idiomática atribuida al español de los países hispanohablantes por sujetos de Santiago de Chile. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 50(2): 39-62.
- ROMAINE, SUZANNE. 2000. El Lenguaje en la sociedad. Una introducción a la Sociolingüística. Barcelona: Ariel
- SIEGEL, J. 2006. Language ideologies and education of speakers of marginalized language varieties: adopting a critical awareness approach. *Language and education* (17). 157-174.
- SILVERSTEIN, M. 1979. Language structure and language ideology. En Paul R. Clyne, William F. Hanks y Carol L. Hofbauer (eds.). *The Elements: A parassession on linguistic units and levels*, pp. 193-247. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- TORRES, J. 1991. El curriculum oculto. Madrid: Ediciones Morata.

- WOLFRAM, W. 1998. Dialect in Society. En F. Coulmas (ed.), The handbook of sociolinguistics (pp. 107-126). Malden: Blackwell.
- WOOLARD, K. A. 1998. Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard & P. V. Kroskrity (Eds.), Language Ideologies: Practice and Theory (pp. 3-47). New York, N.Y.: Oxford University Press, Inc.

ANEXOS

ANEXO 1. Transcripción de la entrevista realizada a la Coordinadora del Equipo de Lenguaje y Comunicación de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.

Datos: [A: entrevistado / B: entrevistador]

Fecha de la entrevista: 30 de septiembre del 2014.

Transcripción

A: ehm, la progresión que se está haciendo está partiendo en este minuto desde enseñanza básica donde están ya las bases implementadas, ¿cierto? Se están implementando ya hace un año, en forma, fue una marcha blanca inicial el 2012, y el 2013, 2014 ya es la marcha real, están ya las bases hasta sexto básico, eeh, trabajándose en los colegios. Y en enseñanza en séptimo y octavo todavía se está trabajando con los antiguos programas, con los ajustes curriculares del 2009 donde tiene un énfasis dado en el ámbito más literario y también en el ámbito más de el tema de ortografía, sintaxis, toda la cuestión gramatical. Y después está, en los mismos ajustes, la enseñanza media, primero, segundo, tercero y cuarto, donde ahí empieza a trabajarse el tema de la lengua, pero, fíjate que curiosamente lo que sucede ahí es que está dado más en los planes electivos que en los planes del plan común

B: claro

A: ¿ya? porque tú tienes que haber trabajado y revisado lo que hay hoy día, los programas actuales que están, o sea, el programa, no hay programas vigentes en tercero y cuarto medio, sino que están los antiguos programas que están del 98. Entonces, en esos programas, estoy pensando yo, que son los programas de literatura, literatura para el plan diferenciado, ahí se aborda el tema de lo que tú estás analizando, investigando, que es la cuestión lingüística, el tema de lengua, el tema de identidad que tiene que ver un poco con eso también, entonces, ahí recién empieza a aparecer

B: en los electivos de...

A: en los electivos

B: de tercero y cuarto medio...

A: del diferenciado, en ambos diría yo, uno está más enfocado: el de tercero, pero el cuarto también de alguna manera también lo toca. Ahora, qué pasa hoy día, y qué va a pasar probablemente. Nosotros estamos trabajando con los ajustes de enseñanza media, y estamos trabajando ya, aparecieron, están ya, en el consejo, en los programas de enseñanza media, tercero y cuarto medio, los nuevos, los programas reales, porque no hay programas en este minuto. Y este año se empiezan a trabajar a partir de las bases curriculares los programas de primero y segundo medio. Con el nuevo nombre de la asignatura, que es lengua y literatura, ¿ya? ¿Por qué el cambio de nombre? Porque se le quiere dar más énfasis...

