



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Trabajo Final de Grado- Modalidad 4: Monografía

Las desigualdades escolares desde las prácticas de escritura: una aproximación a la perspectiva de Bernard Lahire.

Nombre de estudiante: Rafael Larieto
C.I: 4.487.510-0

Tutora: Prof. Carmen Torres
Co-Tutora: Prof. Cecilia Pereda

Montevideo, Uruguay
Febrero, 2015

RESUMEN

En esta monografía se introducen algunas ideas del marco conceptual del sociólogo francés Bernard Lahire; en particular aquellas vinculadas a sus trabajos acerca de las desigualdades sociales en la escuela primaria. A partir de una crítica al modelo clásico de Bourdieu y Passeron, Lahire reformula el problema de las desigualdades escolares. Para esto, integra aportes de disciplinas como la historia, la antropología y la psicología vinculados al estudio de las diferencias entre culturas escritas y culturas orales. De acuerdo con Lahire, el rasgo más característico de la escuela es el de sus relaciones escriturales (descontextualizadas y reflexivas) con el lenguaje y el mundo; relaciones que, a la vez, supone y exige en sus alumnos. Los niños pertenecientes a los grupos menos cualificados de la sociedad mantienen relaciones orales-prácticas con el lenguaje (relación pre-reflexiva, y atada al contexto, que privilegia la eficacia práctica del lenguaje). En esta perspectiva, el “fracaso escolar” de estos niños es visto como el encuentro entre dos formas distintas de relación con el lenguaje.

Palabras clave: desigualdad escolar, prácticas de escritura, capital cultural

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se introducen algunas ideas del marco conceptual del sociólogo francés Bernard Lahire; en particular aquellas vinculadas a sus trabajos acerca de las desigualdades sociales en la escuela primaria.

Ante esta propuesta, puede surgir con naturalidad la pregunta por el interés de la tarea. La respuesta merece ser abordada desde varios ángulos.

El primero sería el del interés del objeto o la problemática abordada por el autor; es decir, las desigualdades sociales en la escuela primaria.

Este interés es el menos difícil de justificar, en tanto que, en la realidad política actual de nuestro país, el “problema de la educación” es tema de debates candentes. Por otro lado, el vínculo de este problema con las diferencias de origen social, o sea, las desigualdades sociales, según la pertenencia a una clase social, en las posibilidades de acceso a algunos niveles escolares, parece ser un hecho que disfruta de cierto consenso en los términos públicos de dicho debate.

Consideramos que el ámbito académico, y en particular la psicología como disciplina científica, tienen mucho para aportar en esta problemática entrando en el debate, examinando su legitimidad o la pertinencia de los términos en los cuales se plantea, y, obviamente, aportando nuevos conocimientos. Este trabajo intenta ir en el sentido de tales aportes.

El segundo, es el del interés de la propuesta particular del autor.

Bernard Lahire retoma una problemática ya clásica de la sociología (aunque no exclusiva de ésta), y se inscribe en una tradición de la que es continuador. En este sentido se debe tomar el primer apartado y la puesta en diálogo que hacemos a lo largo de este trabajo entre Lahire y la teoría clásica que aquí representamos en Bourdieu y Passeron.

Sin embargo, Lahire da una perspectiva original acerca del fenómeno de las desigualdades sociales en la escuela, al centrarlo en las relaciones de la escuela y de las distintas clases sociales con una “cultura escrita”. Al hacer esto, integra al abordaje de su objeto una serie de investigaciones que van más allá de los límites de su disciplina, y que comprenden a la antropología, a la historia, a la lingüística y también a la psicología. Al mismo tiempo, Lahire hace un esfuerzo por integrar las perspectivas del fenómeno macro-sociológico (que, a grandes rasgos, intentamos exponer en el primer apartado) con observaciones e interpretaciones teóricas de fenómenos que pueden considerarse de escala micro. Se trata entonces, de dar una explicación del “fracaso escolar” de algunos grupos (o clases) sociales que articule las grandes estadísticas con fenómenos del orden de la interacción, así como lingüísticos y cognitivos.

En virtud de estos dos aspectos (el diálogo con otras disciplinas y la articulación de escalas), en algún sentido relacionados, surge el tercer punto, que es el del interés que puede tener una introducción a las ideas de éste sociólogo para la psicología.

Como ya dijimos, en sus intentos de innovar en el abordaje teórico y empírico de su objeto, Bernard Lahire integra a su visión algunos descubrimientos que ha hecho la psicología, particularmente en lo que se refiere, por un lado, a los efectos de la instrucción escolar, y, por otro, a los efectos de la “literacidad” (Scribner y Cole, 2001) o de la escritura en general sobre el pensamiento humano. Ambos aspectos (escolarización y escritura) están, por supuesto, estrechamente relacionados. Ahora bien, la naturaleza de tal relación es de gran complejidad, y la psicología -por lo menos desde Vygotsky- ha intentado comprenderla. Los aportes que las obras de Lahire pueden hacer en este sentido son muchos y creemos que vale la pena explorarlos.

Un último punto de interés de este trabajo surge del hecho de que, exceptuando tres artículos (Lahire, 2008, 2010a y 2010b) las obras de Lahire acerca de las desigualdades escolares no han sido traducidas al español. De este modo, la introducción a su teoría que aquí realizamos es en gran parte también un trabajo de traducción que, esperamos, de lugar a más traducciones y más discusiones sobre sus ideas.

Estructuramos esta monografía en ocho partes. En el primer apartado introducimos el problema de las desigualdades escolares, a partir de una exposición, a grandes rasgos, del modelo teórico de Bourdieu y Passeron. En el segundo apartado vemos algunas de las críticas que formula Lahire a este modelo, las cuales desembocan en su reformulación del problema, basado fundamentalmente en la distinción entre formas sociales escriturales y formas sociales orales. Las ideas principales de Lahire son expuestas en los siguientes tres apartados. En el sexto apartado comparamos brevemente el marco conceptual de Lahire con la teoría de los códigos socio-lingüísticos de Basil Bernstein; y, en los últimos dos apartados se comentan aspectos metodológicos de las investigaciones de Lahire, junto con algunos ejemplos de situaciones en las cuales éste pone en funcionamiento sus conceptos en la investigación empírica.

