

## **BRECHA DIGITAL Y MERCADO LINGÜÍSTICO LOS CONDICIONAMIENTOS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA *ONLINE* DE LA UNPA<sup>1</sup>**

Sebastián Sayago

### **Resumen**

El presente artículo está enmarcado en la sociolingüística. Su principal propósito es reconocer, en la educación universitaria online, las consecuencias discursivas de dos problemas sociales: la desigual distribución de dialectos y la brecha digital.

La metodología es dialéctica y el análisis discursivo es la técnica empleada para el registro y la interpretación de estos problemas. El corpus está constituido por textos de estudiantes de primer año de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. En primer lugar, se analizan los textos que tematizan las dificultades de acceso y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En segundo lugar, la atención está focalizada en la relación entre el mercado lingüístico y la expresión del conocimiento teórico. Las conclusiones enfatizan la relevancia de una fractura social que condena a muchas personas a la marginación.

**Palabras clave:** sociolingüística – educación *online* – mercado lingüístico – brecha digital – análisis del discurso

### **Introducción**

El II Congreso Iberoamericano *Educación y Sociedad del Conocimiento*, realizado virtualmente en Granada (España) y presencialmente en Heredia (Costa Rica) durante los meses de los meses de septiembre y octubre de 2008, ha producido un documento titulado “Declaración de Heredia sobre la contribución de la Educación al desarrollo solidario de la Sociedad del Conocimiento”, el cual fue remitido a la UNESCO, la Unión Europea y la Organización de Estados Iberoamericanos, entre otros organismos internacionales. En esta declaración se hace un fuerte llamamiento a los gobiernos para:

- Adoptar iniciativas que permitan el acceso gratuito de los investigadores a publicaciones, catálogos de investigaciones, etc. relacionadas con el desarrollo de la Sociedad del Conocimiento.
- Promover la inserción de competencias relacionadas con la alfabetización digital y la gestión del conocimiento en los diseños y

---

<sup>1</sup> Este escrito fue elaborado en el marco del proyecto de investigación *Factores sociolingüísticos y psicolingüísticos en la apropiación y uso del registro académico. Primer estudio del caso de los alumnos de la UACO (SCyT-UNPA)*. Agradezco los comentarios y sugerencias hechos por el Lic. Luis Sandoval, la Mgr. Marta Bianchi y la Mgr. Cristina Sayat, quienes han contribuido a mejorar la precisión y la formulación de estas ideas. Los errores que subsistan son de mi exclusiva responsabilidad.

desarrollos de las reformas curriculares, presentes y futuras, y en las directrices que desarrollan los nuevos espacios regionales de educación en proceso de gestación.

- Priorizar la formación en los campos de la alfabetización digital, la gestión del conocimiento y la ética en el uso de las TIC en los planes y programas de formación permanente de profesorado de instituciones educativas formales y no formales.
- Aumentar los recursos económicos y financieros para garantizar el acceso de la ciudadanía a las modernas redes telemáticas y a la alfabetización digital, con especial atención a los sectores de población más desfavorecidos y que sufren riesgo de exclusión social.
- Apoyar organizativa, funcional y económicamente a las universidades en cuantas acciones de calidad y excelencia tengan por objetivo la investigación y el desarrollo de la Sociedad del Conocimiento.
- Alentar las alianzas estratégicas interinstitucionales valiosas en las que estén implicadas redes civiles solidarias comprometidas en el desarrollo de la Sociedad del Conocimiento y la erradicación de la brecha digital.<sup>2</sup>

El uso de expresiones como “acceso gratuito”, “alfabetización digital”, “exclusión social” y “brecha digital” pone de manifiesto una matriz de sentido para las seis acciones propuestas: la preocupación por lograr una mayor democratización de las posibilidades de acceder al conocimiento. Se resume así lo esencial de la postura de muchos de los docentes e investigadores que participamos de ese evento académico. Tanto en España como en América Latina se advierte que, a la par que se desarrollan modos de producción y transmisión de saberes cada vez más asociados a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTICs), se acentúa la marginación social. La exclusión digital es, en última instancia, un epifenómeno de la estructura clasista de nuestra sociedad.

Este trabajo presenta un análisis de los condicionamientos sociales que afectan el desarrollo de la propuesta de educación a distancia de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). La atención está puesta en el modo como se manifiesta discursivamente una exclusión social que, originada en el campo económico, tiene su correlato en el campo de la cultura.

El enfoque teórico adoptado es sociolingüístico en tanto concibe el lenguaje como un instrumento capaz de reflejar, reproducir y transformar las diferencias sociales. La realidad, entonces, es abordada a través de un aparato heurístico que combina categorías teóricas provenientes principalmente de la lingüística, la sociología y la pedagogía. La

---

<sup>2</sup> Este pasaje fue extraído de las páginas 5 y 6 de la Declaración.

metodología utilizada es dialéctica y la técnica de análisis empleada es el análisis del discurso.

Las conclusiones llaman la atención sobre un punto crítico de la relación entre educación y trabajo: el de la selección tácita de los grupos sociales que pueden buscar en la universidad un espacio de formación que les permita acceder a posiciones laborales más favorables que las que tienen predeterminadas por el mero hecho de ocupar una posición específica dentro de la estructura social.

