

N

uevas Tecnologías en el área de Comunicación Integral

Lic. Graciela Herrera de Bett

La diversidad lingüística en contextos sociales críticos. Su impacto en la escuela"

En la época actual los procesos de escolarización se han visto afectados por fenómenos sociohistóricos, políticos y culturales de diversa índole, tales como: transformaciones locales y regionales de grupos e identidades, segmentación social, situaciones de pobreza e indigencia crecientes, migraciones y otros. Resulta impostergable para los educadores, especialistas e intelectuales en general, nuestro compromiso de abordarlos y proponer alternativas, sin dejar de puntualizar en principio, la responsabilidad del Estado y de las políticas públicas en la atención y solución de las mismas.

Estrechamente relacionados con estos procesos de transformaciones sociales, los fenómenos de las diversidades cultural y lingüística se han constituido en el foco de atención de los debates actuales sobre la escuela y su papel ineludible como espacio de inclusión de las diversidades, en el caso que nos ocupa, de las relacionadas con la cultura y el lenguaje. Elementos claves de esta inclusión, lo constituyen los saberes de la lectura y escritura, cuyas dificultades de apropiación por parte de los escolares operan como factores relevantes de la exclusión escolar y

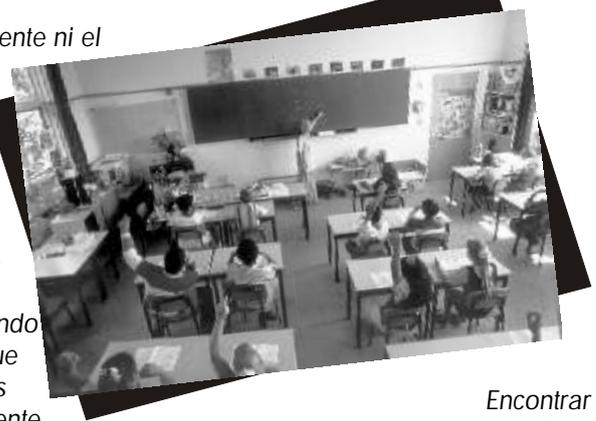
social.

El presente trabajo refiere a tres núcleos de problematización: el primero referido a los aportes de la Sociolingüística en algunas de sus perspectivas y autores para el análisis y comprensión de los dialectos sociales y su incidencia en los procesos de escolarización; el segundo, pone en tensión las concepciones más extendidas sobre la noción de fracaso lingüístico como fracaso escolar; el tercero considera la lectura y escritura como prácticas contextualizadas y esboza algunas líneas de acción pedagógica para abordarlas en un propuesta que

"...Sería un error cómodo no hacer caso de la importancia de los factores sociales y situacionales en el uso del lenguaje y tratar a quienes no están familiarizados con algunos aspectos sutiles del discurso educacional como carentes de los medios lingüísticos y cognitivos para llevar a cabo un debate lógico o una interrogación racional..."

(Edwards y Mercer, 1994).

"...Desgraciadamente ni el universalismo que señala que todos somos iguales, ni el relativismo que proclama "todos tenemos el derecho a ser Diferentes" eviten la realidad De un mundo jerarquizado, en que algunas sociedades dominan políticamente Y económicamente a otras.



Encontrar las palabras exactas no cambia esta realidad, pero discursos mal contruidos ayudan a legitimarla".

Introducción

Vincular estas categorías, Lenguaje y Educación, se presenta como una tarea interesante y compleja, pues son varias las perspectivas que pueden adoptarse y múltiples las significaciones que se asocian a las mismas. Desde nuestro punto de vista y de partida, reconocemos en esta relación, dominios de investigación y convergencia interdisciplinar, a la vez que conflictos y problemáticas encarnados en la realidad social y educativa.

En la época actual los procesos de escolarización se han visto afecta-

dos por fenómenos sociohistóricos, políticos y culturales de diversa índole tales como: transformaciones locales y regionales de grupos e identidades, segmentación social, situaciones de pobreza e indigencia creciente, migraciones y otros. Resulta impostergable para los educadores, especialistas e intelectuales en general, nuestro compromiso de abordarlos y proponer alternativas.

Estrechamente relacionados con estos procesos de transformaciones sociales de

grupos e identidades, los fenómenos de las diversidades cultural y lingüística, se han constituido en el foco de atención de los debates actuales sobre la escuela y su papel ineludible como el espacio más amplio de inclusión de las diversidades enunciadas más arriba. Elementos claves de este proceso de inclusión lo constituyen los saberes de la lectura y escritura cuyas dificultades de apropiación por parte de los escolares, operan como los factores más relevantes de la exclusión escolar y social.