EL PROBLEMA DE LAS DESIGUALDADES ESCOLARES

El sociólogo francés Bernard Lahire retoma lo que aquí vamos a llamar, de forma un poco simplificadora, el problema de las desigualdades escolares, planteado por primera vez en los años '60, notoriamente por los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron.

Lo que nos interesa aquí no es una exposición de las ideas de Bourdieu y Passeron en su totalidad, sino una aproximación a algunas de estas ideas; en particular, aquellas que retoma Bernard Lahire para su propia propuesta teórica.

Lo que aquí llamamos “*desigualdades escolares*” consiste principalmente en la constatación, por medio de datos estadísticos, de la diferencia de probabilidades de “éxito” escolar de los estudiantes (es decir, sus posibilidades de acceder a un determinado nivel del sistema escolar), de acuerdo al medio social (o clase social) de pertenencia. El medio social refiere al nivel socio-profesional de los padres.

De forma simplificada, el problema puede enunciarse así: los niños provenientes de clases inferiores (es decir, menos cualificadas, a la vez que con menor capital económico-obreros, campesinos, etc.) tienen menos chances de “llegar lejos” en el sistema escolar que sus pares de clases superiores (más cualificadas y con mayor capital económico).

Ahora bien, ¿cómo puede interpretarse este hecho estadístico?

Una forma es atribuir estas diferencias al “don natural” de los estudiantes, el cual a su vez explica las diferencias entre las clases sociales como diferencias justas. De este modo, el sistema escolar legitimaría y sancionaría diferencias naturales entre los distintos grupos sociales. En otras palabras, las diferencias sociales (en materia de beneficios) que crea el sistema escolar (por ejemplo, otorgando diplomas) se ven justificadas, ya que son la expresión de diferencias de “capacidades naturales”.

La interpretación de Bourdieu y Passeron es bien diferente. Lo que en aquellas ideologías es reconocido como “don natural” es en realidad el producto de una transmisión o herencia cultural de un tipo de capital, el *capital cultural*.

Los contenidos y las formas de cultura que imparte la escuela y que considera legítimas, son el producto de relaciones de fuerza entre clases sociales. En el campo de relaciones de fuerza escolar (el cual tiene su autonomía relativa), las clases sociales dominantes terminan por imponer unas formas y contenidos que son, por este motivo (ser producto de una lucha social), arbitrarios (Bourdieu y Passeron, 2008). Para introducir la metáfora propuesta por el concepto de capital cultural, diremos que hay un *mercado escolar* cuyos principios reguladores son impuestos por las clases sociales dominantes. Dichos principios -que siempre son producto de una relación de fuerzas- son los que sancionan qué formas de cultura tienen un valor de cambio -o de traducción en beneficios- en el mercado escolar. A partir de esto último se deduce que las formas culturales de las clases dominadas, en la medida en que difieren de la de los grupos dominantes -y, por lo tanto de aquellas consideradas legítimas por la escuela-, tienen un valor menor en el mercado escolar; estos grupos tienen un capital cultural débil o simplemente carecen de capital cultural. En su artículo acerca los estados del capital cultural, Bourdieu (1979) aclara que esa carencia es siempre relativa al mercado escolar y a sus principios de formación de precios, condiciones

que pueden variar (pues son el producto contingente de una lucha social) y que no señalan ni una carencia absoluta, ni un juicio de valor por parte del investigador.

Entonces, lo que en la “interpretación del don natural” se explica a partir de diferencias “naturales” (por ejemplo, de herencia genética), en la de Bourdieu y Passeron se explica por la herencia o transmisión de capital cultural, el cual está (al igual que el capital económico) desigualmente distribuido entre las distintas clases sociales.

El capital cultural tiene la peculiaridad de que, a diferencia del capital económico, puede existir bajo tres formas: en *estado incorporado*, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en *estado objetivado*, bajo la forma de bienes culturales y, finalmente, en *estado institucionalizado* (Bourdieu, 1979). La forma de estado incorporado del capital cultural implica, para su transmisión, la exposición a unas condiciones sociales de existencia que permitan la adquisición de disposiciones culturales legítimas (es decir, aquellas que la cultura escolar exige) en forma de un *habitus*. El hecho de encontrarse en forma de *habitus* (“disposiciones duraderas del organismo”) hace que su herencia o reproducción sea menos visible que otros tipos de capital.

Entonces, la igualdad que pretendía llevar a cabo el sistema escolar no es más que una igualdad “formal” que “no hace más que transformar el privilegio en mérito pues permite que se siga ejerciendo la acción del origen social, pero a través de caminos más secretos”(Bourdieu y Passeron, 2003, p. 104); es decir, a través de la herencia no visible del capital cultural.

LA PROPUESTA DE LAHIRE ACERCA DE LAS DESIGUALDADES

Veinte años después de los planteos de Bourdieu y Passeron, el sociólogo francés Bernard Lahire retoma el problema teórico de las desigualdades sociales en el éxito y el fracaso escolares, continuando en algunos sentidos la propuesta de los primeros y construyendo en otros sentidos una visión distinta (aunque no por ello incompatible).

A grandes rasgos, se puede decir que Lahire (2008b) suscribe la interpretación hecha por Bourdieu y Passeron del fenómeno de desigualdades constatado estadísticamente; interpretación que, como ya vimos, está centrada en la metáfora del capital cultural.

Sin embargo, considera que dicha interpretación, basada casi exclusivamente en indicadores estadísticos generales (medio social de origen medido por la ocupación de los padres, capital escolar medido por nivel educativo alcanzado por los padres, porcentajes de representación en niveles superiores de educación o en clases de recuperación, repeticiones, etc.), no agota en absoluto el análisis de las desigualdades escolares como realidad social (Lahire, 2008a).

Los conceptos de mercado escolar y de capital cultural, si bien son funcionales para la explicación de las desigualdades escolares en términos estadísticos y macro-sociológicos,

tienen sin embargo límites de aplicación y de pertinencia. Estos límites aparecen, para el primer concepto (mercado escolar), cuando queremos captar la especificidad del “universo escolar” (Lahire, 2000); es decir, cuando queremos caracterizar al sistema escolar más allá de sus relaciones con los distintos grupos sociales y sus respectivas distancias con respecto a una norma.