## 1. Fundamentos teóricos

Siguiendo una tendencia creciente en el país y en el mundo, desde hace tres años la Universidad Nacional de la Patagonia Austral ofrece la posibilidad de cursar a distancia varias de sus carreras. Para ello desarrolló el Entorno Virtual de Enseñanza y de Aprendizaje UNPAbimodal (en adelante, el Entorno Virtual) montado sobre la plataforma *moodle*. Si bien la propuesta todavía está en una etapa experimental, se pueden plantear con cierta firmeza algunas especulaciones teóricas referidas al contexto social en el que esta se inscribe y a las consecuencias pedagógicas de esta conextualización.

Aunque resulte bastante obvio, conviene apuntar que la educación *online* está atravesada por el conflicto de la brecha digital, entendida esta como

la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben como utilizarlas. (Serrano Santoyo y Martínez Martínez, 2003:8)

La educación *online* ofrece la posibilidad de integrar al sistema formal de enseñanza a sujetos que residen en localidades alejadas de los centros universitarios, pero excluye a los que se encuentran del 'otro lado' de la brecha digital, aun cuando residan a pocos metros del edificio de la universidad.<sup>3</sup> Parece ser que, en una sociedad caracterizada por la desigualdad, un sistema como este solo puede integrar excluyendo.

---

<sup>3</sup> Si estos alumnos, por razones laborales o familiares, se ven imposibilitados de concurrir a las clases presenciales y si además no dominan adecuadamente las TICs, también serán excluidos.

Si bien algunos teóricos como Negroponte (1995) consideran que la diferencia respecto del acceso a la tecnología es principalmente generacional, otros hacen hincapié en las barreras socioeconómicas. Esta segunda postura es más fuerte en el campo de los estudios pedagógicos, ya que, para que una persona se apropie de la tecnología con fines educativos, deben cumplirse tres condiciones que, con claridad, trascienden la cuestión de las franjas etarias:

Es decir, primeramente se requiere que exista disponibilidad en la comunidad de la infraestructura que pueda dar acceso a un servicio de telecomunicaciones (e.g. teléfono, Internet por DSL, Internet por CableTV, etc.). En segundo lugar, si se tiene la infraestructura, se debe tener el sustento económico suficiente para contratar los servicios ofrecidos, y por último, si se tiene la infraestructura y la accesibilidad, se deberán tener las habilidades suficientes para utilizar dichos servicios. Por ejemplo, la habilidad de utilizar una computadora para navegar por Internet, leer el correo electrónico, generar contenidos con valor educativo o cultural, etc. (Martínez Martínez y Serrano Santoyo, 2007)

El desarrollo de las competencias mediacionales (Chan Nuñez, 2005) está asociado, entonces, a las restricciones impuestas por la estructura social. Aunque una persona sea joven, si además es pobre, encontrará un abismo prácticamente insalvable entre ella y las NTICs. No basta con sentarla frente a una computadora. También debe ayudársele a encontrar (e incluso a disfrutar) la utilidad de la tecnología en el intercambio y la producción de conocimientos.

De no mediar una activa presencia del Estado, mientras para algunos el inicio de los estudios universitarios a distancia supondrá una prolongación del uso cotidiano de la computadora, para otros será un choque cultural que dejará en evidencia su posición marginal en el mercado simbólico (Bourdieu, 1970, 1982, 1984,1995). Y las reglas del mercado simbólico son invisibles, pero no por eso débiles.

En nuestro país, hasta hace algunas décadas, la cotización del capital cultural estaba asociada al dominio de ciertos saberes y de ciertas variedades lingüísticas y a la incorporación de ciertos *habitus* oficializados en el ámbito escolar (Stubbs, 1984; Bourdieu, 1985; Bernstein, 1997; etc.). El prototipo de una persona culta incluía la posesión de conocimiento académico o del buen arte, el dominio del dialecto estándar y sus estilos formales, y un modo de comportamiento considerado como refinado. Había un límite bastante nítido entre la cultura oficial y la cultura no oficial. En el imaginario

social, ese límite estaba representado por el docente.<sup>4</sup> Se instauraba así una zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1988) para el alumno que este podía apreciar con bastante claridad. Posteriormente, a partir de un progresivo desprestigio del rol docente y de un deterioro de la formación profesional, entre otras cosas, ese límite se hizo más difuso: el maestro ya no es un ejemplar ‘consistente’ de persona culta.<sup>5</sup> La zona de desarrollo próximo, por ende, se hizo más variable y opaca. Sin embargo, el desdibujamiento del límite no implica un desvanecimiento de la cultura de élite. La universidad es la institución oficialmente encargada de producir y preservar la diferencia cultural y el fracaso estudiantil es el indicador más visible de la vigencia de la jerarquía reproducida.<sup>6</sup>

En los últimos años, con la aparición de las NTICs y su instrumentación pedagógica en las universidades, el límite entre la cultura legítima y la ilegítima se fortaleció. Los alumnos que no dominan estas nuevas herramientas de comunicación están en clara desventaja respecto del resto: redactan en papel, no intercambian información a distancia con sus compañeros, no realizan búsquedas de bibliografía por Internet, etc. Esta situación, por supuesto, es particularmente crítica en el aprendizaje universitario mediado por computadora, donde, *grosso modo*, se plantean tres escenarios pedagógicos posibles:

-Escenario 1: Si un alumno está familiarizado con el manejo de las NTICs, tiene que enfrentar básicamente dos desafíos: la adaptación a las pautas del proceso de aprendizaje estudio (adecuación de horarios, desarrollo de un estudio autogestionado, etc.) y la apropiación de los contenidos teóricos.