B: a la parte de lingüística

A: claro, a la parte de lingüística y también a la literatura, porque en lo que viene de abajo, de sexto, está muy afincado todo lo que tiene que ver con el desarrollo de comprensión lectora, tipos de textos, ahora muchos textos discontinuos, se le está dando mucha fuerza, y que los chiquillos en general aprender a leer, aprendan a escribir, aprendan a desarrollar la oralidad, entonces en eso está super focalizado, eh, y teniendo también dentro de todos los objetivos, porque los aprendizajes... de los objetivos de aprendizaje, aparece todo el tema que está relacionado con, ehm... especialmente el tema de escritura, y en el tema de expresión oral todo lo relacionado con normas ortográfica, morfosintaxis, con temas de lengua digamos, que es un poco el tema tuyo. Pero ahí se da como el inicio al trabajo. Ahora lo que hay que hacer acá, desde mi perspectiva, es que lo que se requiere es que los profesores no lo vean en forma parcelada, porque eso es lo que sucede en los colegios, ellos separan, entonces ven: hoy día nos toca comprensión lectora, hoy día nos toca ortografía, hoy día nos toca gramática, hoy día vamos a ver los verbos... te fijas, vamos a ver escritura, van a redactar. Entonces todo en forma parcelada, con actividades parceladas. La intencionalidad de los programas, y así están hechos los de... hasta sexto básico, es que se incluyan dentro de la actividad los tres ejes

B: claro

A: ¿ya? Los tres ejes. Lo mismo se está pensando también para enseñanza media, cuando empiecen a aparecer los nuevos programas, ¿ya? Pero a partir de las bases que estamos... que se están analizando y se está revisando a partir de ello. Entonces, tiene que ver con eso. Ahora, yo creo que hoy día en el curriculum estrictamente hablando no se le da un énfasis importante. No hay un énfasis en eso.

B: ¿como al enfoque comunicativo del lenguaje?

A: ahora, el enfoque comunicativo sí. Pero no a los tipos de habla...

B: a los registros...

A: hay un tema ahí, a los registros, hay una cosa ahí que sí, si bien es cierto aparece, no se ve... es que estoy pensando en tu, en lo que tú estás analizando, en tu tesis, entonces tú estás viendo que relevancia tiene, para la... seguramente para la, para poder desarrollar a la persona al interior de... una sociedad ¿o no?

B: claro, o sea, más que nada nosotros lo vemos desde la perspectiva de que en el curriculum que ofrece el ministerio para el sistema educativo, eehm, uno de los objetivos debiera ser, o es efectivamente, el generar habilidades comunicativas dentro de los hablantes. Entonces dentro de.. buscamos saber como cuál es el ideal de hablante que se propone. Qué se espera que sean esas habilidades comunicativas.

A: ahí

B: se espera un hablante que defienda o que maneje un código culto-formal, o qué maneje qué tipo de código. Idealmente, pensamos que según lo que se propone como sistema educativo se busca como un hablante más bien integral, que tenga una habilidad

comunicativa eficiente dentro de la sociedad, dentro del medio. Pero en la práctica parece ser que se diera más hacia la norma culto-formal, estándar, que esa fuera como la variante que se propone, y que manejan... que se propone que manejen los niños, como por ejemplo las normas de ortografía, la gramática, y a la vez que el estudio se hace más desde la literatura también más tradicional, que en las edi... la gente que trabaja por ejemplo en las editoriales, en Santillana, en SM, nos contaban que ellos tenían como la impresión de que eso venía desde el Ministerio, que no pasaba por ellos. Como que desde el Ministerio se venía con esta fórmula...

A: ahora, en los Programas efectivamente aparece. En los programas que hay actualmente, especialmente en enseñanza media, que vienen de los ajustes, y que vienen, y los programas, te vuelvo a insistir, o sea, los programas que hoy día hay en primero y segundo medio son desde los ajustes 2009 ¿ya? Y los programas que hay en tercero medio son del 98. Y obviamente que ahí viene un referente que es muy anterior y que se ha mantenido. Entonces no ha habido un cambio sustantivo desde allí. Ahora, ¿qué es lo que sí ha cambiado?. Bueno, el concepto ya cambió, cuando se cambia de castellano a lenguaje y comunicación ya hay un cambio de paradigma detrás, porque en el fondo ¿qué se pretende con la asignatura? Que el alumno pueda aprender a comunicarse, ya? Y que se comunique en las tres, en los tres como ámbitos que tú te puedes comunicar, que es oral, escritura y a través de la lectura. Entonces, eso ya aparece allí como un tema importante. Ahora, lo que no se ha hecho un análisis tan, y no se le ha dado tanto énfasis, a esto de hacia donde vamos a apuntar porque fíjate que hoy día los chiquillos... uno lo ve en el diario vivir, en lo cotidiano, y también uno lo puede ver en las aulas, es que él no se comunica con cierta formalidad y con registro... él, él sabe, a lo mejor sabe de registros, porque está en el programa. Entonces el profesor pasa el programa. Pero, él no es capaz de hacer la diferencia cuando está en un registro formal, cuando está en un contexto informal y por lo tanto pue.. él, le cuesta hacer la diferencia. Porque también hay ahí un tema que yo creo que nosotros como profesores no hemos tomado tampoco el peso a la importancia que tiene contextualizarlos y que se adapten. Además hoy día los niños están usando mucho las tecnologías para la comunicación, el chat, y eso te desvirtúa de una forma impresionante todo el proceso comunicativo

B: ¿en qué sentido?