Por otro lado, en el caso del capital cultural, Lahire (2000) encuentra que éste funciona siempre en relación con la idea de mercado, manteniendo así un carácter general, y tomando como referentes principales a indicadores estadísticos (como el nivel socio-profesional del padre de familia). Según Lahire, el concepto de capital cultural estaría vacío de contenido si no correspondiera a ciertas prácticas, ciertos saberes, ciertas disposiciones respecto del conocimiento, del lenguaje y del mundo (2000, p. 54).

Al concentrarse en las desigualdades o diferencias de clase respecto de una norma (aquella que imponen los grupos dominantes), la idea de “arbitrario cultural” o de “mercado escolar” no capta las propiedades específicas de la escuela como esfera de actividades:

En posant la question centrale du rapport des classes sociales à l'institution scolaire, Bourdieu et Passeron n'interrogeaient pas l'école en tant que telle, c'est-à-dire comme sphère d'activité où se déploient des pratiques spécifiques autour des savoirs spécifiques. S'ils représentaient une critique fondamentale de l'idéologie du don ou de la démocratisation scolaire, ils ne visaient pas la mise au jour des propriétés à cette sphère d'activité devenue, à la suite d'une série d'inventions historiques, relativement autonome. (2008a, p. 23)

En este sentido, al final del pasaje citado, Lahire hace referencia a “una serie de invenciones históricas” a raíz de las cuales la escuela se constituye como una forma social (o “esfera de actividades”) autónoma. A continuación trataremos de explicar a qué se refiere.

FORMA SOCIAL ESCOLAR Y FORMA SOCIAL ESCRITURAL

Bernard Lahire intenta, entonces, dar cuenta de aquello que hace a la escuela una “forma social” específica; es decir, que trata de captar aquellos rasgos estructurales y transformaciones históricas que resultan en un momento determinado en una configuración social particular: la escuela (Vincent, Lahire y Thin, 1994).

Sus investigaciones se centran en el rol fundamental que tienen las prácticas y saberes escriturales en la constitución de la escuela como forma social. Para esto se apoya en trabajos históricos (Eric Havelock y Roger Chartier, entre otros) y antropológicos (Jack Goody, principalmente) acerca de las “culturas escritas” y sus diferencias con las “culturas orales”

De forma un poco esquemática podemos resumir una primera tesis de este modo: los estudios antropológicos e históricos acerca de las “culturas escritas” permiten mostrar que

la escuela, como forma social particular, debe su existencia a la invención de ciertos sistemas escriturales -particularmente los sistemas silábicos (Lahire, 2000)-, y al surgimiento de nuevos saberes y prácticas que siguieron a dicha invención (*saberes escriturales*).

Estos saberes y prácticas produjeron una transformación (gradual) en la estructura y en la forma de transmisión del conocimiento, y en particular, permitieron una relación distanciada y reflexiva con el lenguaje y con el mundo (gracias a la distancia que establece la escritura por medio de la objetivación del lenguaje).

En otras palabras, podemos decir que la escuela es el producto de la generalización de una forma de relaciones sociales constituida a partir de ciertos saberes y prácticas escriturales, las cuales suponen una serie de transformaciones en la estructura y en los modos de transmisión del conocimiento.

A continuación, nos vamos a extender un poco sobre las características de la forma social escritural, la cual explica a su vez la especificidad de la escuela como forma social (y no ya como “arbitrario cultural” o “mercado escolar”).

FORMAS SOCIALES ESCRITURALES Y FORMAS SOCIALES ORALES

Lahire encuentra sorprendente el hecho de que la escuela, en tanto que forma social, no haya sido estudiada nunca por la sociología en su rasgo más característico: el de ser una forma social escritural.

Las *formas sociales escriturales* son formas de relaciones sociales tramadas (tramées) por prácticas de escritura y/o hechas posibles por las prácticas de escritura, constitutivas de una relación escritural con el lenguaje y con el mundo (Lahire, 2000, p. 13). Las mismas se oponen, en el planteo de Lahire, a las *formas sociales orales*; respecto de estas últimas, las formas escriturales suponen una serie de transformaciones en la transmisión y estructura de los saberes, así como en las relaciones con el lenguaje y con el mundo.

A continuación vamos a ver algunas de estas transformaciones.

Lahire se refiere a formas sociales orales como “formas sociales con una baja objetivación del saber basadas esencialmente en la incorporación de saberes, constitutivas de una relación oral-práctica con el mundo” (2000, p.13).

Con esta primera definición -un tanto general, por cierto-, podemos aproximarnos a algunas de las diferencias entre ambas formas sociales.

En primer lugar, en las formas orales, el “saber” se encuentra principalmente en estado incorporado, bajo la forma de *esquemas prácticos* (Bourdieu, 1996). Este tipo de dominio práctico es lo que Bourdieu estudió bajo el nombre de habitus. Como observó Bourdieu, en las sociedades en las que hay poca codificación (es decir, objetivación o explicitación de normas y reglas), la regularidad de las prácticas, y con ella su previsibilidad, está asegurada

por la incorporación de esquemas prácticos en el organismo. Estos esquemas funcionan en los sujetos como un *sentido de juego* implícito, y no como el seguimiento de reglas explícitas (Bourdieu, 1996).

Un ejemplo claro, es el dominio práctico que tenemos del lenguaje y de sus reglas gramaticales, sin tener un conocimiento explícito de esas reglas. En tal caso, dominamos el lenguaje, pero porque hemos incorporado sus regularidades a través del uso en situaciones prácticas (quizás hablar de incorporación de regularidades gramaticales sea un tanto polémico, pues las mismas podrían ser de naturaleza innata; en todo caso, no hace mella a las diferencias que queremos exponer, ya que, innatas o no, las reglas no son explícitas para el hablante), y no porque lo hemos aprendido a través de un libro de gramática.

Por el contrario, en las formas sociales escriturales, la objetivación de los saberes hace que estos no residan enteramente en formas incorporadas, sino en reglas y normas explícitas.