¿Por qué el “fracaso escolar” se relaciona de modo frecuente con las prácticas de la lectura y escritura? Y si la escuela es la responsable de proporcionar estas herramientas básicas, ¿cómo intervenir pedagógicamente en este dominio para potenciar los aprendizajes en contextos de pobreza estructural? Sin desconocer las limitaciones socioeconómicas que condicionan la vida de la familia de niños y jóvenes, y sin caer en el circuito de los que responsabilizan a la escuela, a los maestros o al medio familiar, como determinantes del rendimiento escolar de los alumnos, es

indispensable seguir trabajando en el problema, de cómo se construye la exclusión escolar de los niños y jóvenes en contextos de pobreza rural y urbana ⁽¹⁾. Y en ese marco, analizar qué papel le corresponde al lenguaje, en particular al lenguaje de la instrucción escolar, caracterizado como lengua estándar.

Pretender responder con certezas a estos interrogantes sería desconocer la complejidad de una problemática que excede los límites de los saberes especializados, para ins- talarse descarnadamente en la realidad cotidiana reclamando la atención

de las políticas públicas y la responsabilidad del Estado para su abordaje e intervención.

La vigilancia de tales cuestiones ineludibles desde nuestro punto de vista en todo proyecto formativo no nos exime de nuestro compromiso como intelectuales y educadores, de proponer vías de intervención posible.

En consonancia con esta realidad compleja, las producciones del campo de la teoría social en América Latina y en nuestro país concentran sus esfuerzos investigativos al estudio de estos temas, con el propósito de concretar y potenciar programas

Sociolingüística: variedades dialectales, cruces y tensiones. Perspectivas teórico-metodológicas para pensar los problemas.

Las reflexiones del presente trabajo retoman líneas de análisis y ejes de intervención en torno a tres núcleos de problematización: el primero alude a los aportes de la disciplina Sociolingüística desde algunas de sus perspectivas y autores para el análisis y comprensión de los dialectos sociales y su incidencia en los procesos de escolarización; el segundo, pone en tensión las concepciones isomórficas más extendidas sobre la noción de fracaso lingüístico como fracaso escolar; el tercero, considera los procesos de interacción lingüística en los espacios educativos, que en tanto contextos de situación, propician u obturan la relación pedagógica y de modo específico los procesos de apropiación de los conocimientos. Finalmente trataré de esbozar y compartir algunas líneas de acción para abordar la diversidad lingüística en las instituciones y en la sala de clases, a condición de a) revisar críticamente algunas categorías que se han naturalizado en el enfoque de la Formación Docente para la Enseñanza de la Lengua; b) integrar la perspectiva de la variación lingüística en la didáctica de la disciplina.

Si bien la Sociolingüística como disciplina reconoce en su constitución una tradición de varias déca- das, junto con la etnografía

de la comunicación son las más fértiles en cuanto a los reportes de los avances y resultados de sus inves- tigaciones vinculadas al uso y funciones del lenguaje en la vida escolar y social. En efecto, al considerar la variación como punto de mira en el análisis del funcionamiento del sistema lingüístico, in- corpora al debate de las ciencias del lenguaje el componente social de la teoría, comprobando que estas variaciones no son anárquicas, sino que responden a regularidades plausibles de explicación y validación.⁽²⁾

En la línea anglosajona, se destacan los trabajos de Halliday quien recupera los aportes de Bernstein sociólogo preocupado por el estudio de los procesos de transmisión cultural, y por el papel que le cabe al lenguaje en dichos procesos como contribuciones claves de la sociolingüística para el estudio de los problemas educativos. Desde esta perspectiva interesa considerar la caracterización de familia y escuela como contextos socializadores críticos, cuyas orientaciones de significados pueden entrar en relación de continuidad, ruptura o débil articulación, condicionando las trayectorias futuras de los alumnos, en cuanto sujetos escolares o desescolarizados.

Halliday, anclando en la noción de variación, desarrolla las categorías de dialecto y registro aptas para describir las relaciones entre el lenguaje y la estructura social y el lenguaje y los procesos sociales. Estas nociones desarrolladas por el autor mencionado marcan una diferencia considerable con las difinidas por la Dialectología, vinculadas más estrechamente con la lingüística clásica que aborda las variaciones del sistema, independiente de la perspectiva sociológica de análisis. Para Halliday, entonces, la diversidad de estructuras sociales explican la variación dialectal, en tanto que la diversidad de procesos sociales, la variación de registros.