-Escenario 2: Si un alumno no está familiarizado con el manejo de las NTICs, enfrenta un tercer desafío: desarrollar con rapidez su competencia mediacional con el fin de usar adecuadamente los recursos del entorno digital.

---

<sup>4</sup> Pensemos, por ejemplo, en la representación de la función social de las maestras normales. Ver, entre otros, Leoz (2006).

<sup>5</sup> Los maestros ya no son un ejemplo socialmente *consistente* de persona culta porque muchos de ellos no poseen el capital cultural legítimo, no dominan el dialecto oficial y no han encarnado un *habitus* que exhiba un refinamiento cultural. Al respecto, entre otros, R. Follari (2001:304) afirma: “Por supuesto, el descrédito asignado a lo escolar se asocia también a la figura del docente. A ello ha colaborado vivamente la caída de los salarios y las prestaciones, lo cual ha hecho de la profesión algo asumido cada vez más, únicamente por aquellos que tienen menor nivel de aspiración intelectual y/o económico”.

<sup>6</sup> La universidad no es la única institución que cumple esta función, pero sí es la que tiene un mayor significado social en tanto representa la promesa democrática de la distribución de conocimientos igualitaria. Esta promesa puede ser formulada así: *Todo el que quiera aprender conocimientos especializados y cumpla con ciertos requisitos formales (básicamente, título del nivel anterior) puede estudiar en la universidad*. Como sabemos, se trata de una promesa fallida.

-Escenario 3: Si un alumno, además, proviene de un grupo de clase media-baja o baja o si tuvo una escolarización deficiente (de acuerdo con los requerimientos de la universidad), debe sortear un cuarto desafío: incorporar y utilizar con pertinencia el estilo académico del dialecto estándar.

Cuando en el Entorno Virtual participan sujetos de este último grupo se generan situaciones de interferencia lingüística. Estos alumnos elaboran escritos en los que se manifiesta la tensión entre el dialecto estándar y algún dialecto no estándar y en los que se exhiben problemas de coherencia y de cohesión, además de los derivados de la inseguridad respecto de la normativa ortográfica.

En este artículo se presenta el análisis de las producciones lingüísticas que ponen de manifiesto en el ámbito pedagógico una fractura que es social, económica y política.

## **2. Metodología**

La metodología adoptada es dialéctica (Samaja, 1994, 1996). Se realizó un juego de permanente ida y vuelta entre la instancia de la teoría y la instancia empírica, en el que las nociones teóricas fueron refinadas de manera progresiva a partir del análisis de los casos concretos y, a la vez, estos fueron revisados y reconceptualizados a la luz del aparato teórico. Esta concepción de la relación entre teoría y empírica se sostiene sobre el supuesto de que todo proceso de investigación hunde sus raíces en la experiencia previa del investigador, dado que:

-la construcción del objeto de estudio es una reelaboración de las percepciones, intuiciones y nociones preteóricas que se tienen acerca de ese objeto en la vida cotidiana o instancia de la praxis vital;

-ningún fenómeno a estudiar es una incógnita absoluta para el investigador, ya que este, basándose en su conocimiento de casos similares, tendrá expectativas más o menos firmes acerca de lo que encontrará.

Las representaciones iniciales del problema a estudiar provinieron de mi experiencia como integrante de la sociedad de la región y como docente a cargo del espacio curricular seleccionado para la recolección del corpus.

El análisis del discurso fue la técnica de análisis empleada para reconocer e interpretar tanto las implicancias sociales de la forma como del contenido de las producciones escritas de los alumnos. Concretamente, se tomaron aportes de corrientes

sociolingüísticas del análisis del discurso, los que permiten identificar y explicar el valor social de las variaciones dialectales y diatópicas (Halliday, 1982; Bernstein, 1990).

El corpus analizado es el conjunto de textos elaborados por los alumnos de la comisión bimodal de una cátedra anual común a los primeros años de todas las carreras de la UNPA. Este espacio curricular se denomina Análisis y Producción del Discurso y su objetivo básico es dar a los alumnos los conocimientos referidos a los recursos adecuados para la comprensión y producción del discurso científico-académico.<sup>7</sup>

Los textos escritos incluyen mensajes al docente, intervenciones en foros debate y resoluciones de tareas de aplicación. Aquí se presentan algunos de los ejemplos más representativos.

### 3. Análisis

El análisis está centrado en dos tipos de texto: los que tematizan la dificultad en el acceso y el uso de las NTICs y los que manifiestan problemas en la apropiación y uso del registro académico.<sup>8</sup>

#### 3.1. Textos que tematizan el acceso y el uso de las NTICs

La vía de comunicación más utilizada por los alumnos para expresar sus problemas de conexión y sus inseguridades respecto del Entorno Virtual es el correo electrónico dirigido al docente. Se trata de un medio particularmente interesante porque permite determinar, entre otras cosas, cómo concibe cada alumno aspectos específicos de la clasificación y del enmarcamiento (Bernstein, 1998). Veamos algunos ejemplos:

##### Ejemplo 1<sup>9</sup>

Fecha: 17 de abril de 2006

Título: *problemas en presentación de trabajo*

---

<sup>7</sup> La cátedra seleccionada se dicta en la Unidad Académica Caleta Olivia. La recolección de textos incluye tres años: 2006 a 2008.