Podemos servirnos, nuevamente, del ejemplo de la gramática. En la escuela, forma escritural por excelencia, el aprendizaje del lenguaje se da bajo la forma de códigos de normas explícitas en los manuales de gramática. Lahire ha observado este fenómeno de cerca en los ejercicios de gramática realizados en las escuelas francesas. Las reglas son explicitadas por los maestros (por ejemplo, la conjugación de verbos regulares), y se pretende que el aprendizaje por parte de los niños implique el dominio consciente de la regla.

Por otro lado, mientras en las formas orales el aprendizaje de los “saberes” se da en el encuentro “cara a cara”, a través de la imitación (o *mimesis*) en las situaciones prácticas concretas, en las formas escriturales el aprendizaje va a tener el carácter descontextuado, desligado de las prácticas, que permiten los saberes objetivados por la escritura.

De este modo, podemos ver el tipo de transformación de la que hablábamos anteriormente. Las relaciones con el conocimiento, y en particular con el lenguaje -objetivado por la escritura- van a adquirir un carácter explícito, y por lo tanto un dominio consciente y reflexivo. Lahire (2008a) va a decir que las formas sociales escriturales dan origen de disposiciones *meta* en los individuos (refiriéndose, con esas palabras, a las relaciones de distanciamiento y reflexividad). El dominio práctico, propio de las formas orales, se convierte, en las formas escriturales, en un dominio reflexivo.

Es a esto a lo que se refiere, por otro lado, el psicólogo David Olson (1998) en sus investigaciones acerca de los efectos la “cultura escrita” en la cognición humana: la escritura permite tomar al lenguaje (y con él, al mundo) como objeto de reflexión (dando lugar así a una serie de saberes acerca de las propiedades del lenguaje; saberes de tipo fonológico, gramatical, semántico, etc.

Uno de los pensadores que más ha reflexionado sobre el tipo de relaciones con el lenguaje que se establecen en la escuela, fue el psicólogo Lev Vygotsky. Éste se concentró en los efectos de la escolarización sobre el desarrollo de los *conceptos científicos* (en oposición a los *conceptos cotidianos*). El desarrollo de los conceptos científicos supone una relación consciente y voluntaria con el lenguaje, así como la posibilidad de un pensamiento abstracto y descontextualizado (Vygotsky, L. 1995). Vygotsky, dice Lahire, “avait bien raison d'insister sur le fait que le langage est à l'école le objet d'une attention et d'un travaille spécifiques, d'une manipulation consciente, volontaire et intentionnelle” (2008a, p. 12). Sin embargo, Vygotsky no centró en su atención en las distinciones entre culturas escritas y culturas orales.

La objetivación de los saberes, propia de las formas escriturales, implica, un “cambio de estatuto ontológico” de los mismos (Bourdieu, 1996). Es decir que no se trata meramente de la “toma de consciencia” de un conocimiento que estaba antes implícito en el sujeto, sino que, al objetivarse y tomar distancia respecto de las prácticas, el saber adquiere una autonomía, y con ella, una lógica y coherencia inéditas hasta ese momento (Lahire, 2000).

Es así que, por ejemplo, aparece como nueva realidad, la idea de *oración*. La oración, como diría Bajtín (1999), es una “aberración” propia de la lingüística formalista, que toma al lenguaje por fuera de su contexto, como un sistema cerrado. A la oración, Bajtín (ibid) opone el *enunciado*, el cual se da siempre en una situación de interacción discursiva, en un diálogo entre interlocutores, y en una *esfera de actividad humana* determinada, donde adquiere su sentido. La oración, según Bajtín (ibid.), es un fragmento lingüístico extraído de toda situación de diálogo -y que, por tanto, carece de *sentido* y *expresividad* (características del enunciado y de la interacción dialógica). Sin embargo, Lahire (2000) observa que la oración encuentra su lugar de pertenencia en la forma escolar -y, por tanto, escritural- de relación con el lenguaje. Las oraciones, dirigidas a nadie y emitidas por nadie (Bajtín, Ibid), son propias de los ejercicios escolares de lenguaje (por ejemplo, en los ejercicios de construcción de oraciones, de la forma afirmativa a la forma interrogativa, en francés), en los cuales el lenguaje es tomado en sí mismo y por sí mismo (Lahire, 2008), de acuerdo con lógica interna; es decir, de acuerdo con sus propiedades estructurales (por ejemplo, propiedades sintácticas en la inversión de la forma interrogativa en francés).

Podemos ver, entonces, la transformación que implica el paso de la forma oral-práctica de relaciones con el lenguaje a la forma escritural, ilustrada por el cambio de estatuto ontológico que supone la oración respecto del enunciado. La forma escritural de relaciones con el lenguaje es esencial, de acuerdo con Lahire (2000), en la forma de aprendizaje que supone la escuela.

FORMA ESCRITURAL, DISPOSICIONES “META” Y CAPITAL CULTURAL

Habiendo descrito, de forma un poco general, las diferencias entre formas sociales orales y formas sociales escriturales, y habiendo establecido la estrecha relación de estas últimas con el universo escolar, podemos entonces volver al concepto de capital cultural.

La pregunta que hicimos, junto con Lahire, acerca de qué disposiciones, qué saberes y qué prácticas son consideradas como valiosas por la escuela; en otras palabras, qué contenido dar al concepto de “capital cultural”, puede ser ahora respondida:

Las disposiciones *meta*, es decir, la relación distanciada y reflexiva con el lenguaje y con el mundo, son las disposiciones que pretende inculcar la escuela, y que, a la misma vez, supone y exige.

Las formas escriturales y las formas orales, son modelos ideal-típicos (teóricos y con fines explicativos) que no se encuentran de forma pura. Sin embargo, Lahire va a afirmar que, en algunos estratos sociales de las sociedades contemporáneas (aquellos más cualificados) las formas de relaciones sociales son predominantemente escriturales, y en otros (menos cualificados) las formas de relaciones sociales son predominantemente orales-prácticas.

Por este motivo, los niños provenientes de estos últimos grupos (que Lahire llama de “medios populares”), tienen desde su temprana infancia una exposición menor a las formas escriturales de relación con el lenguaje y el mundo, formas que, como ya dijimos, la escuela supone y exige.