A: porque... ha cambiado, ha cambiado el proceso comunicativo hoy día. Los chiquillos se comunican de otra manera

B: o sea como, el hecho de comunicarse, esto a través como de la escritura instantánea en internet ha cambiado el tipo de comunicación oral?

A: o sea, yo creo que el tipo de comunicación oral es diferente. ¿Dónde uno lo ve con más formalidad? Cuando tú le dices al niño, los profesores le dicen, tiene que hacer una disertación. Y ahí hacen todo un registro formal porque tienen, porque hay bueno una pauta para evaluarlos. Pero en el diario, en el diario vivir y en lo cuando ellos se comunican a través de los chats con los compañeros, o sea, prácticamente la ortografía y

la gramática la utilizan a la mínima expresión, y nos pasa a nosotros mismos, o sea por una cuestión de rapidez, que estamos apurados, que tenemos que informar pronto. ¿Te fijas? O sea hay una serie de cosas que están ahí que están de factores que están influyendo detrás. Entonces, lo que hay que hacer desde mi perspectiva creo yo, es junto con los chicos, junto con los chicos en los colegios, los profesores, hacer un análisis de lo que está pasando y que ellos se den cuenta que efectivamente o sea, cabe la posibilidad de que haya una comunicación de tipo informal porque el contexto lo permite, pero también hay contextos donde tiene que haber formalidad. Y yo creo que ahí es donde un poco se pierden los chiquillos, porque no entienden pa qué es. Y porque tampoco se lo han explicado. O sea el niño no tiene por qué saberlo. ¿Cierto? Está en un proceso de aprendizaje. Piensa tú en los niños que son de sectores más vulnerables. O sea, para ellos es normal, es absolutamente, está dentro de la norma hablarse a garabatos, porque es parte en la comunidad se tratan así.

B: y eso desde el Ministerio se ve como... algo que habría que tratar de corregir?

A: es que yo no sé si se podría corregir, lo que yo creo que lo que sí hay que hacer, que los niños efectivamente se den cuenta que existen otras formas, te das cuenta? O sea que ellos, que ellos salen de ese sistema, que probablemente salgan o a lo mejor no salen, pero se van a encontrar con otra realidad y que en esa realidad ellos tienen que tener una forma de comunicación distinta

B: o sea manejar otro código...

A: manejan otros códigos, es lo mismo que pasa cuando tú estás en la familia, estás con los... siempre te dicen en los colegios: o sea, cuando tú hablas en tu familia no es igual como cuando hablas con tus amigos, cuando hablas con tus papás no es como cuando hablas con tus hermanos, te das cuenta?

B: claro, pero, en ese sentido, hay alguna como línea que se proponga para poder lograr esa adaptación? En el fondo que los estudiantes puedan manejar los distintos códigos y comprender que cada uno funciona en un contexto

A: eso está, está en los programas, está dicho, está declarado. El punto es como eso se baja, los profesores lo bajan a la implemetación en el aula, esa es la dificultad, y como nosotros no tenemos la capacidad para estar haciendo un seguimiento, en, imagínate, sería imposible, no se podría porque eso significaría hacer cierto una cantidad de talleres impresionante con el que no hay capacidad, nosotros no tenemos capacidad pa hacerlo, entonces nosotros apelamos a la lectura comprensiva que hagan los profesores del programa. En los libros, a ver, hay enfoques de los libros, cada editorial tiene su propio enfoque. Y de hecho cuando el Ministerio licita, licita varios, saca análisis, analiza qué se yo donde están los mejores y desde allí es la licitación que se hace, o sea, porque en el fondo las editoriales también, tienen su plus de acuerdo a su editorial. Ellos proponen. Nosotros no podemos mandarlas a ellas.