<sup>8</sup> Siguiendo a Halliday (1982), aquí se concibe el registro como el producto de la adecuación del dialecto a la situación comunicativa. El registro académico universitario es el resultado de la adecuación del dialecto estándar a los requerimientos comunicativos de la esfera institucional especializada en la producción y difusión del conocimiento científico.

<sup>9</sup> Tanto en este como en los demás ejemplos se cambiarán los datos personales del alumno (nombre y apellido, lugar de residencia, etc.).

Texto:

*Hola Sebastián. Tube problemas para poder presentarte el trabajo el día 10, no me podia conectar con ustedes por esa razon se me hizo imposible. Tambien te comento que en el tema de Internet entiendo muy poco, por eso me va a costar bastante, pero tengo muchas ganas de seguir adelante. Me cuesta mucho saber en que lados tengo que meterme para poder realizar cada trabajo o como sacarme las dudas con ustedes.*

*Desde ya te pido disculpa por no heberte entregado el trabajo en tiempo. muchas gracias por tu tiempo y estamos en comunicación.*

En este mensaje se advierte una clasificación fuerte, respecto de la relación alumno-Entorno Virtual. Por un lado, cuando el alumno apunta a la dimensión tecnológica del sistema de enseñanza y de aprendizaje, se refiere al docente a través de un “ustedes”, pronombre mediante el que también incluye a otros actores de la institución (tal vez los coordinadores pedagógicos, los encargados de los aspectos técnicos, otros docentes, etc.). Se atribuye a sí mismo la ausencia de un saber o, directamente, un no saber. Por otro lado, cuando apunta a la obligatoriedad de la presentación de trabajos, restringe la segunda persona al singular, dirigiéndose específicamente al docente a cargo de la asignatura. Aquí el alumno se atribuye una falta derivada de un deber no cumplido. Así, construye la identidad pedagógica deteriorada de un sujeto adquirente que intenta pasar del otro lado de la brecha digital. Su no-saber tecnológico determina una falta pedagógica.

Veamos otros casos similares:

#### Ejemplo 2

Fecha: 17 de mayo de 2006

Título: *Recuperatorio*

Texto:

*Le escribo para pedirle me informe si recibió mi trabajo, le pregunto porque lo hice en el diario y cuando puse guardar cambios me devolvió la pantalla en blanco, creo que la maquina me borro todo. No me excuso, igualmente voy a volver a mandarlo mañana, solo le explico porque la fecha de entrega era hoy. Desde ya le agradecería que me lo tenga en cuenta, mi mayor inconveniente es que en mi domicilio no tengo pc y todo lo hago desde un ciber.*

#### Ejemplo 3

Fecha: 15 de mayo de 2008

Título: *algo tarde*

Texto:

*Profesor, q tal un gusto mi nombre es Norberto Ramirez; bueno lamento comentarle q por motivos aboslutamente personales y laborales no eh realizado ningun tipo de actividad y por lo q veo mucho menos el parcial, hoy x hoy creo haber superado todos aquellos problemillas q m impedian esto, por ende m encuentro en*



*"libertad" para poder comenzar con su materia; lo q en definitiva queria solicitar es una especie de instructivo para manejarme en su materia debido a lo perdido q me encuentro en esta modalidad. sin otro problema x plantear m despido ojala sepa comprenderme, gracias espero su respuesta*

#### Ejemplo 4

Fecha: 7 de abril de 2008

Título:

Texto:

*q tal. mi nombre es cristian vargas y estoy en seguridad en el primer año.no tengo material para desarrollar las actividades.como tomo contacto c el material?gracias*

Los ejemplos 2 y 3 repiten la construcción inicial de la identidad pedagógica a partir de la secuencia no-saber – falta. El tercero, en cambio, en una situación similar a las otras dos, no asume la falta como una consecuencia directa de un no-saber, sino de un no-tener que debería ser resuelto por el docente. Mientras en los otros ejemplos, la identidad está claramente deteriorada *a priori* (el alumno asume que no posee los conocimientos que debería tener para desempeñarse adecuadamente en el curso), en este caso la identidad parece estar deteriorada *a posteriori* y el responsable de ello no es el sujeto que la porta.<sup>10</sup>

La noción de identidad pedagógica deteriorada está inspirada en Goffman (2003). Tal como este sociólogo lo plantea, comúnmente hay discrepancias entre la identidad social real y la virtual. Es decir, el hecho de que un alumno construya discursivamente esta identidad pedagógica para comunicarse con el docente no implica que asuma que realmente él posee todas las virtudes y defectos que a esta se asignan. En parte, se trata de una estrategia de comunicación y, por lo tanto, conviene contemplar la posibilidad de que algunos alumnos exageren el peso de los problemas que los aquejan con el fin de obtener ciertas concesiones de parte de los docentes. Sin embargo, es innegable que para muchos este peso es intolerable y, por ello, desertan.<sup>11</sup>

Estos textos permiten inferir cómo pueden establecer los alumnos la comunicación legítima, algo que depende tanto de la clasificación (la separación entre el dialecto y el registro permitidos y entre el dialecto y el registro no permitidos en el ámbito

---

<sup>10</sup> La responsabilidad del deterioro sería asignada de otro modo se el enunciado producido por el alumno, en vez de “no tengo material para desarrollar actividades”, fuera: ‘no sé cómo acceder al material para desarrollar las actividades’.