Es decir que el lenguaje como práctica social, objetiva en los dialectos los distintos “lugares” que sitúan a los sujetos en el espacio de las relaciones sociales y objetiva en los registros un repertorio de significados vinculados a las acciones que realizan los sujetos.

Por consiguiente, las nociones de dialecto y registro que nos proporciona la sociolingüística, son claves para comprender en la variedad lingüística de los sujetos escolares, universos discursivos estructurados en códigos afectados en su reconocimiento por diversos grados de legitimación / deslegitimación. Configuradas la escuela y

(1) Este trabajo se referirá, de modo particular a contextos de pobreza urbana.

(2) En Argentina se destacan los estudios de Beatriz Lavandera - lingüista e investigadora ya fallecida, discípula de Labov - sobre grupos urbanos en Buenos Aires

el aula en cuanto tramas de culturas articuladas o en disputa, desconocer tal acontecer agrava los conflictos pedagógicos y sociales.

En lo que atañe a nuestras preocupaciones específicas relacionadas con las prácticas educativas, la teoría y metodología sociolingüísticas nos permiten revisar las nociones que se asientan con más peso en la formación de los maestros y profesores de lengua, tales como: competencia lingüística y comunicativa, sistema, norma, uso, etc., definiciones y clasificaciones que incorporadas como contenidos de enseñanza en ocasiones de modo convencional o arbitrario, en general no inciden ni operan como marco de referencia conceptual para definir el enfoque de una propuesta didáctica; este aspecto tiene un efecto particular, cuando la propuesta se inscribe en escuelas cuya población escolar remite a sectores sociales identificados con una cultura y lenguaje diferentes del dialecto estándar escolarizado.

Como lo expresáramos más arriba, los usos lingüísticos de los alumnos provenientes de sectores y grupos sociales caracterizados por la segmentación social, la pobreza creciente y la multiculturalidad, expresan órdenes de significados que con frecuencia, entran en conflicto o contradicción con los órdenes de significados que propone o impone? la cultura escolar. Si el dialecto estándar se impone de modo explícito o implícito, como la norma legítima de la que hay que apropiarse para acceder o promover los saberes de la lectura y escritura, seguramente los dialectos sociales que portan los alumnos y con ellos el potencial de significados disponible, entrará en conflicto con los órdenes de significados que le propone la escuela; estas tensiones se harán presentes en cualquier etapa de la escolaridad, pero sin duda tendrán mayor incidencia en los primeros años, afectando sensiblemente el rendimiento de los alumnos, y

colaborará en el tiempo, como otro factor más de exclusión social. Si las prácticas lingüísticas condensan representaciones, valoraciones, creencias, saberes, que atañen tanto al sí mismo de los sujetos, como al grupo de pertenencia, la censura o desvalorización de las mismas, afectan doblemente al alumno en tanto ser individual y social. Y si el bajo rendimiento de los escolares corresponde de manera predominante a las competencias de la lectura y escritura, el lenguaje de los niños, al parecer se constituye en uno de los obstáculos centrales para lograr el éxito en los aprendizajes y con ello, su permanencia en la institución escolar.

Es decir, la escuela refuerza la exclusión previamente abonada por las políticas públicas y la desatención del Estado respecto de los grupos sociales afectados por la desocupación, subocupación y pobreza creciente. Y en este punto ya sospechamos que la teoría del fracaso escolar solicita nuestra reflexión.

En sus investigaciones teóricas y empíricas, Bernstein sociólogo inglés cuyas investigaciones han resultado claves en este campo de las relaciones entre Lenguaje y Educación no intenta explicar la totalidad de las causas del fracaso educativo, sino que ofrece una interpretación de uno de sus aspectos: la circunstancia de que la distribución del fracaso no es anárquica, sino que se distribuye según pautas conocidas y predecibles. En nuestra realidad socioeducativa, concierne a los niños y jóvenes pertenecientes a sectores populares en condiciones de extrema pobreza estructural de amplias áreas urbanas. Para este autor, el fracaso no es lingüístico, sino social, por la desigualdad estructural, incompatible desde la teoría con sistemas democráticos de gobierno.

Lenguaje y cultura

Casi resulta obvio considerar que el niño aprende el lenguaje que

escucha a su alrededor y si crece en una sociedad estratificada y jerarquizada aprende la variedad dialectal en nuestro caso, el de Argentina, mayoritariamente del español, ⁽³⁾ que habla su comunidad lingüística ya sea de clase media urbana, clase trabajadora, población campesina o subgrupos sociales caracterizados por la desocupación, subocupación; sectores estos últimos, con limitadas o nulas condiciones de acceso a los bienes materiales y simbólicos que produce la cultura global.

Ciertamente entonces, decimos que el niño aprende su lengua materna en el contexto de una cultura particular, en que las normas se representan de modo diverso y se enuncian frecuentemente a través del lenguaje, operando como marcos de regulación, interacción con su familia, grupo de pares etc. En palabras de Halliday "es socializado en los sistemas de valores y en los modelos de conducta, mediante el lenguaje". (1982 Halliday 1982 pág.28)

Estas consideraciones, no por obvias o simplistas, cobran la necesaria importancia al analizar críticamente las teorías lingüísticas del fracaso educativo. Tal "etiqueta" se suele relacionar en la época actual, con grupos urbanos cada vez más amplios ya caracterizados en cuanto al estado de pobreza e indigencia crecientes cuyas prácticas lingüísticas (sintaxis, léxico y fonología,) producen variaciones que son las depositarias con mayor énfasis que otras prácticas, del fracaso educativo.

Allí tienen su anclaje las teorías del déficit y la diferencia, categorías de análisis puestas a dilucidar el estudio de las variedades del lenguaje en la vida social e inspiradas paradójicamente en el afán de mejorar la integración de los pobres en su mayoría de raza negra en el sistema escolar norteamericano. Los resultados de las investigaciones sobre *lenguaje y pobreza*, realizadas en USA por F. Williams y su equipo de lingüistas

(3) Reconociendo empero que existen comarritas aborígenes en áreas de la Cordillera Sur de los Andes, norte puneño, del chaco salteño y santafesino que hablan sus lenguas y están organizados federalmente por reclamo de sus derechos civiles, políticos y culturales. -

sensibles a las demandas de la realidad en relación a estos fenómenos, ponen en evidencia que, frecuentemente, las diferencias de

la lengua están asociadas de una manera constante a grupos o individuos económicamente débiles, en relación con la generalidad con

de la gran corriente de la vida americana predominantemente blanca. "Entre los numerosos factores que contribuyen a la pro-

Lenguaje y pobreza: una problemática falseada. Las deficiencias funcional y estructural

A la vigorosa difusión de este concepto de *déficit lingüístico*, contribuyó la necesidad de dar respuestas rápidas a problemas complejos, con menor costo, reduciendo y alterando en gran medida algunos hallazgos interesantes de algunos estudios (como caracterización de las elipsis, alteraciones fonológicas, ritmos, asociaciones léxico-semánticas...). De acuerdo con la teoría del déficit, cuyo enunciado más extendido desde el sentido común educativo es "el habla del niño es deficiente", no se vislumbra la posibilidad de considerarlo como un dialecto social, cuya estructura, léxico y fonología presenta variaciones como todo dialecto social. ¿Porqué se considera deficiente? ¿Será carente de sonidos, palabras o estructuras? Tal idea resulta insostenible desde la perspectiva lingüística, y algunos investigadores como Halliday la consideran una tontería pero peligrosa, pues al no refutarla por absurda, los especialistas le aseguran años de sobre vida y malestar educativo. Porque si algunos educadores creen que es así, que uno o muchos de sus alumnos son carentes, lo predisponen de modo no intencional, al fracaso lingüístico. A esto se lo conoce como la hipótesis del estereotipo: "los niños lo mismo que los adultos, habrán de comportarse con el estereotipo al que han sido asignados" (Williams 1967 citado por Halliday ob.cid. pág.36).

Desvalorización que incide en un proceso donde el maestro ve neutralizado su trabajo específico en torno al conocimiento y en el que se cumple la profecía del fracaso en el aprendizaje, desde una doble mirada: *la del maestro que excluye al alumno sin proponérselo a causa de su "falta"*

o "carencia" lingüísticas, la autoexclusión del alumno, con su silencio real y simbólico ante la imposibilidad del éxito en el rendimiento escolar.