Es así que Lahire reformula el problema de las desigualdades escolares, poniendo en el centro de los fenómenos de “fracaso” y “éxito” escolares las relaciones más o menos cercanas de niños provenientes de distintos medios sociales a una “cultura escrita”:

On peut donc se demander si l'inégale réussite scolaire des élèves issus des différents groupes sociaux ne met pas fondamentalement en jeu le rapport de ces groupes sociaux aux formes objectivées de culture et si les dispositions “meta” (le rapport scriptural-scolaire au langage), socialement constituées au sein de ces formes objectivées de culture, ne sont pas au centre des processus d'échecs scolaires. (Lahire, 2008, p.56).

FORMAS ESCRITURALES Y CÓDIGOS SOCIO-LINGÜÍSTICOS

La reformulación que hace Lahire en esta hipótesis tiene parecidos más que notorios con la teoría de los códigos sociolingüísticos, desarrollada por Basil Bernstein a partir de los años '60, y en muchos sentidos cercana a los planteos de Bourdieu y Passeron. La misma se centra, al igual que lo hace Lahire, en las relaciones de los distintos grupos sociales con el lenguaje, así como en la relación específica que establece la escuela con el lenguaje. Los modos de socialización diferentes de cada grupo social constituyen distintos principios

de orientación hacia los significados, de acuerdo con Bernstein (1989); es decir, distintos códigos.

Los códigos son “principios de comunicación” que se expresan en diferencias de elección gramaticales y léxicas; Bernstein ve su origen, no en las competencias lingüísticas de base biológica, sino en diferencias culturales; a través de las prácticas sociales, se constituyen diferencias en las formas de comunicación, es decir, distintos códigos. Por otro lado, tampoco se trata de variantes de habla o dialectos. Los códigos son principios que subyacen a las posibilidades de elección y combinación de significados (Atkinson, 1985).

Bernstein distingue dos tipos de códigos, el código elaborado y el código restringido. De forma análoga a las formas sociales (escriturales/orales) de Lahire, los códigos de Bernstein se encuentran vinculados a formas de poder; en otras palabras, hay una forma de relación con el lenguaje o código que es privilegiada por la escuela y que es dominante en nuestras sociedades: el código elaborado. Entre otras cosas, el código elaborado orienta a sus usuarios hacia significados universalistas, es decir, significados que son explicitados a través del lenguaje y, por tanto descontextualizados, en oposición a los códigos restringidos, en los cuales los significados son predominantemente implícitos y ligados al contexto de habla.

En la teoría de Bernstein los niños de clases menos calificadas tienen menos acceso al código elaborado, requerido por la escuela; por otro lado, los niños de sectores más calificados pueden pasar fácilmente de un código a otro en virtud del modo de socialización al que fueron expuestos.

Las similitudes entre el concepto de código (elaborado o restringido) y el de forma de relación con el lenguaje (escritural u oral-práctica) son evidentes. Al mismo tiempo, estas similitudes no han sido exploradas por Lahire, quien, si bien menciona los trabajos de Bernstein y recoge algunas de sus observaciones, no se detiene a contrastar ambos modelos. Por razones de espacio, tampoco nosotros vamos a detenernos demasiado a analizar dichos contrastes. Sin embargo, podemos señalar algunos puntos de interés.

En líneas generales, ambos formulan de manera parecida el problema de las desigualdades sociales respecto de la escuela, centrándolo en las relaciones de los distintos grupos sociales con el lenguaje y en el privilegio que se da en la escuela a un tipo de relación (el *código elaborado* para Bernstein, y la *forma escritural* para Lahire). Al mismo tiempo, ambos autores buscan una articulación de las problemáticas de nivel macro-sociológico con niveles micro; por ejemplo, intentando mostrar cómo se expresan relaciones de poder entre grupos sociales en las prácticas cotidianas de lenguaje.

Sin embargo, existe una diferencia en el modo en que se busca (en ambos planteos) establecer el vínculo de los distintos modos de relaciones sociales con las prácticas de lenguaje. Bernstein vincula a los dos tipos de código, elaborado y restringido, a dos tipos

ideales de relación social y, en particular dos tipos ideales de familia: la familia “orientada a la persona” (que vendría a corresponder con el código elaborado) y la familia “posicional” (que se corresponde con el código restringido) (Bernstein, 1989). A nuestro entender, un defecto en los conceptos propuestos por Bernstein reside en las dificultades que se pueden encontrar, a la hora de una investigación empírica (Stubbs, 1984).

En este sentido, creemos que la introducción que hace Lahire de las relaciones más o menos cercanas con las prácticas y saberes escriturales como explicación del “fracaso escolar” de algunos sectores o grupos sociales, resuelve muchos de los problemas planteados por la teoría de Bernstein. Las prácticas de escritura son observables, y sus efectos sobre el lenguaje también lo son; esto lo demuestra Lahire a través de sus investigaciones las cuales tienen un fuerte componente empírico, cosa que no sucede con los planteos de Bernstein. Obviamente, no pretendemos hacer una crítica lapidaria de éste último, sino más bien, observar el interés que puede tener una puesta en diálogo entre ambas teorías y, en particular, ver las relaciones interesantes que pueden establecerse entre los conceptos de código (elaborado/restringido) y forma social (escritural/oral-práctica).

EL PROCESO EFECTIVO DEL FRACASO ESCOLAR: INVESTIGACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES.

Hasta aquí no hemos mencionado el trabajo de investigación fundamental que Lahire lleva a cabo para poder fundamentar su reformulación del problema de las desigualdades.

Además de la integración a su marco teórico de los estudios de la antropología y la historia sobre las “culturas escritas”, el sociólogo francés lleva a cabo una labor empírica de análisis minucioso de las prácticas y producciones escolares en los primeros ciclos de la escuela primaria (donde el papel del lenguaje y de las relaciones con el lenguaje específicas que implica la escuela tiene una importancia mayor).

Como instrumentos metodológicos, se va a apoyar principalmente en observaciones y en observaciones participantes en el aula, llevadas a cabo a lo largo de tres años. Estas observaciones son complementadas con entrevistas semi-dirigidas, con el análisis de diversas producciones escolares de los alumnos (ejercicios, textos -superando al centenar-, relatos orales) así como de manuales pedagógicos oficiales.