<sup>11</sup> En los tres años que esta materia se dicta de manera virtual, la mayoría de los alumnos abandonó el cursado sin haber realizado actuación académica alguna (elaboración de un mail dirigido al docente o a la coordinación pedagógica, presentación de alguna tarea -ya sea optativa u obligatoria-, intervención en algún foro de debate). Todavía no se han estudiado los factores que motivan la deserción; sin embargo, hay sólidas razones para asumir que uno de esos factores (tal vez el más importante) sea la brecha digital.

académico) como del enmarcamiento (la instancia en la que se negocia el ritmo, la secuencia y las sanciones propias de la serie de actividades curriculares dispuesta). En el ejemplo 1, el alumno optó por un registro informal, lo que contribuye a la creación de una representación de la situación comunicativa en la que hay cierta simetría entre el alumno y el docente. Esta simetría, por supuesto, no es total, ya que, como mencionamos anteriormente, uno de ellos asume una identidad deteriorada.

Los ejemplos 2 y 3 muestran un estilo formal (se utiliza el ‘usted’ y no el ‘vos’) con algunos matices de informalidad. En el primero de estos ejemplos se puede reconocer la inseguridad causada por el uso de un estilo ajeno al alumno. La frase “Desde ya le agradecería que me lo tenga en cuenta” presenta el dativo de interés ‘me’, característico de las comunicaciones informales. En el otro ejemplo, el alumno emplea la expresión coloquial “perdido” en una frase pretendidamente más formal (el conector explicativo es “debido” y el sustantivo que designa el sistema virtual de enseñanza y de aprendizaje es “modalidad”). En la fórmula de cierre también hay rasgos de informalidad introducidos por las expresiones “ojalá” y “gracias”.

En el ejemplo 4, la frase “mi nombre es...” determina inicialmente un estilo formal (a diferencia de lo que hubiera ocurrido con la frase “me llamo...”). Tanto en este como en el 3, los alumnos realizan una operación novedosa: desarrollan el estilo formal utilizando la codificación informal de los mensajes de telefonía celular y del Chat: “q” (que), “m” (me), “x” (por), “c” (con). Esto incluye también el uso del punto como único marcador interoracional. Es decir, las mayúsculas de comienzo de oración tienden a desaparecer. Lo mismo ocurre con los signos de interrogación y exclamación.

Estas características del mensaje indican que el principio de clasificación que separa la comunicación no académica de la académica es observado de manera crítica por un grupo de alumnos debido a dos razones: a) tienen dificultades para el uso fluido del estilo formal y b) utilizan en el ámbito académico recursos comunes en el ámbito no académico. Pese a estas tensiones, la mayoría de los alumnos reconoce y acepta el requisito tácito del empleo del estilo formal.<sup>12</sup>

La ambigüedad estilística está motivada también por las pautas de cortesía exigidas en una situación transaccional de este tipo: el alumno hace un pedido y, a cambio, da una justificación y pide disculpas. Desde la perspectiva de Brown y Levinson (1987), el

---

<sup>12</sup> Es importante tener en cuenta que, con la finalidad de brindar un entorno amigable a los alumnos, las explicaciones asociadas a los diferentes recursos del Aula Virtual están elaboradas en un estilo informal (se utiliza el “vos” y no el “tú” o “usted”). Pese a ello, los alumnos optan preferencialmente por el estilo formal para comunicarse con los docentes.

pedido afecta la imagen negativa del docente, pero el uso del estilo formal, la justificación y las disculpas compensan su imagen positiva.<sup>13</sup>

La formalidad no es el único recurso estilístico con fines orientados a la cortesía. La informalidad también es una opción válida, pero requiere que el emisor enfatice ciertos recursos expresivos para que la intención comunicativa no sea juzgada como agresiva o irrespetuosa.<sup>14</sup> Como es lógico en nuestra cultura machista, el grupo de alumnos que utiliza esta variante estratégica está compuesto mayoritariamente por alumnas mujeres, independientemente de la edad que tengan.<sup>15</sup>

Los mensajes analizados demuestran que hay alumnos que asumen una identidad pedagógica deteriorada por el desarrollo insuficiente de sus competencias mediacionales. Entablan una comunicación con el docente con el fin de reparar esa falta o, al menos, mitigar sus consecuencias. Las estrategias de cortesía que utilizan no son exclusivas de la justificación del incumplimiento del cronograma de tareas a causa del desconocimiento del Entorno Virtual, ya que son comunes a todo tipo de pedido. Lo que sí es característico de estos textos es que se presenta un no-saber como la causa tanto de la falta como del perdón de parte del docente.

### 3.2. Textos que manifiestan dificultad para la apropiación y uso del registro académico

---

<sup>13</sup> Según estos autores, la imagen negativa responde a nuestros deseos de no ser molestados y, por lo tanto, de conservar el control de nuestro tiempo, nuestro espacio y nuestro cuerpo. La imagen positiva responde a nuestros deseos de ser apreciados por los demás. Los pedidos y las órdenes inevitablemente afectan el control del tiempo, del espacio y/o del cuerpo del destinatario, por eso, salvo que haya mucha confianza entre los participantes o que el contexto habilite la agresión, deben ir acompañadas de un justificación, algún reconocimiento afectivo o deben ir formuladas en un estilo que no resulte desagradable.