En el caso de la teoría de la diferencia, ya no se trata del déficit, sino que el habla del niño resulta distinta, de la norma escolar o la *l e n g u a e s t á n d a r*. Las contradicciones se manifiestan desde el momento que en espacios de comunicación de interés personal lúdico y/o social, donde cada sujeto- joven o niño- ejerce su palabra para decirse socialmente, las competencias lingüísticas pues- tas en juego, son evidentes, a veces también imitando el dialecto estándar con fines de la burla o rebeldía, formas en la que tal vez se expresa el sentimiento resentimiento de la excluidos. Así, dice Halliday, la teoría de la diferencia se resuelve en un problema del prejuicio: si el alumno falla como resultados de las diferencias entre su lenguaje y el de la escuela, no es porque haya dificultades de comprensión, sino porque la variedad del español, en nuestro caso, lleva un estigma social: la sociedad (la escuela, el profesor, maestros/as, la Academia, en síntesis, la cultura hegemónica) lo considera inferior. "El sujeto escolar, el niño, el joven, efectivamente está condenado al fracaso desde el principio". (ob.cid. pág. 36).

Si bien consideramos en algún punto muy radicalizada esta afirmación del investigador, es justo reconocer que somos frecuentemente evaluativos con las variedades dialectales diferentes a las nuestras y que rápidamente adjudicamos juicios de valor a sus portadores. Pero es justo reconocer también que en la tarea educativa son muchos los docentes que

superan sus prejuicios y asumen la diferencia para trabajar por la inclusión social de sus alumnos puesto que la escuela aparece hoy como uno de los pocos espacios públicos orgánicos para la socialización de los saberes.

Reconocer las diferencias en el uso del lenguaje supone un replanteo de las prácticas de alfabetización, considerándolas no ya como trabas del proceso de aprendizaje escolar, sino como puntos de inflexión y atención ineludibles, puesto que el intercambio verbal, sigue siendo el nexo fundamental de las relaciones educativas.

Sin duda estos órdenes de significados funcionales negados o negociados en la estructura de la experiencia escolar condicionan en buena medida la retención de los alumnos y la calidad de sus aprendizajes.

Las investigaciones educativas de estos últimos años han producido un valioso material de análisis sobre estas temáticas acerca de las dificultades en la escolarización de los jóvenes, adolescentes o niños en situaciones de riesgo social y/o psicológico; tales estudios ponen de manifiesto que estos sujetos materializan en violencia real y simbólica, los efectos de la violencia real y simbólica de que son objeto en la vida cotidiana; las agresiones, rebeldías se expresan generalmente como actos de rechazo hacia algún docente, otro compañero o a la institución. Las tensiones y conflictos previsibles en el juego de las relaciones sociopedagógicas, que potencian el crecimiento de las personas, alumnos, docentes y con ellos, la dinámica de las propias instituciones, se han trocado hoy en mi país en foco de verdaderos conflictos de convivencia y en simultáneo asistimos, sobre todo

en los últimos tiempos a muestras de compromiso y actos de solidaridad real frente al desamparo de los miles de afectados por las condiciones de creciente pobreza.

El conocimiento histórico de la constitución de la lengua materna, tanto desde las perspectivas de estudio del sistema, cuanto desde la teoría social, resulta fundamental como base no sólo de la formación de maestros y profesores, cuanto de los alumnos, y de los ciudadanos de una nación. Los fundamentos y alcance de las teorías y resultados de la investigación en este campo de intersección interdisciplinar deben proveer herramientas de análisis

para el desmontaje de los prejuicios lingüístico-culturales, a la vez que el reconocimiento de la impronta del lenguaje en la constitución de los grupos e identidades, por lo que la noción de variación y heterogeneidad lingüísticas, debe ser la clave para comprender y emprender una convivencia social en un campo de luchas de fuerza particularmente asimétrico para los dialectos sociales de los pobres.

Reconocer que la idea de norma lingüística posee un significado hegemónico, y se vincula al prestigio y al orden de verdad del que dice bien, delegando en ello poder y poderes, relacionar en este razonamiento la noción de norma

lingüística como control social, resulta fundamental. Si bien el dispositivo lingüístico-normativo resulta ideal para la pedagogía del deber ser, cristalizada en un sistema de control social, pueden autonomizarse los principios de ese orden, y ser contrastados con otro orden de regularidades; la noción de variación, pluralizando el concepto de norma por el de normas lingüísticas comunales.

Desde la posición de docentes e investigadores, debemos realizar esfuerzos para acompañar los programas educativos cuyo eje sean las prácticas de lectura y escritura, socializando los resultados de las investigaciones y a la vez revisando nuestros propios supuestos a la luz de los renovados

Leer y escribir: prácticas contextualizadas.

La reflexión sociolingüística ingresa tardíamente en el dominio de la didáctica de la lengua como una perspectiva fértil para abordar una propuesta de enseñanza, que focalice no sólo en el contenido disciplinar u objeto de enseñanza, sino también en los sujetos de la relación didáctica en el espacio de la sala de clases y en el contexto más amplio de la institución. En los programas de Formación de Docentes, no es frecuente la inclusión de la Sociolingüística como perspectiva disciplinar ineludible para abordar el aspecto social de la teoría del lenguaje. En algunas investigaciones educativas o programas de intervención pedagógica se incorpora la sociolingüística de modo reduccionista para "etiquetar" las prácticas lingüísticas de los alumnos de las que se derivan programas compensatorios bajo las hipótesis del déficit o la carencia, que ya hemos analizado como una interpretación distorsionada de la teoría. Con visiones desvalorizantes explícita o implícitamente, de la conducta verbal y social de los aprendientes, se programa dar más lengua, cuando de lo que se trata es conocer y reconocer los significados de una cultura que se

percibe ajena, y recibir al otro, al que habla diferente, como un ciudadano competente para leer y escribir. Es decir, crear condiciones pedagógicas mentales y materiales para que se produzca este encuentro con la cultura letrada.

Pensar en propuestas para las prácticas de formación que incluyan la perspectiva Sociolingüística en la Didáctica de la Lengua, implica:

- a) Conocer y reconocer los componentes culturales que configuran las identidades de los grupos sociales, en particular aquellos que constituyen las poblaciones de pobres estructurales. Considerar en sus prácticas lingüísticas, las matrices de aprendizaje social de la que son portadoras y en consecuencia la potencialidades disponibles para el aprendizaje de la lectura y escritura. Revisar los prejuicios y contradicciones que suscitan los dialectos sociales.
- b) Recuperar prácticas docentes que han implementado estrategias de acción transformadoras: Talleres interdisciplinarios, capacitación y seguimiento.
- c) Fortalecer la perspectiva cola-

borativa del trabajo institucional: reorganización de los tiempos y espacios escolares; revalorización del trabajo docente. Indagación y reflexión teórica, previo al estudio y análisis de los datos empíricos. Promover proyectos de investigación para el estudio de esta realidad cultural y lingüística y socializar sus hallazgos comprometiendo nuestra presencia concreta en estos contextos escolares de pobreza urbana.

d) Dar la palabra, tanto para las prácticas de oralidad y como de escritura.

Propuesta de contenido y metodológica, tanto para la capacitación del docente cuanto para el trabajo en el aula: el trabajo con las narrativas y el enfoque etnográfico. Las narrativas y la etnografía resultan potentes en tanto metodología que recuperan un género base de las relaciones humanas; el relato y con él múltiples posibilidades discursivas: la conversación, la argumentación, el diálogo, la descripción, a condición de primero constituirse en etnógrafo: escuchar, mirar, aprender gestos y lenguaje, dar la palabra: principio pedagógico de base, a partir del

BIBLIOGRAFÍA

Achilli E. L. (1996) Práctica docente y diversidad sociocultural. Ed. HomoSapiens. Rosario.

Apple M. (1989) Maestros y Textos. Ed. Paidós. Barcelona.

Bernstein B. (1993) "Códigos elaborados y restringidos: visión general y críticas". Cap. III en La estructura del discurso pedagógico. Ed. Morata. Madrid.

Bourdieu Pierre (1985) Qué significa hablar. Ed. Akal. Madrid.

Edwards D. Y Mercer N (1994) El conocimiento compartido. Ed. Paidós. Barcelona.

Halliday M.A.K. (1982) El Lenguaje como semiótica social. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

Herrera de Bett G. (1993) "Lenguaje, literatura y Enseñanza. Práctica de algunas reflexiones sobre la teoría". Revista Argentina de Educación. Bs.As

Lavandera B.(1984) "Variación y significado". Ed. Librería Hachette. Bs.As.

Marcellesi, J. B. Y Gardin, B. (1978) Introducción a la Sociolingüística. Gredos. Madrid.

Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación N° 1. Diciembre 1999.

✧ N° 2 y 3. Noviembre 2002.

Romaine S. (1998) "El lenguaje en la sociedad".