B: en ese sentido también en unas entrevistas que habíamos estado haciendo con gente de editorial, se nos decía que por ejemplo la selección que ellos hacían de los textos dentro de los que se les pedía obviamente, tenían como un problema básicamente de financiamiento respecto a qué tipo de lectura se podía poder por un tema de derechos de autor, como que los autores más antiguos por ejemplo, en el fondo los más apegados al canon o más apegados a la norma eran como más fáciles de conseguir, que tenían que estar...

A: sí porque ya están po, ya están

B: claro, y tiene que haber cierta crítica funcionando, pero por ejemplo en el registro, en los mismos textos de estudio, tampoco parece haber como un espacio para hablar sobre otros registros más bien como dialectales, sociolectales...

A: sabes que yo no sé como opera eso, al interior de las editoriales, yo soy ignorante en el tema.

B: no, claro, es un tema que las editoriales tienen que...

A: claro, es un tema estrictamente de las editoriales, nosotros solamente aquí lo que vemos es cuando ellos entregan sus proyectos, sus propuestas, y como se estudia la propuesta y se licitan y qué sé yo, pero no sé como funcio... como opera eso al interior. Porque a mí me da la impresión que todas tienen una línea, y que no se pueden salir de esa estructura. Claro porque yo pienso por ejemplo, bueno, en lenguaje, matemáticas, qué sé yo, no es tan complejo pa tener la editorial que tiene su línea editorial, valga la redundancia, pero en el caso por ejemplo de religión, que hay libros de religión y que es súper complejo, por cual tú, con cuál vas a trabajar porque es un tema, es un tema porque hay unos que le dan una mirada, otra mirada, y va a depender del colegio (), que tenga la línea que tenga para seleccionar o no el texto, entonces, es complejo, fíjate que es un tema super complejo porque al fin y al cabo, el Ministerio da los elementos, seguramente ahora con este tema que estamos haciendo estas modificaciones, estos cambios, se van a empezar ya a trabajar los programas a partir de las bases de enseñanza media, debería haber una... o sea, yo creo que va, se va a mantener un poco la proyección de lo que viene de básica, donde aparece el tema del registro, aparece comunicación, aparecen factores, etcétera, etcétera, pero esto no pasa por nosotros en estricto rigor, no pasa estrictamente por nosotros, nosotros podemos tener todas las buena intención, incorporarlo y ponerlo, pero esto donde se ve efectivamente es cómo se toma el programa, se analiza el programa, y se implementa el programa. Y eso se ve en el aula, en el colegio, y eso va a depender de los profesores que haya, de las direcciones de gestión que tenga, para decirle mira, en esto me interesa que abordes mejor, y también de los contextos, porque piensa tú que un chico que tiene un contexto favorable, o sea para ellos muy fácilmente hacen la diferencia

B: Claro, claro o sea más que nada el, el objetivo, más la pregunta que yo me hago es si el objetivo del Ministerio más allá de la parte ya que se va en la licitación de las

editoriales y en la línea editorial de cada una, dentro como del propósito de la enseñanza de la lengua que propone el Ministerio, eehm, hay una idea de que esta variante estándar digamos o culto formal sería la más correcta? Se le quiere mostrar a los alumnos que hay una variante más correcta que otra?

A: que hay diferencias.

B: que hay diferencias

A: que hay diferencias, hoy día no estamos en la postura de decir esto es lo correcto y esto es incorrecto, lo que sí podríamos decir: esto es formal y esto es informal, que es distinto, te fijas?

B: claro, porque cada uno está en un contexto

A: que es distinto, porque están contextos diferentes, o sea yo creo que cuando nosotros seamos capaces de que eso los chiquillos lo entiendan, vamos a darnos ya como por satisfechos con un objetivo que es mínimo pero que no deja de tener importancia, no deja de tener importancia, porque así los chicos que están en sectores más vulnerables y que están constantemente en una comunicación muy desprovista porque realmente es de mucha pobreza, pueden ir alcanzando y van a ir... cuál es la idea creo yo, bueno y esto es además una opinión. Es que estos chicos se vayan dando cuenta y por ellos mismos vayan avanzando y diciendo ya, o sea lo que nosotros necesitamos hacer para ir mejorándonos nosotros como personas también es ir avanzando en esto otro, que es parte de nuestro aprendizaje, o sea no me puedo quedar en esto no más, o sea, pero que ellos, ellos, desde ellos surja esta necesidad