El análisis de las prácticas escolares concretas va ligado a la crítica del enfoque macro-sociológico y a su generalidad en el estudio del “fracaso escolar”. Lahire busca un enfoque más cercano a los análisis de la micro-sociología (centrado en fenómenos de interacción a pequeña escala), aunque pretende una superación de la antinomia macro/micro y una articulación de ambos niveles.

El análisis de las prácticas y producciones escolares se detiene en distintos dominios que van desde el aprendizaje de la lectura y la escritura, la gramática, el vocabulario, la ortografía, hasta los ejercicios de “expresión oral” y “expresión escrita” (Lahire, 2000). En cada uno de estos dominios de análisis Lahire toma el mismo camino.

En primer lugar, analiza las prácticas y los discursos de los profesores (las diferentes actividades que organizan la clase y los aprendizajes, así como sus opiniones), las instrucciones oficiales y los manuales, desde el punto de vista de las relaciones con el lenguaje que suponen (Bautier, 1994).

Luego, analiza las producciones de los alumnos, comprendidas en la situación de interacción con los maestros; este análisis está acompañado de comparaciones entre alumnos (en función del nivel escolar, del origen social y de la trayectoria).

Por último, el análisis de las mismas producciones e interacciones, pero desde el punto de vista de las de los alumnos o de los desvíos (“detournements”, Lahire, 2000), voluntarios o no, con los cuales éstos responden a las demandas escolares.

En conjunto, este procedimiento analítico de las prácticas y producciones escolares concretas, pretende dar una visión del “proceso efectivo” del “fracaso escolar”.

En los primeros dos pasos del análisis, vemos en detalle el punto de vista del universo escolar, las relaciones con el lenguaje y con el mundo que éste supone (es decir, la relación escritural-escolar), tanto en sus prácticas como en sus saberes.

El “proceso” del “fracaso escolar” aparece en la visión escolar de las interacciones en clase, analizadas en el segundo paso, donde afloran las “categorías de juicio” de los maestros, respecto de las producciones o los comportamientos de los alumnos “en proceso de fracaso” (siempre en términos de “falta”, “ausencia”, o “pobreza”).

Quizás sea útil mostrar con ejemplos las observaciones de Lahire, y la puesta en funcionamiento de sus marcos interpretativos. Tomemos el caso de la “expresión oral”:

El problema principal de los alumnos “con dificultades”, según los maestros, en el dominio de “expresión oral”, es la “pobreza de vocabulario”, y la “pobreza sintáctica” (lenguaje “mal estructurado”, “incomprensible”, “cargado de gestos” y “onomatopeyas”).

Una de las razones que, según Lahire (2000), conduce a los maestros a concluir que los niños “no tienen vocabulario” es la siguiente: cuando se les pide a estos últimos que expliquen qué significa una palabra cualquiera, o que den una definición de una palabra, no siempre lo logran. El pedido de explicitación verbal de una palabra es de las situaciones en las cuales los alumnos son llevados a demostrar en clase que dominan un vocabulario más o menos extenso. No poder explicitar verbalmente el significado de una palabra es, de acuerdo con Lahire, inmediatamente traducido por los maestros como “no conocerla”, o “no poseerla” en su “bagaje de palabras”.

En las situaciones de interacción en clase observadas, Lahire (2008a) nota que, ante los pedidos de explicitaciones verbales de los maestros, los alumnos responden mostrando o señalando, haciendo mímicas, dando ejemplos de situaciones posibles, es decir, poniendo en práctica una aprehensión pragmática del lenguaje. Pero esto no significa que -como expresan los juicios de los maestros- los alumnos tengan una falta sistemática de vocabulario “en sí” (ibid). Podemos decir que existen dos tipos distintos de dominio de una palabra; el dominio que tiene el alumno es de tipo pre-reflexivo, es un dominio anclado en las situaciones concretas de uso que privilegia la eficacia pragmática del lenguaje; en los términos de Lahire (ibid), es un dominio oral-práctico del lenguaje.

En un caso observado por Lahire, cuando se le pregunta a un alumno de “medio popular” qué quiere decir la palabra “espesor” en la oración “la nieve es espesa” (Lahire 2008a, p.96), éste responde que “es chata” y a la vez hace un gesto en su mesa hacia abajo, el cual, según Lahire, expresa bastante mejor la noción de “espesor” que su primera explicación verbal. El alumno “sabe” el significado de la palabra, pero el dominio que el profesor exige es bien diferente; se trata de un dominio reflexivo.

“Dar una definición” de una palabra implica poner a la palabra más allá del contexto enunciativo o de producción -acompañado siempre de implícitos, gestos, mímicas, etc.-, como perteneciente a un sistema de relaciones que constituyen un campo semántico determinado. Esto implica una reflexión distanciada y descontextualizada sobre el lenguaje; es decir que implica una relación escritural-escolar con el lenguaje.

Esta diferencia de dos tipos bien distintos de dominio del lenguaje, enraizados, según Lahire, en formas de socialización distintas, es vista por los profesores -que privilegian sólo el tipo escritural- como una deficiencia de sus alumnos. De este modo el encuentro de las formas escriturales con las orales-prácticas produce “malentendidos” (Lahire, 1991) entre alumnos y profesores que son la condición de posibilidad de los juicios negativos de éstos últimos (que, a su vez, son la expresión del proceso de “fracaso escolar”).

EL PUNTO DE VISTA ORAL PRÁCTICO

La adopción de un segundo punto de vista en sus análisis -aquel de los alumnos “en situación de fracaso”-, viene a mostrar el principio de los comportamientos y producciones de estos últimos, relativizando así el juicio escolar.

En este sentido va la idea de presentar el proceso de fracaso escolar como un “malentendido” cultural.

Como dice Lahire:

Si l'on peut rendre compte des difficultés scolaires considérées en termes de “manque” ou de “non-maîtrise d'un certain type de rapport au langage, il faut aussi inverser le problème et saisir le rapport au langage qui est au principe de ces difficultés. (2008, p.82)

La intención de “invertir el problema” de Lahire, de relativizar el juicio de los maestros (enraizado en las formas escriturales-escolares de relación con el lenguaje y el mundo), se mueve en la misma dirección que algunas críticas bastante conocidas a las teorías del “deficit” en educación, así como algunas críticas al modelo del capital cultural. Por lo tanto, se puede decir que los desarrollos hechos por Lahire se inscriben en un debate muy amplio, y del cual no pretendemos dar cuenta aquí.