<sup>14</sup> Desde hace más de una década, en pragmática lingüística se desarrolla una amplia línea de investigación centrada en las estrategias de cortesía y de descortesía. Ver, por ejemplo, Haverkate, 1994; Bravo y Briz, 2004; Álvarez Muro, 2007.

<sup>15</sup> Esto es 'lógico' porque el machismo impone a los hombres restricciones a las manifestaciones afectivas. Por ejemplo, es muy improbable que un alumno varón escriba un mail como el de esta alumna:

*Hola , no se si te acordas de mi soy Victoria Fernandez , el año pasado curse la materia , pero por razones de trabajo no pude segur , bueno mi duda se debe que no puedo abrir la carta de presentacion y to 1[Tarea Optativa 1] , por eso no puede entregar el trabajo ,igual tengo la duda yo el año pasado compre los libros y no se si son los mismos , ahora no me recurso cuales eran pero te escribo mañana y te cuento , bueno espero que este año pueda cursar bien esta materia , es mas estoy contenta porque en el sistema se han incorporado mas materias que el año pasado no estuvieron al igual que me parece que esta mas organizado no? bueno un beso y disculpa la molestia*

En los mensajes analizados anteriormente se puede observar también algunos rasgos de la escritura que la normativa clasifica como errores: ausencia de mayúsculas a comienzo de oración, de signos de expresión, de tildes, etc. Como sabemos, la elaboración de mensajes interpersonales de correo electrónico suele ser informal y rápida, por lo que las características lingüísticas apuntadas no deben resultar alarmantes. Diferente es el caso de los textos que son escritos teniendo en cuenta que van a ser evaluados, entre otras cosas, por el respeto de la normativa.

A continuación, centraremos la atención en los mensajes que ponen de manifiesto el esfuerzo de los alumnos por sortear el cuarto desafío de su introducción a la vida universitaria: la apropiación y uso del registro académico.

En un Foro de Debate realizado durante los días 27 de abril al 5 de mayo de 2008, se dio la siguiente consigna:

Intenta intervenir en este Foro al menos dos veces para responder las siguientes preguntas: ¿Es necesario que el Estado imponga una norma lingüística? ¿Por qué?

Para participar es necesario haber leído (atentamente) el material de Alejandro Raiter.<sup>16</sup>

Sugerimos que leas las intervenciones de tus compañeros así, cuando participes, podés manifestar tu acuerdo o desacuerdo con las mismas.

Cuatro de las respuestas fueron estas:

#### Ejemplo 5

Fecha: 28 de abril 2008

Texto: *si es necesario porque asi vamos mejorando nuestro dialecto y a su vez el sociolecto dentro de la sociedad, para poder expresarnos de la mejor manera y siempre sujetos a cambios*

#### Ejemplo 6

Fecha: 28 de abril 2008

Texto: *hola a todos*

*con respecto a la respuestas creo que si el estado ampone una forma linguisticca en la sociedad coratria con la libre exprecion y la personalidad de cada ser ya que el habla de cada persona opino*

#### Ejemplo 7

Fecha: 5 de mayo de 2008

Texto: *No es buen que el estado imponga una norma lingüística por que hay términos que para ciertas personas significan otra cosa, ya hacen demasiado uso de poder imponiendo leyes y otras cosas como para decir también como se tiene que hablar o no. Además por lo*

---

<sup>16</sup> Se hace referencia al libro *El lenguaje en uso* (1995).

*general se impone la norma del grupo dominante o sea que todos tendríamos que hablar como los más pudientes.*

Ejemplo 8

Fecha: 5 de mayo de 2008

Título: *Foro 2: Variedad dialectal y norma lingüística*

Texto: *Me gusta la actividad del Foro, porque nos sirve a todos para conocernos un poco más. Estamos usando cada uno de nosotros distinto lenguaje, distinto dialecto, adquiridos desde nuestros primeros años de vida. A través de nuestro léxico, ofrecemos una visión del mundo en el que nos movemos. Pueden surgir normas que nos limiten nuestra libertad de usar nuestros dialectos, pero vivimos en una comunidad de hablantes, junto a otras personas de distintas clases sociales, de otras edades, con otros intereses. Esto hace que los dialectos cambien.*

Los ejemplos 5, 6 y 7 son representativos del grupo de alumnos que llega a la universidad en condiciones de clara desventaja lingüística. No solo deben comprender los contenidos específicos de la asignatura, sino que además deben elaborar textos coherentes y formulados en el registro académico de un dialecto que les es extraño: el estándar. Con mayor o menor esfuerzo pueden leer e interpretar adecuadamente el contenido de la bibliografía propuesta, pero sus dificultades aumentan en la instancia de la producción lingüística. Bernstein (1998) distingue dos sistemas de reglas: el de reconocimiento y el de producción. Los seres humanos tenemos la capacidad de reconocer el sentido de mayor cantidad de formas de las que podemos utilizar en el rol de emisores. Estos alumnos no ‘piensan mal’: su problema es que no dominan las reglas para la producción de textos legítimos.

Los alumnos de estos tres ejemplos comprendieron la naturaleza del planteo teórico expuesto en la bibliografía y entendieron también el sentido de la consigna del foro. El primero intervino haciendo alusión al rol del Estado como promotor de cultura, el segundo apuntó al riesgo de que la acción normalizadora del Estado restrinja la libertad de expresión individual y el tercero vinculó las políticas lingüísticas estatales con la estructura política y económica de la sociedad. Las tres intervenciones fueron muy agudas, en tanto mencionaron aspectos delicados de la relación entre el Estado y la denominada lengua estándar. Además, fueron originales, en tanto introdujeron tópicos que no habían sido tratados hasta entonces en el foro. Pero se materializaron en textos que, además de ser muy breves, exhibían problemas de coherencia, de cohesión y de ortografía. Comparémoslos con el ejemplo 8, mucho más adecuado.

El problema que acabamos de delinear, por supuesto, no es meramente lingüístico. Así como no se puede borrar la brecha digital regalando computadoras, tampoco se puede lograr que todos los alumnos elaboren textos adecuados poniéndolos en contacto con libros de gramática y de normativa. Para que este grupo social produzca textos legítimos en la universidad es necesario que estén familiarizados con el lenguaje en tanto instrumento apropiado para realizar operaciones cognitivas abstractas. En otras palabras, tienen que utilizar el código elaborado (Bernstein, 1997, 1998) y, para que ello ocurra, deben darse las condiciones culturales pertinentes. Concretamente, debe tener lugar la acción mediadora del docente en el marco de un sistema educativo dispuesto como un dispositivo democratizador.

La situación de interferencia lingüística apuntada no es exclusiva de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Con diferente intensidad, desde hace años, afecta a todo el sistema de educación superior del país. Dos parecen ser las causas más notables de este fenómeno:

a) Los cambios culturales que afectan a integralmente a la sociedad. *Grosso modo*, la cultura logocéntrica está crisis o, dicho con mayor precisión, está adoptando modalidades diferenciadas de prácticas de producción y de consumo. Mientras algunos grupos continúan en una línea de especialización en prácticas de lectura y escritura instituida desde hace varios siglos,<sup>17</sup> una mayoría se aleja más de esta línea, realizando prácticas logocéntricas periféricas y superficiales.<sup>18</sup>

b) La crisis del sistema educativo. En líneas generales, las transformaciones impulsadas por la Ley Federal de Educación no produjeron un mejoramiento de la calidad educativa. El sistema no garantiza que los egresados del nivel Polimodal o secundario posean los conocimientos y las competencias que deberían poseer.

Así, se advierte una distancia entre lo que los estudiantes saben y lo que la universidad exige que sepan. Algunos investigadores han vinculado esta situación con la cuestión de la alfabetización académica (Carlino, 2005), a la que definen como la

---

<sup>17</sup> Esta especialización fue instaurada a partir de una ramificación del sistema institucional en los diferentes períodos históricos. En el medioevo, la institución encargada de preservar la cultura escrita fue la iglesia (principalmente, a través de los monasterios); en el renacimiento, se sumaron las academias, donde se desarrollaron de modo incipiente la ciencia y la tecnología moderna; y, en el comienzo de la modernidad, se estructuró el sistema de enseñanza universitaria. Tradicionalmente, el dominio de la escritura fue potestad de minorías. Esta situación cambió recién en el siglo XX en las sociedades con un régimen de gobierno democrático liberal o con uno socialista.

<sup>18</sup> Estas prácticas marginales de escritura se restringen a la producción y el consumo de mensajes cotidianos o, dicho en términos de Bajtín (1990), a géneros discursivos primarios. Por ejemplo, muchas personas no leen ni escriben libros, pero sí leen el diario y escriben textos con fines pragmáticos inmediatos (notas, e-mails, mensajes por teléfono celular, etc.).

participación activa en la comunicación especializada de una disciplina. Asumen que muchos de los problemas vinculados al uso del lenguaje en la universidad se solucionarían más eficazmente si se los tratara dentro de asignaturas específicas. Objetan la idea de una enseñanza generalizada de la escritura, por considerar que el aprendizaje no es tan efectivo como cuando está asociado al estudio de los problemas propios de cada disciplina.

Sin embargo, en contextos pedagógicos como el analizado aquí, habría que revisar esta postura ante la evidencia de que hay que enfrentar dos problemas diferentes: el de la apropiación de los patrones retóricos de cada disciplina y el de la apropiación de las modalidades del dialecto estándar. El primer problema está referido a la formación del especialista científico o técnico, proceso de socialización que, indudablemente, requiere la apropiación de un léxico específico, el reconocimiento y el ejercicio de patrones estilísticos definidos, el dominio de las formas textuales de la especialidad, etc. En general, este proceso se desarrolla de manera tácita en el marco de la relación profesor-alumno o, mejor, maestro-discípulo. Junto con la apropiación de los conceptos teóricos, el alumno-discípulo incorpora el modo de utilizar el lenguaje del experto y, luego, lo replica, primero, de manera un tanto artificial y forzada y, luego, de manera natural y fluida.