B: o sea como la conciencia de adquirir una herramienta

A: claro, una herramienta, y no... no discriminarlos porque lo están haciendo mal porque ustedes son los malos, no, sino que simplemente porque el mundo está así puesto, o sea están de este lado y están de este lado y también hay al medio, personas, entonces yo me tengo que mover en todos estos ámbitos, en todos estos contextos y poder manejarse. Claro porque fíjate qué es lo que pasa muy a menudo, y esto me lo han dicho jefes técnicos, me lo han dicho jefes de producción de colegios técnicos, es que especialmente los chicos que están en sectores muy vulnerables, cuando van a entrevistas de trabajo y que son chicos de colegios técnicos especialmente, a entrevistas de trabajo, no saben enfrentarse a una entrevista, no saben responder, o sea no saben plantearse, no saben responder preguntas, no tienen el vocabulario pa poder, claro, para poder...

B: o sea no manejan en el fondo el código el cual se exige dentro del mundo que no es parte de su realidad *****

A: claro, claro, y que es un mundo en el cual tú te insertas quiéraslo o no

B: claro

A: porque tú podrías decir noo pero yo no me voy a meter, pero es que, si tú vas a estar en una sociedad, esto se da en nuestra sociedad

B: claro, o sea, para poder acceder a los trabajos...

A: claro, para poder trabajar tienes que hacer esto

C: es proponer una idea promedio, de una regla general

A: claro, claro, claro

B: entonces, mmm, que se, que se, de qué manera se puede trabajar en eso? De qué manera el programa por ejemplo de una asignatura como lenguaje y comunicación, que busca trabajar en estas habilidades puede como influir o no influir en esa idea

A: es que yo te vuelvo a insistir, el tema aquí pasa porque esto sea bien bajado por profesor, y que el profesor tenga claro eso, porque vamos a encontrar profesores que a lo mejor van a discriminarlos no más

B: claro

A: o sea fíjate que hay estudios, en Chile, hechos, que los profesores que menos creen en sus alumnos son los profesores de sectores más vulnerables, o sea ellos no creen que los chicos son capaces, por lo tanto les dan lo mínimo porque pa que más, y además que ellos pa qué lo necesitan más, entonces esa es la mirada que hay de los profesores, entonces, aquí nos topamos con el gran tema, y el gran tema hoy día es el profesor, un profesor que puede estar muy capacitado, pero que no está convencido

B: claro

A: te fijas? Y que eso ya es una cuestión super grave, porque el profesor tiene que estar de lo que él hace en el aula, está sirviendo al estudiante

B: claro

A: o sea y que eso le va a permitir al estudiante abrir su mundo

B: que le está entregando una herramienta útil

A: a lo mejor no cambiarse, a lo mejor no dejar ese sector vulnerable donde él ha vivido, y su, no, a lo mejor no es eso, pero sí entender el mundo de otra manera

B: claro, entender que él está en un contexto...

A: porque aquí, o sea yo creo que los estudios en general, y esto yo lo hablo no sólo desde el lenguaje, lo hablo de todos los aprendizajes que el chico hace, en el proceso que están estudiando, durante el proceso que llevan en el colegio, lo que tiene que permitirles es darse cuenta que hay un mundo, o sea, el estudio lo que tiene que hacer es abrir el mundo al chico, y decirle ya, mi opción es esta, y yo quiero quedarme acá y voy a trabajar aquí y voy a dar la lucha acá

B: en ese sentido...

A: eso es

B: claro, lo último que yo...

A: sí sí sí

B: o sea, que tendría como que preguntar, respecto a cuando pasa el primer peldaño digamos de la bajada desde el programa del ministerio a la licitación hacia el editorial

A: sí

B: una vez que las editoriales digamos rellenan estos contenidos con sus propias propuestas, hay alguna como retroalimentación del Ministerio respecto a revisar esos contenidos... a que se ajusten

A: sí, ahora yo no estoy a cargo de texto

B: ahá

A: porque aquí hay una, un departamento que es de textos de estudios

B: ahá, entonces ellos se relacionan con...

A: ellos se relacionan con las editoriales, yo yo entiendo que sí...

B: que hay una suerte de revisión

A: retroalimentación y todo eso, sí

B: porque igual en ese sentido por ejemplo, hemos visto que en algunos textos de estudio, de algunas editoriales, si uno se pone a revisar, igual hay algunas cosas en algunos textos que se muestran, por ejemplo, eeh, con algunas estigmatizaciones respecto a por ejemplo mostrar una variante marginal y una foto no sé po...

A: sí sí sí, sí, sin duda, yo creo que eso pasa, yo creo que pasa

B: y eso no se como contradice con...

A: sí, sí, ahora, yo creo que esto, mira, por eso que es tan compleja esta cuestión de la educación, porque en el fondo a ti no se te puede pasar nada

B: claro

A: y como somos tantos los que estamos al interior, entonces, en más de una oportunidad puede que pase, te fijas? y eso, por eso que es complejo, de repente eh esto de que no se revisa todo con detalle, es un error desde nuestra parte también, desde nuestra parte también, ahora, ehm, no debiera pasar. Eso claramente yo lo, eso lo tengo super claro, no debiera suceder. No debiera haber discriminación. Hoy día es un tema relevante el género. Hoy día es relevante.

B: claro

A: Y nosotros estamos trabajando en eso fuertemente, acá en la UCE. O sea, estamos, estamos pensando en que no a la discriminación, y que por lo tanto el género, es fundamental que esté relevado... uno, te lo puedo decir sin hacerme mayor problema, hay programas de estudio de lenguaje, donde mayoritariamente los escritores que aparecen señalados como referencia son hombres, entonces, a las escritoras mujeres no se les había considerado, entonces, eso también es un tema que hoy día tenemos que revisar

B: claro, esas revisiones por ejemplo quién...? esa parte digamos como ideológica, darse cuenta de cuando pasa esto de la discriminación, ya se de género...

A: son políticas del MINEDUC

B: son políticas del MINEDUC...?

A: son políticas desde el MINEDUC...

B: y eso se desarrolla entre qué actores...?

A: todos los que estamos a cargo de los procesos... sí, no, hacemos capacitaciones, charlas

B: claro

A: a nosotros nos hacen capacitaciones y charlas y desde allí el tema de la inclusión, hoy día el tema del género, todos esos temas son super relevantes, y nosotros tenemos que hacer una revisión de todos los documentos que están hoy día, para...

B: actualizarlos...

A: actualizar y relevar eso, porque ahora no es el alumno, ¿ te fijas? sino que es el alumno y la alumna

B: claro

A: ya? Para no dejar, eh.. porque tienen que estar incluidos, por el tema de la inclusión... todos esos grandes temas... Entonces, bueno. Pasa eso. Yo creo que aquí, eehm, es muy complejo, yo creo que es complejo en todo este, este engranaje que significa educación, y, y más encima lo que tenemos nosotros aquí en este sistema central, a lo que baja? Ahí hay una, un abismo, y que uno tampoco lo puede tener muy claro, no tenemos como, como tenerlo tan claro, porque fíjate que si uno dice: ya, hay que fiscalizar, pero resulta que se fiscaliza en otra cosa, no se fiscaliza eso

B: claro

A: ya? O sea, cómo están haciendo los profesores las clases, y también la propuesta que tenga el colegio

B: claro

A: porque el colegio tiene un ideario, tiene un proyecto educativo, entonces, a lo mejor el proyecto educativo del colegio, estos colegios que son academicistas, o sea, van a estar super ceñidos a todo lo que diga que sea normativo

B: claro

A: porque, claro, porque ello lo que les interesa es tener un producto que les entregue un alumno con estas características, y, eeh, y por otro lado estos colegios que son más vulnerables de mayor vulnerabilidad, especialmente colegios TP, colegios técnico profesionales, carecen mucho de estos elementos, porque claro, porque son de sectores muy vulnerables, y lo que, los niños que están en estos colegios TP, eeh, el objetivo en general, en general, no estoy diciendo todos, en general, y de los padres por ponerlos allí es para que terminen sus estudios y se inserten en el sistema laboral, esa es la, esa es la idea, hoy día ha ido cambiado un poco, pero yo te diría que un 50% no más que eso, antes era un 10. Pero bueno, ahí hay todo un tema también, pero te fijas? o sea una cuestión muy compleja, porque en el fondo uno, como, como tú me preguntas y tú dices bueno pero cuál es el énfasis que se le da, también tiene que ver con el proyecto educativo del colegio

B: claro, claro

A: tiene que ver con el contexto en el colegio en el que está el colegio, tiene que ver con los profesores que trabajan en el colegio, porque cada colegio tiene su proyecto

B: no, claro, eso ya pasa más como en la bajada puntual de...