La búsqueda de un tipo de relación con el lenguaje relativamente autónomo (respecto de la relación dominante, es decir, la escritural escolar) que, por otro lado, funciona como *resistencia* por parte de los alumnos ante las relaciones de dominación a las que se ven sometidos por parte de la forma escolar, forma parte de la crítica del concepto de capital cultural que pretende hacer Lahire, y en la cual ya nos hemos detenido anteriormente. Considerar que la diferencia entre los alumnos que acceden solo a niveles bajos de escolarización (o a ninguno en absoluto) y aquellos que acceden a niveles superiores (alumnos “exitosos”), es una diferencia de “más o menos” capital cultural, lleva, como observaron Claude Grignon y Jean-Claude Passeron (1992), a adoptar exclusivamente la visión de los dominantes, aun demostrando su arbitrariedad. Esta exclusividad de punto de vista puede desembocar en lo que estos sociólogos llamaron *legitimismo*, es decir en una afirmación -a través de una descripción fatalista de la relación de dominación- de la legitimidad de la cultura dominante.

En este sentido, también, se dirige el intento de Lahire de “descomponer” al concepto de capital cultural en saberes, prácticas y disposiciones individuales (o grupales) específicas. Es decir, no solamente trata de ganar precisión y especificidad en los análisis, sino que también busca encontrar un punto de vista que relativice el efecto negativo de considerar a la dominación social como el principio de legitimidad de todas las prácticas culturales.

Lahire intenta, entonces, describir las prácticas de lenguaje de los alumnos en las situaciones en que éstos se ven más libres de las coacciones de la escuela y de los juicios de sus maestros, en las cuales ponen en juego las relaciones oral-prácticas con el lenguaje. En este aspecto, sigue las indicaciones metodológicas del lingüista William Labov (1969), intentando reproducir, en la medida de lo posible, condiciones de uso “ordinario” de lenguaje para los niños, de modo que éstas no cambien las formas de expresión e interacción más “naturales”, como sí lo hacen las condiciones de la clase escolar (Lahire, 1991).

Partiendo de estos presupuestos, Lahire observa las conversaciones entre alumnos en momentos de pausa entre ejercicios, o antes de entrar a clase, que tienen por tema eventos de la vida en la escuela (acontecimientos en clase) o fuera de la escuela (programas de televisión, salidas en conjunto), así como chistes o historias graciosas. En estas situaciones, los gestos, las mímicas, los desplazamientos, las entonaciones, las onomatopeyas, el ritmo de intensidad de la voz, cobran una importancia enorme en la

producción de sentido (Lahire, 2008). Como dice Lahire, “la production verbale n'est qu'une partie, et pas toujours la plus importante, des moyens langagiers mobilisés pour “raconter” des histoires vécues ou imaginaires” (2008a, p. 98).

En estos “juegos de lenguaje” (Lahire, B. 1991), observados por Lahire, el “ser explícito” (supuesto de las prácticas de lenguaje “orales” escolares) no forma parte de los principios. Los relatos de los niños dejan una cantidad enorme de información implícita porque, según Lahire, suponen que su auditorio comparte esas experiencias y saberes (cosa inaceptable para un relato escolar, tanto oral como escrito). Por otro lado, ningún oyente se detiene a pedir la explicitación de algún dato:

les élèves qui y participent plus ou moins activement ne font aucune évaluation du type: “De qui tu parles?”, “A quel moment?”, etc. Au contraire, ils interviennent pour aider celui qui parle a continuer, prouvant ainsi qu'ils suivent très bien ce qui peut paraître “incohérent”, “confus”, ou “incompréhensible”. Ce que l'on peut dire, c'est qu' “etre explicite” ou “demander des explications” ne font pas partie des principes implicites du jeu de langage qu'ils pratiquent. (2008a: 100)

El discurso de los niños tiene tendencia, de acuerdo con Lahire, a reforzar los lazos entre aquellos que vivieron la misma experiencia y a excluir a aquellos que no la vivieron (2008a). Al mismo tiempo, no se puede decir que sea verdaderamente una narración: la historia es más revivida, actuada, sentida, que narrada (ibid). Los elementos verbales en el “relato” del niño, se apoyan ampliamente en la experiencia compartida, así como en los elementos extra-verbales, cosa que resulta inaceptable para la producción de un relato “correcto” desde el punto de vista escolar.

CONCLUSIONES

Como ya dijimos, la originalidad del planteo de Bernard Lahire reside, no sólo en centrar el problema de las desigualdades sociales escolares en las relaciones que la escuela establece con el lenguaje (especialmente en la escuela primaria); sino también en establecer un vínculo entre tales relaciones y lo que él llama formas sociales escriturales.

De este modo, como también vimos, lleva a cabo una crítica del modelo clásico de Bourdieu y Passeron, particularmente a los conceptos de “capital cultural” y “mercado escolar”.

Esta trayectoria teórica lo lleva a articular distintas escalas (macro/micro) del fenómeno social en cuestión (el “fracaso escolar”), y a conectar algunos desarrollos de la sociología con otros aportes de disciplinas como la antropología, la historia y la psicología.

A partir de estas disciplinas, Lahire toma la distinción entre culturas escritas y culturas orales. La misma es reformulada en los conceptos de formas sociales escriturales y formas

sociales orales-prácticas. Ambas formas sociales suponen relaciones diferentes con el lenguaje.

Según Lahire, el rasgo más característico de la escuela es que ésta supone y exige relaciones de tipo escritural con el lenguaje. Por otro lado, mientras que en algunos grupos sociales -particularmente aquellos más cualificados- el tipo de relaciones es predominantemente escritural, en otros -menos cualificados- es predominantemente oral-práctico.

Entonces, de acuerdo con Lahire, el fracaso escolar de los niños provenientes de estos últimos grupos (en la escuela primaria) se puede explicar por una exposición en mayor grado a una relación con el lenguaje de tipo oral-práctica; es decir, una relación distinta y en muchos sentidos opuesta a la que exige y supone la escuela.