El segundo problema se deriva directamente de las diferencias de clase y, desde un punto de vista heurístico, es previo al problema de la especialización de las modalidades discursivas. La cuestión de la apropiación del dialecto estándar corresponde al ámbito de la distribución de las modalidades discursivas, tema estudiado por Bernstein (1997,1998) y por Bourdieu (1985, 1995,1997), entre otros. Los criterios macrosociales de distribución establecen y reproducen las diferencias de clase, de modo tal que haya grupos que posean un capital lingüístico ilegítimo y otros que posean uno legítimo. Para resolver este conflicto no basta con introducir a los alumnos hablantes de dialectos ilegítimos en la denominada alfabetización académica. Primero, hay que tratar de que se apropien de una base lingüística estándar, a partir de la cual se pueden incorporar los patrones retóricos y teóricos de cada disciplina. Antes de saber cómo se escribe un informe técnico, por ejemplo, deben dominar las reglas ortográficas elementales, evitar las repeticiones léxicas innecesarias, redactar textos adecuados y coherentes, etc. De otro modo, si se los introduce de modo directo en una etapa de formación especializada, los alumnos provenientes de las clases bajas continuarán en una situación de desventaja que sella sus posibilidades de éxito.

## Conclusiones

Hemos efectuado un estudio de las producciones discursivas de los alumnos del Entorno Virtual Unpabimodal con el fin de reconocer dos conflictos que saltan a la escena en el primer año de las carreras a distancia: la brecha digital y la desigual distribución de los dialectos y sus funciones cognitivas. El origen de ambos está en la jerarquía clasista de nuestra sociedad.

El análisis nos permitió reconocer y caracterizar discursivamente la identidad pedagógica deteriorada asumida por los alumnos que no están familiarizados con el uso de las NTICs. También nos permitió explicar el peso del mercado lingüístico en la configuración de las condiciones de posibilidad de la alfabetización académica.

En un mundo donde los pobres son cada vez más pobres y los ricos son cada vez más ricos,<sup>19</sup> no podemos confiar en el ‘natural’ advenimiento de una sociedad más justa e igualitaria. No basta con que los gobiernos alienten la inversión minera, la construcción de casinos, la infraestructura hotelera de cinco estrellas y los grandes supermercados. Deben invertir seriamente en educación, concibiéndola como el dispositivo más poderoso para el desarrollo social.

Desde hace décadas podemos decir que el alumno que llega a la universidad sin saber escribir un texto adecuado ha sido estafado. Ahora podemos decir lo mismo del alumno que ingresa sin dominar las nuevas tecnologías del conocimiento.

Detrás de la tragedia individual de cada alumno que, por estos motivos, fracasa en la educación superior, está la tragedia de una sociedad que acrecienta su propia fractura.

## Referencias bibliográficas

Álvarez Muro, A. (2007) *Cortesía y descortesía: teoría y praxis de un sistema de significación*, en *Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)*, Vol. 25.

---

<sup>19</sup> Tengamos en cuenta que los conceptos de pobreza y riqueza no son ahistóricos y absolutos, sino históricos y relativos.



- Bajtín, M. (1990) [1979] *Estética de la creación verbal*. Méjico: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1997) [1990] *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Volumen IV. Madrid: Ediciones Morata.
- (1998) [1996] *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bourdieu, P. (1977) [1970] *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- (1985) [1982] *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- (1995) [1984] *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- (1997) [1995] *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bravo, D. y Briz, A. (eds.) (2004) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- Brown, P. - Levinson, S.C. (1987) *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE.
- Chan Nuñez, M. E. (2005) “Competencia mediacionales para la educación en línea”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 7, N° 5. Consultado el 05/05/2008 en <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-chan.html>.
- Follari, R. (2001) “Perfil docente y crisis cultural latinoamericana”, en *Revista Perspectiva*, Vol. 19, N°2: 295-330.
- Goffman, E. (2003) [1963] *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Halliday, M. (1982) [1978] *El lenguaje como semiótica social*. México: FCE.
- Haverkate, H. (1994) *La cortesía verbal. Estudio pragmatolingüístico*. Madrid: Gredos.
- Leoz, G. (2006) “Cien años de normalismo en el imaginario social argentino”, en *Revista Hermes*, N°2. Disponible en: [http://www.hermes.ifdcsanluis.edu.ar/article.php3?id\\_article=17](http://www.hermes.ifdcsanluis.edu.ar/article.php3?id_article=17). Fecha de consulta: 30/03/2009.
- Martínez Martínez, E. - Serrano Santoyo, A. (2007) “La evolución hacia una nueva brecha digital”, en revista RED. Disponible en [http://www.labrechadigital.org/labrecha/index.php?option=com\\_content&task=view&id=111&Itemid=29](http://www.labrechadigital.org/labrecha/index.php?option=com_content&task=view&id=111&Itemid=29). Fecha de consulta: 10/11/2008.
- Negroponte, M. (1995) *Ser digital*. Buenos Aires: Atlántida.
- Raiter, A. (1995) *El lenguaje en uso*. Buenos Aires: A-Z editora.
- Samaja, J. (1994) *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: Eudeba.
- (1996) *El lado oscuro de la razón*. Buenos Aires: JVE Episteme.
- Serrano Santoyo, A. - Martínez Martínez, E. (2003) *La brecha digital. Mitos y realidades*. Mexico: Editorial UABC. Disponible en <http://www.labrechadigital.org>.
- Stubbs, M. (1984) [1976] *Lenguaje y escuela*. Madrid: Cincel.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.