A: claro, nosotros queremos dar la mirada, y no queremos hacer la diferencia. Hay distintas formas. Y todas están bien, el punto es que hay que situarse en cuál estoy yo

C: en ¿? no más

B: claro

A: esa en general es como la ideología que se comparte dentro de la gente que trabaja en esta área en el ministerio o... o hay como alguna otra tipo de, de fuerza ahí como más academicista podríamos decir que...

A: ehm, yo creo que hay de todo aquí

B: ahá

A: yo creo que hay de todo acá

B: o sea es algo que igual no está cerrado dentro del...

A: sí, no está totalmente cerrado

B: ahora, las jefaturas que han ido cambiando tienen un poco esta línea, de... hacerlo mucho más inclusivo, no hacer discriminación, pero... eeh, claro pero esto significa una cuestión de mucho tiempo, porque obviamente tú sabes que todo el tema que pasa con los cambios, efectivamente hay demora, etcétera, entonces es una mirada que, que probablemente estaba, no estaba tan presente, y que hoy día se vuelve a relevar, hoy día se vuelve a relevar

B: pero sigue siendo igual un tema en discusión...

A: no sé si en discusión, no, yo creo que no es en discusión, yo creo que está pensado de esa manera. Lo que sí sucede es que hay personas que no están de acuerdo.

B: ahá

A: ahora, ellos no pueden oponerse. Porque hay jefaturas que mandan

B: claro

A: te fijas?

B: o sea a nivel de jefatura, sí se mantiene igual...

A: sí, sí

(CORTE EN LA GRABACIÓN)

A: el punto está en que hay entidades que están paralelamente a la ministerial, por lo menos a la unidad de curriculum, que es la superintendencia por ejemplo, la agencia de calidad, que ellos harían

B: ese rol

A: ellos cumplirían esa función, eeh, en un principio es de apoyo, de orientación, pero en este minuto están en eso, te fijas? en ese proceso de iniciar, pero, el gran tema es que implica mucha gente, y para la cantidad de colegios que hay en Chile y en Santiago en particular es imposible hacerlo, es imposible, no hay como, no hay como registrar. Mira, ahora con los proyectos que están en los colegios más vulnerables, ahí se han hecho asesorías, hay personas que están asesorando colegios, pero estas asesorías están a nivel de un proyecto, no están en aula, entonces las asesorías van a trabajar con los jefes técnicos

B: claro, para que ellos incorporen...

A: con los coordinadores, para que ellos vayan bajando un poco la... pero también se quedan de pronto en el sólo en el proyecto, entonces es muy complicado...

B: esos proyectos surgen desde superintendencia? O desde...

A: esos proyectos están desde... la superintendencia. Los proyectos SEP.

B: SEP

A: sí, de mejora de la calidad en los niños más vulnerables los colegios más vulnerables. Pero, ehm... en el fondo, bueno te fijas que en el fondo es un zapato chino al final po, porque tú entras por acá, bueno por donde salimos de esta cosa, es darnos vueltas en lo mismo, por eso es la complejidad. Ahora, si ustedes me preguntan, la pregunta inicial, volvamos a la pregunta inicial, está en los programas? Está en los programas.

B: ahá

A: o sea, y no queremos hacer la diferencia, no queremos decir este, esta es la forma de hablar correctamente, esta es la forma incorrecta, eso no está, lo que sí nosotros estamos dando la mirada de que existen distintas formas y que el chico tiene que situarse, ubicarse, y, eeh y que es legítimo que él se mantenga en una de estas, de estos registros, pero que existen los otros también, y eso es lo que nosotros esperamos que los profesores puedan enseñar

B: claro

A: Sí, así que eso es como lo que está pensado, vuelvo a insistir, yo creo que aquí donde tenemos que ver y donde seguramente uno lo va a ver concretamente es en el colegio y es ahí donde tú ves si el chiquillo es capaz o no es capaz de hacer esa diferenciación, pero eso es en general, no es... es eso digamos. Eso es lo que está planteado desde nosotros.