Como ya vimos, el planteo teórico de Lahire tiene muchas similitudes con la teoría de los códigos socio-lingüísticos de Basil Bernstein. Un contraste a fondo de ambos marcos conceptuales (incluidos aspectos metodológicos de la investigación empírica) está todavía por hacerse y puede resultar muy fructífero.

Al plantear el fracaso escolar como un encuentro entre formas sociales distintas, Lahire pretende relativizar el punto de vista escolar (o escritural), y así no definir a los alumnos “en dificultades” solamente en términos de “carencia” o “deficiencia”. De este modo intenta evitar el punto de vista unilateral en el que puede desembocar el modelo de capital cultural (definiendo a los alumnos que no tienen éxito solamente en términos de capital cultural “débil”). Sin embargo, no habría que pensar que, con esto, Lahire hace caso omiso de las jerarquías que actúan en el universo social. En este sentido, sigue las indicaciones metodológicas de Grignon y Passeron (1992), de *alternancia controlada* entre relativismo y realismo sociológico.

Respecto del concepto de forma social oral-práctica, Lahire ha recibido la crítica, análoga a la suya respecto del capital cultural, de concepto vacío de contenido o inobservable. Según Duru-Bellat (1994), las formas orales sólo son observadas por Lahire en situaciones de “fracaso escolar”, en la interacción de los alumnos con la escuela; fuera de estas situaciones, el concepto funcionaría sólo como supuesto teórico.

Uno podría preguntarse en qué medida las observaciones que hace Lahire de las formas de expresión de alumnos “con dificultades” en situaciones más libres de las coerciones escolares son realmente representativas de toda una forma de relaciones sociales (las orales-prácticas). Sin embargo, a diferencia de Duru-Bellat, creemos que el concepto de forma social oral es, potencialmente, tan observable como el de forma escritural (del cual sin dudas se dispone de más material). Esta potencialidad ha sido explorada en cierto

sentido, en trabajos posteriores de Lahire (2010b y 2012) acerca de las transmisiones intergeneracionales de prácticas de escritura.

Por otro lado, Duru-Bellat le reprocha a Lahire el hecho de que, al poner a las relaciones con el lenguaje en el centro del fenómeno de las desigualdades escolares, éste produce una visión sesgada que desestima otros aspectos; como, por ejemplo, aspectos comportamentales y morales (1994, p.143). Sin embargo, las investigaciones posteriores de Lahire, ya mencionadas, buscan una articulación de estos últimos aspectos con la transmisión familiar de prácticas escriturales y otras disposiciones culturales que facilitan o dificultan el desempeño escolar (2010b y 2012). Por otro lado, investigadores del Groupe de Recherche sur la socialisation de la Universidad de Lyon, dirigido por Lahire, han orientado sus investigaciones en la dirección reclamada por la crítica de Duru-Bellat; tal es el caso, por ejemplo de Daniel Thin (1998). Creemos que tales investigaciones vienen a complementar el punto de vista propuesto por Lahire.

Respecto de la psicología, los planteos de Lahire acerca de las formas escriturales y orales se encuentran en consonancia con algunos trabajos en psicología. Estos últimos se han centrado en los efectos de la instrucción escolar sobre el lenguaje y el pensamiento (Vygotsky, 1995), a veces planteando también el papel de la escritura en tales efectos (Scribner y Cole, 2001; Olson, 1998). Los aportes de Lahire en este sentido pueden estar vinculados al estudio de dichos fenómenos, de orden cognitivo, así como a la articulación de éstos con fenómenos de mayor escala como, por ejemplo, las relaciones de poder entre grupos sociales o a los mecanismos de reproducción de diferencias sociales a nivel macro. También pueden significar un aporte el conjunto de datos empíricos así como el proceder metodológico de Lahire para la construcción y presentación de los mismos (la metodología en la presentación de datos empíricos ocupa un lugar importante en sus obras). En cualquier caso, las posibilidades de diálogo quedan abiertas para futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Atkinson, P. (1985) *Language, structure and reproduction*. Londres: Meuthen.
- Bajtín, M. (1999) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bautier, E. (1994) Lahire (Bernard).-Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 107, 157-160.
- Bernstein, B. (1989) *Clases, códigos y control I*. Madrid: Akal
- (1990) *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- Bourdieu, P. (1979) Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
- (1996) *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (2003) *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2008). *La reproducción*. Madrid: Editorial Popular
- Duru-Bellat, M. (1994) Lahire Bernard, Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 35 (1), 141-144.
- Goody, J. (2008). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal.
- Goody, J. y Watt, I. (2003) Las consecuencias de la cultura escrita. En Goody, J. *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. (39-82). Barcelona: Gedisa.
- Grignon, C. y Passeron J-C. (1992) *Lo culto y lo popular*. Madrid: La Piqueta
- Labov, W. (1972) The logic of Non-standard English. En Giglioli, P. (Comp.), *Language and social context*. (179-216). Harmondsworth: Penguin Books.

Lahire, B. (1991) Les pratiques langagieres orales en situation scolaire des enfants de milieux populaires. *Revue Internationale de Pedagogie*, 37 (4), 401-413.

(2000) *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

(2008) *La raison scolaire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

(2008b) *Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social*. En Tenti Fanfani, E. (Comp.), *Nuevos temas en la agenda política educativa*.(35-52). Buenos Aires: Siglo XXI.

(2010) La desigualdad ante la cultura escrita escolar: el caso de la “expresión escrita” en la escuela primaria. En Vaca Uribe, J. (Coord.), *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad*. (121-146). Veracruz: Universidad Veracruzana

(2010b) Transmisiones intergeneracionales de la escritura y desempeño escolar. En Vaca Uribe, J. (Coord.), *Prácticas de lengua escrita: vida, escuela, cultura y sociedad*. (121-146). Veracruz: Universidad Veracruzana

(2012) *Tableaux de famille: Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. París: Le Seuil.

Olson, D.(1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa

Scribner, S. Y Cole, M. (2001) Desempaquetando la literacidad. En Zaval, V., Niño-Murcia, M. Y Ames, p. (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*.Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza*.Bogotá: Cincel-Kapelusz.

Thin, D. (1998) *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós

