

Lenguaje como capital cultural: contribuciones de Bourdieu al campo de la sociolingüística

/ Language as cultural capital: Bourdieu's contributions to the field of sociolinguistics

*Artículo de reflexión postulado el 30 de noviembre de 2020 y aceptado para publicación el 23 de marzo de 2021. TLA-MELAU, Revista de Ciencias Sociales. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México / E-ISSN: 2594-0716 / Nueva época año 16, Suplemento Especial de Verano (Junio-Agosto 2022), pp. 148-166

RESUMEN

El aula plantea un espacio discursivo singular en las sociedades escolarizadas o letradas. En tanto la escuela ha sido uno de los mecanismos principales de los Estados nacionales modernos para estandarizar una lengua nacional, a esta institución se le ha conferido la tarea de homogeneizar la lengua.¹ El proceso histórico de la educación tiende a expandirse y a extender cada vez más la obligatoriedad de los niveles educativos, lo que ha incorporado a sectores que antes no tenían acceso a la educación.² Ello configura al aula como un escenario propicio a la heterogeneidad, entre otras, a la heterogeneidad lingüística.

En este trabajo se reflexiona sobre la importancia de Pierre Bourdieu para describir y comprender los procesos sobre los que se naturaliza un habla como "correcta" en el espacio escolar. Se analizan conceptos seminales de la obra bourdieana como capital cultural y economía de los intercambios lingüísticos para el análisis de las desigualdades en la escuela desde un enfoque sociolingüístico. Asimismo, se reflexiona sobre la intertextualidad de los postulados de este autor con los de Bernstein y Labov para comprender su aportación en la intersección de dos campos: la escuela y el lenguaje.

PALABRAS CLAVE

Lenguaje, escuela, educación, sociolingüística, capital cultural incorporado, lengua nacional, economía de los intercambios lingüísticos.

ABSTRACT

Classroom poses a singular discursive space in schooled or literate societies. As the school has been one of the main mechanisms of modern nation-states to standardize a national language, this institution has been given the task of homogenizing the language. The historical process of education tends to expand and increasingly extend educational levels' compulsory nature, which has incorporated sectors that previously had no access to education. As a result, the classroom has become a scenario conducive to heterogeneity, including linguistic heterogeneity.

This paper reflects on Pierre Bourdieu's relevance to describe and understand the processes upon which a speech is naturalized as "correct" in the school setting. Seminal concepts of Bourdieu's work such as cultural capital and economy of linguistic exchanges are analyzed to study school inequalities from a sociolinguistic approach. The paper also reflects on the intertextuality of Bourdieu's postulates in relation to Bernstein and Labov to understand his contribution at the intersection of two fields: school and language.

KEYWORDS

language, school, education, sociolinguistics, incorporated cultural capital, national language, economics of linguistic exchanges.

*Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. (areliflo2009@gmail.com). <https://orcid.org/0000-0001-7375-1882>

¹ Bourdieu, Pierre, *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 1985.

² Chartier, Anne-Marie, *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, FCE, 2004.

...al igual que la sociología de la cultura, la sociología del lenguaje no se puede disociar de una sociología de la educación.

Pierre Bourdieu

¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos.

INTRODUCCIÓN

Si como refiere Susana García Salord³, la sociología de Pierre Bourdieu es “un laberinto de opciones analíticas”, no es de extrañar que se llegue a ésta cuando se analiza la relación entre lenguaje y escuela. Y aunque desde la investigación educativa se aborda a Bourdieu mediante la sociología de la educación, las reflexiones de este trabajo se sitúan en el campo de la sociolingüística.

La primera y más obvia relación entre lenguaje y educación es que el lenguaje es el vehículo principal de la transmisión de saberes en la escuela; el lenguaje es la principal materia de trabajo del profesorado sea cual sea la materia que enseñe. Un clásico de la investigación educativa, Philip W. Jackson, refiere:

Si un alumno no falta un solo día del año, pasará poco más de mil horas bajo la asistencia y tutela de los profesores. Si ha asistido a la escuela infantil y también lo ha hecho regularmente durante la enseñanza primaria, totalizará poco más de 7000 horas de clase cuando ingrese en la escuela secundaria. [...] al margen del sueño y quizá del juego, no existe otra actividad que ocupe tanto tiempo del niño como la que supone su asistencia a la escuela.⁴

³ García, Susana, “¿Por qué Bourdieu? Un ejercicio reflexivo”. Coloquio ¿Por qué Bourdieu? Reflexiones teórico metodológicas y empíricas en la investigación social. 7-9 de octubre 2020, Grupo de Investigación Sobre la Sociología Reflexiva de P. Bourdieu (GISOR)/COMECOSO/Colegio Mexicano de Sociología C.S Colmes/BUAP, transmitido el 9 de octubre, Disponible en: <https://www.facebook.com/gisor.pierre.bourdieu>, 2020.

⁴ Jackson, Philip W., *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1992, p.45.

Por tanto, si un niño pasa tanto tiempo en la escuela, ésta no sólo llevará a cabo su socialización secundaria; además influirá en su lenguaje. Sin embargo, los intercambios lingüísticos que se llevan a cabo en el aula tienen una especificidad en la cultura occidental escolarizada; y sobre ésta se han volcado buena parte de los estudios lingüísticos y de la investigación educativa. La obligatoriedad que confiere el derecho a la educación ha provocado que el proceso histórico de la educación se encuentre en continua expansión, por lo que cada vez se suman a la escuela sectores sociales que antes no tenían acceso a ella.⁵ Ello configura al aula como un escenario propicio a la heterogeneidad, entre otras, a la heterogeneidad lingüística.

En nuestros días, dos escenarios se dibujan en torno a la heterogeneidad cultural y lingüística: en un mundo donde la migración es parte del abanico social, las escuelas de los países hegemónicos se caracterizan por albergar en sus aulas a alumnos de distintas nacionalidades y lenguas; mientras que en los países periféricos nuevos sectores sociales -antes excluidos- se incorporan a la educación formal. En países como México, las minorías étnicas y las clases sociales más desfavorecidas se van incorporando paulatinamente a este proceso.

Por otra parte, un tema nodal en la investigación educativa ha sido el de explicar las diferencias en los desempeños escolares de los distintos grupos sociales. El tema de la desigualdad educativa no sólo no pierde vigencia, sino que se encuentra en su apogeo, como se puede observar en las líneas de investigación de los principales centros educativos del país.⁶

Durante el ciclo de desigualdades educativas del *Seminario permanente de desigualdad económica* de El Colegio de México, María de Ibarrola comienza su intervención diciendo que, en cuestiones de desigualdad económica y educativa, los investigadores han llegado a plantear una especie de axioma social: “cualquier desigualdad educativa se va a correlacionar de manera significativa con una desigualdad social o viceversa”.⁷

En materia de lectura y escritura, diversas investigaciones, así como pruebas estandarizadas, tanto nacionales como internacionales, han puesto de relieve que existe una brecha importante entre alumnos de escuelas públicas *versus* escuelas privadas en cuanto al desarrollo lingüístico-discursivo en favor de las escuelas privadas. A guisa de ejemplo, el estudio de la ANUIES

⁵ Chartier, Anne-Marie, *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, op. cit.

⁶ Al respecto véase el estado del conocimiento *Educación, desigualdad, y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011* publicado por el COMIE en 2013. Asimismo, este tema es estudiado en el *Seminario permanente de desigualdad económica* de El Colegio de México, que en 2017 celebró el ciclo de desigualdades educativas. En 2018, con motivo de la elección presidencial y la discusión de la agenda pública en materia de educación, el COMIE realizó el foro *Desigualdad, calidad y política educativa en México*.

⁷ De Ibarrola, María, El nuevo modelo educativo y la desigualdad social. *Seminario permanente de desigualdad socioeconómica. Ciclo 2017: desigualdades educativas*. 30 de marzo de 2017, El Colegio de México, Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=KVr0YzDZGcg&feature=youtu.be>

Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a la educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México muestra que, en una evaluación sobre comprensión auditiva, comprensión de lectura, conciencia lingüística y expresión escrita, los resultados más deficientes se encuentran entre las universidades a las que acude la población con más bajos recursos de los que se incluyen en la muestra.⁸

Las interpretaciones de los resultados de estas pruebas en ocasiones resultan simplistas o tautológicas en el sentido de que se atribuye al lenguaje de los estudiantes evaluados el origen del problema. El sociolingüista Michael Stubbs ha llamado a este tipo de interpretaciones “el mito del déficit lingüístico”, y sus orígenes son de larga data. Durante la década de 1960 este tema ocupó un lugar central en la sociología de la educación y la sociolingüística.

El interés central de este trabajo radica en rastrear en las vertientes de dos campos que confluyen en la obra de Bourdieu: la sociolingüística y la investigación sobre las desigualdades escolares. Particularmente analizaremos un debate clásico que contribuyó al desarrollo de la investigación entre escuela, habla y clase social: el de Bernstein y Labov. La relevancia de revisar un debate de los años sesenta a la luz de los problemas actuales radica en que, en uno y otro campo, se realiza una lectura parcial de dichos autores. En lingüística se desconoce o se mal interpreta el trabajo de Bernstein y en sociología de la educación ocurre lo mismo con el de Labov.

En el presente artículo revisamos los principales puntos del debate y vemos cuál es la relación que guardan con el trabajo de Bourdieu, quien aportaría esta vuelta de tuerca sobre los estudios del lenguaje y la desigualdad.

EL MITO DEL DÉFICIT LINGÜÍSTICO

Los cambios en la moda académica han atribuido sucesivamente el fracaso educacional al coeficiente intelectual (en el periodo 1920-40), al ambiente hogareño (en los años cincuenta o sesenta) y, ahora (desde los años setenta) al lenguaje. Sin embargo, ningún factor único puede explicar el que algunos alumnos fracasen donde otros triunfan.

Michael Stubbs,
Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza.

⁸ González Robles, Rosa Obdulia (coord.), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a la educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*, México, ANUIES, s.f.

2.1 El contexto en Estados Unidos y el nacimiento de la investigación educativa

El 4 de octubre de 1957, la Unión Soviética lanza al espacio el primer satélite espacial, el Sputnik 1, lo que desata la carrera espacial entre este país y los Estados Unidos de Norteamérica, que pronto se daría cuenta de que para elevar su rendimiento en materia de tecnología habría que revisar a profundidad qué pasaba en su deficiente sistema educativo. En ese contexto, se solicita un diagnóstico que dé cuenta de las principales características de éste. El resultado sería el llamado informe Coleman, que en 1964 divulgaría la evaluación de 600 000 estudiantes, 60 000 maestros y 4000 escuelas. Arrojaría principalmente un perfil sobre la educación entre escuelas con minorías raciales y étnicas en E.U con resultados devastadores, como que la inversión monetaria en escuelas no era directamente proporcional al logro educativo. Los niños blancos que asistían a escuelas de bajo presupuesto aprendían más que los negros o de otras minorías que iban a escuelas del mismo presupuesto.⁹

Una de las grandes preguntas de la investigación educativa ha girado en torno a explicar el fracaso escolar, y en los años sesenta del siglo pasado, esa pregunta fue particularmente relevante. En este momento entran en confrontación dos grandes paradigmas o programas de investigación, el primero de los cuales era de impronta positivista. En el terreno de la educación, casi todo era reducible a una explicación psicológica conductista. El otro programa son las metodologías interpretativas que, para la educación, abrevan principalmente de la etnografía.

Frederick Erickson hace una interesante disertación sobre cómo han explicado el fracaso escolar la investigación estándar (como él llama a las metodologías no cualitativas) y las metodologías interpretativas. El autor parte de los resultados de tests de rendimiento escolar y mediciones de inteligencia de Estados Unidos, en los que se encontró correlación entre la clase social, la raza, el sexo y el lenguaje con el rendimiento escolar y el grado de inteligencia medida.¹⁰ Ahora bien, la investigación positivista:

- a) Explicaría estos resultados mediante la atribución a las capacidades intrínsecas de un niño.
- b) Establecería una relación causal para revertir el problema mediante la pregunta: ¿qué conducta de los profesores se correlaciona

⁹ Fenstermacher, Gary y Soltis, Jonás, *Enfoques de la enseñanza*, Madrid, Amorrortu, 1999, p. 47.

¹⁰ Erickson, Frederick, "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M. (comp.), *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación*, vol. II, Barcelona, Paidós, 1989, pp. 195-301, p. 209.

positivamente con el progreso de los alumnos en los tests de rendimiento escolar?

- c) Encuentra que las pequeñas diferencias entre un aula y otra son una trivialidad, puesto que busca generalidades: de esta forma, la investigación positivista trataría de encontrar las características generales del profesor eficaz.

En ese estado de la cuestión ocurre uno de los debates más interesantes de la educación en materia de lenguaje, y que daría una vuelta de tuerca en los estudios de corte sociolingüístico: el ocurrido entre Basil Bernstein y William Labov.

2.2 *El debate Bernstein-Labov*

El sociolingüista británico Basil Bernstein ha abrevado como sociólogo de la obra de Marx y Durkheim; y como lingüista se encuentra influido por los trabajos de los mayores representantes de la lingüística antropológica norteamericana, como Sapir y Whorf –quienes dieron origen a la tesis de la relatividad lingüística– de los etnógrafos Malinowski y Mead, de los psicólogos Vygotsky y Luria, y de Noam Chomsky. La pregunta general que se hace Bernstein tiene un inminente carácter sociológico en la medida en que se cuestiona lo siguiente: “Si aceptamos la vinculación fundamental de los sistemas simbólicos, la estructura de la experiencia, todavía queda sin resolver cómo tiene lugar esta configuración”.¹¹

De esta manera, tiene el gran acierto de atribuir al habla –que él llamará código– un papel socializador; esto es, trata de responder cuál es el papel del lenguaje en la experiencia. En ese sentido, su pregunta “¿Cuáles son los factores sociológicos que afectan de modo crítico las ejecuciones lingüísticas en la familia con el proceso de socialización?”,¹² más que lingüística, es sociológica, puesto que esos factores, según su teoría, serían atribuibles a la clase social.

Los ejemplos empíricos que toma para demostrar esto pertenecen a la investigación de Peter Hawkins, quien había realizado estudios del habla de niños de cinco años pertenecientes a la clase trabajadora y a la clase media. Para su elicitación presenta cuatro escenas que los niños tendrán que traducir en una historia, que son las siguientes:

Escena 1: Se representan niños jugando al fútbol.

Escena 2: El balón va hacia la ventana de una casa.

¹¹ Bernstein, Basil, “Clase social, lenguaje y socialización”. Educación y sociedad. Revista interdisciplinar de la educación, España, No. 4, 1984, p. 130.

¹² *Idem*.

Escena 3: Aparece una mujer mirando a la ventana, donde hay un hombre con gesto amenazante.
Escena 4: Los niños se marchan.

Después de mostrar esas escenas, el investigador pide a los niños que elaboren una historia. Veamos a continuación un ejemplo de las producciones orales de la conformación de las historias de estos niños:¹³

Clase media	Clase trabajadora
Tres niños están jugando al fútbol y uno de los niños da una patada al balón, que sale a través de la ventana, y los niños miran hacia allí y un hombre sale y les grita por qué han roto la ventana y les dice que se vayan.	Están jugando al fútbol y él pega una patada y sale, rompen la ventana y mira, y viene y les grita por qué la han roto, y corren y ella mira y les dice que se vayan.

El trabajo de Hawkins le sirve a Bernstein para dar forma a su teoría del código elaborado *versus* el código restringido, que caracteriza de la siguiente manera:

Código elaborado	Código restringido
-Menos vinculado a una estructura dada o local. -El habla puede ser liberada de su evocación a una estructura social y puede conseguir autonomía. -Más acceso a la reflexión con el orden social que ha empezado a controlar. -Simbolización: racionalidad.	-Más vinculado a una estructura social local y tienen un potencial reducido para cambios en los principios. -Menos acceso a las bases de socialización, y, por tanto, la reflexibilidad puede ser más limitada. -Simbolización: metáfora.

Posteriormente, el sociólogo vincula estas caracterizaciones con la forma de socialización. Para ello explica que existe un conjunto de contextos interrelacionados que son los siguientes:

- El contexto regulativo (relaciones de autoridad/orden moral entre el niño y el adulto).
- El contexto instructivo (el niño aprende la naturaleza de las cosas y adquiere habilidades).
- El contexto imaginativo (recreación del mundo a su manera).
- El contexto interpersonal (el niño se hace consciente de sus propios estados afectivos y de los demás).

¹³ Bernstein, Basil, *Op. Cit.*, p. 135.

Es en este correlato que logra definir el código elaborado como universalista y el restringido como contextual.

Código elaborado (universalista)	Código restringido (contextual)
Si la realización lingüística de estos cuatro contextos implica el uso predominante de variedades elaboradas del habla, postularé que la estructura profunda de la comunicación es un código elaborado que tiene sus bases en roles individualizados que realizan significados universalistas independientes del contexto. ¹⁴	Si la realización lingüística de estos cuatro contextos implica el uso predominante de variedades restringidas del habla, afirmaré que la estructura profunda de la comunicación es un código restringido que tiene sus bases en roles comunalizados, realizando significados que dependen del contexto, por ejemplo, órdenes de significados particularistas. Claramente las elecciones gramaticales específicas y de léxico variarán de uno a otro. ¹⁵

Hasta aquí, Bernstein ha tratado de establecer cómo la cultura se hace psicológicamente activa en la organización de los roles en las personas: “El acceso a los roles y por tanto a los códigos está ampliamente relacionado con la clase social”.¹⁶

En 1969, el sociolingüista norteamericano William Labov publica el artículo “La lógica del inglés no estándar”; en él discutirá contra el mito del déficit cultural o lingüístico a cuya elaboración habían contribuido los psicólogos, quienes habían dominado la investigación educativa durante la primera década de la segunda mitad del siglo XX. La teoría de la privación verbal consistía en afirmar que los niños negros del gueto recibían pocos estímulos verbales, lo que les imposibilitaba a comprender o elaborar pensamientos lógicos en la escuela. Como se puede ver, esto encajó muy bien con la teoría del código restringido *versus* el elaborado de Bernstein. La hipótesis de Labov es la siguiente:

Los niños negros que habitan los ghettos urbanos reciben gran cantidad de estímulos verbales, escuchan más frases bien construidas que los niños de clase media y participan plenamente en una cultura con un alto contenido verbal; disponen del mismo vocabulario básico, poseen la misma capacidad para el aprendizaje conceptual y emplean la misma lógica que cualquier otra persona que aprenda a hablar y a comprender el idioma inglés.¹⁷

¹⁴ Bernstein, Basil, *Op. Cit.*, p. 138.

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ Bernstein, Basil, *Op. Cit.*, p. 139.

¹⁷ Labov, William, “La lógica del inglés no estándar”. Educación y sociedad. Revista interdisciplinar de la educación, España, No. 4, 1984, p. 145.

Para demostrarla, Labov realiza un importante trabajo empírico con metodologías propias de la sociolingüística, que es una diferencia importante con el trabajo de Bernstein, que se basó en las pruebas de Hawkins. Además, Labov tiene una profunda sensibilidad y agudeza para detectar que las respuestas supuestamente limitadas de los niños negros –que servían para demostrar su supuesto déficit verbal– tenían que ver más con la asimétrica relación adulto blanco-niño negro que con las capacidades lingüísticas de los niños.¹⁸ Al eliminar esta variable en la elicitación, colocando a un entrevistador negro del gueto, en una situación informal y relajada, Labov obtiene resultados excepcionales que resume en estos puntos en los cuales hace la crítica a la metodología usada por los trabajos con los que discute:

- Se utiliza la respuesta verbal del niño de clase baja a una situación formal y amenazadora para demostrar su falta de capacidad verbal o déficit verbal.
- Se considera que este déficit verbal es la principal causa del bajo rendimiento escolar del niño de clase baja.
- Dado que los niños de clase media obtienen mejores resultados en la escuela, se considera que los hábitos lingüísticos de la clase media son necesarios para el aprendizaje.
- Las diferencias en la forma gramatical producidas por el origen étnico y de clase se equiparan a diferencias de capacidad para el análisis lógico.
- Se considera que enseñar al niño a imitar determinados patrones de habla formal empleados por los profesores de clase media es enseñarles a pensar de un modo lógico.
- Se afirma que los niños que aprenden dichos patrones de habla formal piensan de un modo lógico y se predice que en años ulteriores obtendrán resultados mucho mejores en lectura y aritmética.¹⁹

BOURDIEU: EL LENGUAJE COMO CAPITAL CULTURAL

Tanto la obra de Bernstein como la de Bourdieu fueron seminales para el campo de la nueva sociología de la educación en Europa; resulta muy inte-

¹⁸ Quienes hemos realizado trabajo empírico con niños, y aún más en contextos escolares, sabemos que existen múltiples variables que impiden que se expresen. Una de ellas es la relación asimétrica entre el niño y el adulto: cuando el niño se siente evaluado contesta lo mínimo indispensable. Por ello, las metodologías de elicitación con niños tratan de propiciar, en la medida de lo posible, escenarios naturales y transversales. Aún en éstos existen complicaciones, por ejemplo, en ciertos contextos, las niñas no hablan con niños y muchas veces las niñas tampoco hablan entre sí.

¹⁹ Labov, William, *Op. Cit.*, p. 162.

resante que ambos autores estén hablando del origen social de las desigualdades escolares, problema que también se estaba abordando en los Estados Unidos, como se vio en la sección 1.1.

La obra de Bernstein ha sido muy difundida a partir de sus conceptos de código restringido y código elaborado, que trabajó principalmente en los tomos I y II de su obra *Clases, códigos y control*, que fue publicada de 1971 a 1990 en cuatro tomos, aunque su primer trabajo sobre este tema data de 1958.²⁰ Michael Stubbs afirma que ha sido un lugar común ubicar a Bernstein por unos conceptos que no fueron los principales de su obra, sino sólo una parte del proceso de socialización que él intentaba describir, al que llamó “la estructura y desarrollo de la transmisión cultural”.²¹

Para el año en que Basil Bernstein publica el primer tomo de *Clases, códigos y control*, Pierre Bourdieu ya había publicado, en coautoría con Jean-Claude Passeron, *La reproducción*, en donde enuncia formalmente que las diferencias en los rendimientos escolares de las clases trabajadoras se deben a la imposición de un saber cultural legítimo y arbitrario, perteneciente a las clases más favorecidas. *La reproducción* es la amalgama entre sus primeras ideas, ya plasmadas en *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, y los trabajos posteriores en donde daría forma, por una parte, a los conceptos de capitales económico, cultural, y social; y por otra, a algo que nos interesa particularmente en este trabajo: la relación entre la cultura legítima, el capital cultural y el uso del lenguaje. En *Los herederos*, obra de 1964 que realiza en autoría con Passeron, ya encontramos el germen de su pensamiento:

[...] es a lo largo de la educación y particularmente en los grandes cambios de la carrera educativa cuando se ejerce la influencia del origen social: la conciencia de que los estudios (y sobre todo algunos) cuestan caro y que hay profesiones a las que no es posible dedicarse sin un patrimonio, la desigualdad de la información sobre los estudios y sus perspectivas futuras, los modelos culturales que relacionan ciertas profesiones y ciertas elecciones educativas (el latín, por ejemplo) con un medio social, finalmente la predisposición, socialmente condicionada, a adaptarse a modelos, a reglas y a valores que gobiernan la institución.²²

²⁰ Los títulos de esta obra son los siguientes: volumen I, *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* (1971), volumen II: *Applied Studies Towards a Sociology of Language* (1973), volumen III: *Towards a Theory of Educational Transmissions* (1975), volumen IV: *The Structuring of Pedagogic Discourse* (1990). Al español solo se tradujeron los dos primeros tomos por la editorial AKAL; la editorial Morata tradujo el tomo IV. Existen trabajos en este idioma que son compilaciones.

²¹ Stubbs, Michael, *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Madrid, Cincel, 1984, p. 44.

²² Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, México, Siglo XXI, 2008 [1964], p. 28.

De la misma forma, en *La reproducción*, ya encontramos las piezas clave sobre el lenguaje que trataría con mayor profundidad en *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, de 1982, por ejemplo, el valor escolar y social del mercado lingüístico:

El valor social de los distintos códigos lingüísticos disponibles en una sociedad dada en un momento dado del tiempo [...] depende siempre de la distancia que les separa de la norma lingüística que la Escuela logra imponer en la definición de los criterios socialmente reconocidos de la “corrección” lingüística. Más precisamente, el valor en el mercado escolar del capital lingüístico del que dispone cada individuo está en función de la distancia entre el tipo de dominio simbólico exigido por la Escuela y el dominio práctico del lenguaje que debe a su primera educación de clase.²³

En el libro *Poder, derecho y clases sociales*, Bourdieu establece de forma muy precisa su conceptualización sobre “capital”. Discute, por un lado, con la teoría marxista, y por otro con la teoría del capital humano. Según el autor, la teoría del capital humano no explica el significado que los diferentes agentes y clases sociales atribuyen a las inversiones económicas y culturales; asimismo, descuida el hecho de que la “capacidad”, el “talento” o las “dotes” son producto de una inversión de tiempo y de capital cultural.

A partir de su crítica al reduccionismo economicista del concepto de “capital” del marxismo y de la teoría del capital humano, afirma que “el capital es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien interiorizada o “incorporada”.²⁴ De esta forma, refiere que existen tres maneras en que puede presentarse el capital:

- a) Como capital económico, que “es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad”.²⁵
- b) Como capital cultural, que: “puede convertirse bajo ciertas condiciones en capital económico y resulta apropiado para la institucionalización, sobre todo, en forma de títulos académicos”.²⁶
- c) Como capital social: “es un capital de obligaciones y relaciones sociales, resulta igualmente convertible, bajo ciertas condiciones, en capital económico y puede ser institucionalizado en forma de títulos nobiliarios”.²⁷

²³ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara, 2005 [1970], pp. 167-168.

²⁴ Bourdieu, Pierre, *Poder, derecho y clases sociales*, Sevilla, Desclee De Brouwer, 2001, p.131.

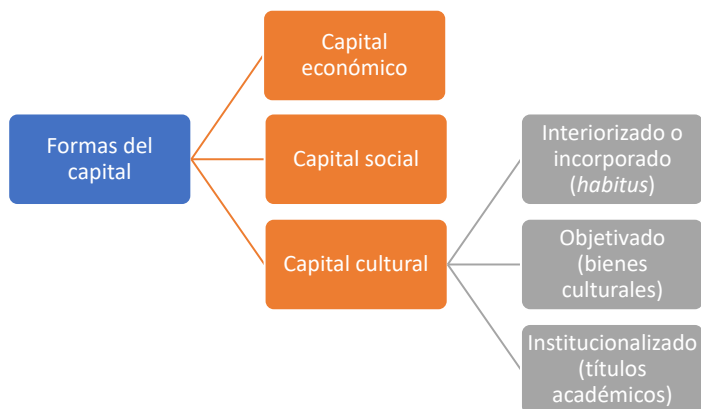
²⁵ Bourdieu, Pierre, *Ibid.*, p. 135.

²⁶ Bourdieu, Pierre, *Idem*.

²⁷ Bourdieu, Pierre, *Ibid.*, pp. 135-136.

El capital cultural puede existir como capital cultural interiorizado o incorporado (*habitus*), como capital cultural objetivado (bienes culturales) y como capital cultural institucionalizado (títulos académicos) como se puede ver en la siguiente figura:

Figura 1. Formas del capital. Elaboración propia basada en Bourdieu.²⁸



En este trabajo nos interesa la noción de capital cultural incorporado. Es un proceso de interiorización que implica un periodo de enseñanza y aprendizaje que lleva tiempo, el cual debe ser invertido personalmente por el inversor. Resulta de particular relevancia que el uso de cierta forma de habla es capital cultural incorporado, cuyas características son las siguientes:²⁹

- Se invierte también un afán (*libido*) socialmente construido, el afán de saber (*libido sciendi*), con todas las privaciones, renunciaciones y sacrificios que pueda comportar.
- Es una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, en *habitus*. Del “tener” ha surgido “ser”.
- Queda determinado por las circunstancias de su primera adquisición y deja huellas más o menos visibles, como la forma de hablar propia de una clase o una región.
- Logra combinar el prestigio de la propiedad innata con los méritos de la adquisición.
- Es capital simbólico en tanto se desconoce su verdadera naturaleza como capital y en su lugar se reconoce como competencia o autoridad legítima.

²⁸ Bourdieu, Pierre, *Idem*.

²⁹ Cfr. Bourdieu, Pierre, *Ibid.*, p. 139-143.

- Su efectividad radica en un principio de transmisión: el capital cultural depende en primer lugar del capital cultural previamente incorporado en toda la familia.

3.1 Hablar “bien”: un asunto de Estado

Como su nombre lo indica, la sociolingüística es una rama de la lingüística que se ocupa de las relaciones entre la sociedad y el lenguaje. Desde esta perspectiva, se ha aproximado al estudio de la variedad de las lenguas, así como de la variación de hablas de una misma lengua y su relación con la lengua estándar; ello ha arrojado luz sobre la relación entre lengua y poder. A la sociolingüística también compete el análisis de políticas lingüísticas, uno de los temas principales de ésta es el proceso de estandarización de una lengua, que: “reside en un conjunto de normas o hábitos que se conocen como el uso correcto de la lengua o variedad lingüística”.³⁰

El proceso de estandarización de una lengua tiene que ver con la implantación de políticas lingüísticas y educativas, como el proceso de oficialización de una variedad de habla. Para Yolanda Lastra, algunas de las características de la lengua estándar son las siguientes:

- Se utiliza como medio de comunicación entre hablantes de diversas variedades de la misma lengua.
- Se identifica con una nacionalidad y adquiere oficialización (aunque no sea explícita).³¹
- En general los gobiernos protegen a la lengua estándar, la que se usa en asuntos oficiales y en la enseñanza debido a su papel homogeneizador ya que estimula la cohesión interna.

Cuando se decreta que a una nación corresponde una lengua oficial –que no es más que una variedad de habla– quiere decir que sus documentos jurídicos y su educación se basarán en esa lengua (y que, por lo tanto, se promoverá su escritura). Desde el punto de vista lingüístico, la variedad estandarizada no es mejor ni peor que las otras, simplemente es el habla de cierto grupo que en determinado momento histórico se hizo con el poder en el proceso de configuración de una nación.

³⁰ Fishman, 1995, cit. en Mahecha Ovalle, Andrés, “Actitudes lingüísticas hacia las formas de tratamiento nominales usadas por los jóvenes”. Enunciación, Colombia, No. 23(1), 2018, p. 46.

³¹ Un ejemplo de una lengua que tuvo una oficialización *de facto* es precisamente el del español de México. Antes de 2001, cuando se decreta que México tiene una composición multicultural y que el español convive con otras lenguas nacionales, este país no tenía una lengua oficial constitucionalmente.

En su obra *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Bourdieu ejemplifica con el caso del francés el proceso de estandarización de la variedad parisina durante el proceso de la construcción del Estado monárquico. A partir del siglo XIV, es esta la variedad promovida como la lengua oficial y, por lo tanto, es la utilizada para la escritura de documentos oficiales. Los usos orales de las otras variedades lingüísticas: “son definidos negativa y peyorativamente por oposición a los usos distinguidos o letrados”.³²

El proceso de Revolución contribuye a la política de unificación lingüística, ya que la lengua oficial no sólo era hablada por los miembros de la aristocracia o la burguesía del comercio, sino también la pequeña burguesía letrada que identifica la lengua revolucionaria con el pensamiento revolucionario.

El proceso de estandarización de una variedad de una lengua se conforma con su uso en los documentos escritos oficiales y su difusión mediante el sistema escolar, dejando fuera de la escuela o sancionando otras variedades de habla. Bourdieu considera que la escuela promueve una economía de los intercambios lingüísticos:

[...] es sin duda la relación dialéctica entre la escuela y el mercado de trabajo o, más concretamente, entre la unificación del mercado escolar (y lingüístico), ligada a la institucionalización de títulos escolares de alcance nacional [...] y la unificación del mercado de trabajo (con, entre otras cosas, el desarrollo de la administración y del cuerpo de funcionarios) la que juega el papel más determinante en la devaluación de los dialectos y la instauración de la nueva jerarquía de los usos lingüísticos.³³

De esta forma, la estandarización ha propiciado lo que algunos autores llaman “ideología o actitud lingüística”, que tiende a elaborar prejuicios o a discriminar a ciertos grupos por su forma de hablar. Lesley Milroy afirma: “the standard language ideology, which in turn provides a rationale for language-based discrimination against marginalized social groups”.³⁴ La autora plantea que en Inglaterra se usa el término “inglés no estándar” para referirse al habla de las clases trabajadoras de minorías étnicas. En estados Unidos se usa principalmente para referirse al habla de los afroamericanos.

³² Bourdieu, Pierre, *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 1985, p. 24.

³³ Bourdieu, Pierre, *Ibid.*, pp. 27-28.

³⁴ Milroy, Lesley, “The social categories of race and class: Language ideology and sociolinguistics”, en Nikolas Coupland, Srikant Sarangi y Christopher N. Candlin (Eds.), *Sociolinguistics and social theory*. London, Longman/Pearson education, 2001, p. 235.

En resumen: el proceso de estandarización promueve la ideología de la lengua estándar, que tiende a considerar otras variedades de habla como de “iletrados”. En algunos casos, estos estereotipos se identifican con una clase social –como en el caso de Inglaterra o de Francia–, y en otros, a la condición racial, como en Estados Unidos.

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo hemos explorado dos vertientes que confluyen en la obra de Bourdieu relacionadas con el uso del lenguaje en el espacio escolar. Por un lado, la explicación que se ha dado a la correlación entre la desigualdad de desempeños escolares y las clases sociales y por otro, el papel de la escuela en el proceso de estandarización.

Para esclarecer cómo llega a desmontarse el mito del déficit verbal –que pretendía explicar la correlación entre el habla del niño marginado y su bajo desempeño escolar– nos remitimos al debate entre Basil Bernstein y William Labov, autores que aparecen en mayor o menor medida en la obra de Bourdieu. En *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, el autor francés hace una crítica a Bernstein por considerar que la caracterización del código elaborado resulta de una fetichización de la lengua legítima. A juicio de Bourdieu, esta parte del trabajo de Bernstein adolece del análisis entre la relación de este producto social –la lengua legítima– con sus condiciones de producción y reproducción, así como con las condiciones escolares.³⁵ Esto ya lo había señalado Labov cuando refiere: “Dado que los niños de clase media obtienen mejores resultados en la escuela, se considera que los hábitos lingüísticos de la clase media son necesarios para el aprendizaje”.³⁶

Vemos entonces, que, desde metodologías y aproximaciones muy distintas, en realidad los trabajos que resultan complementarios son los de Labov y de Bourdieu. Ambos nos muestran los elementos de una argumentación circular.³⁷ El lingüista norteamericano discutiría con los psicólogos que, apoyándose en la teoría del código restringido *versus* el código elaborado de Bernstein, daban una falsa explicación causal al bajo rendimiento escolar de niños marginados del Bronx. Según este razonamiento, el éxito escolar de los estudiantes dependería de hablar la lengua estándar –legítima, diría Bourdieu– que supuestamente es más lógica. Por su parte, los estudios del

³⁵ Bourdieu, Pierre, *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 1985, p. 24.

³⁶ Labov, William, *Op. Cit.*, p. 162.

³⁷ En términos llanos podríamos enunciar la argumentación circular de la siguiente manera: para tener éxito escolar debes hablar la lengua legítima, pero la escuela es la encargada de inculcar la lengua legítima.

sociólogo francés contribuirían a demostrar la arbitrariedad de elegir una variante como la lengua estándar, y por lo tanto, de promover sus usos en la escuela.

El desmantelamiento del argumento circular no existiría sin el correlato que cuestiona la supuesta superioridad de la variante estandarizada. Refiere Labov: “¿Es el “código elaborado” de Bernstein realmente tan “flexible, detallado y sutil” como creen algunos psicólogos? [...] ¿No es también ampuloso, redundante y vacío? ¿no es simplemente un *estilo* complicado en lugar de un código o sistema superior?”.³⁸ Esta cita nos lleva ineludiblemente a pensar que, quizá, este autor se adelantó a señalar lo que Bourdieu enunciaría en *La distinción*. El trabajo de Labov contribuyó de manera contundente a difundir que en lingüística no se puede hablar de un habla intrínseca o gramaticalmente mejor que otra.³⁹

Finalmente, el trabajo de Bourdieu que resume sus reflexiones en torno al lenguaje y a su vez como producto de una economía de los intercambios lingüísticos es *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. En él articula algunos de sus conceptos seminales como capital cultural incorporado —del que el lenguaje forma parte—, así como el de *habitus*. Mediante estas dos nociones explica por qué el habla de las clases dominantes se caracteriza por la hipercorrección y el cuidado en las formas: “No es casual que la distinción burguesa ponga en su relación con el lenguaje la misma intención que en su relación con el cuerpo”.⁴⁰ Esta obra, que es la última de las que hemos trabajado del autor en el presente artículo, se decanta el pensamiento de Bourdieu en cuanto a la relación entre lenguaje y escuela; aún más: encontramos claramente la tesis que aborda en *La distinción*.

La motivación principal que se halla en tejer la urdimbre de un tema que parece haber sido superado en teoría es porque, pese a todo, el mito de la deficiencia verbal persiste. A guisa de ejemplo, tenemos que en la opinión de legos y aún de personas que trabajan en educación en México, atribuyen al habla del español de quienes tienen como lengua materna alguna lengua originaria su fracaso escolar.

Quien esto escribe ha presenciado esto en el campo de la educación; y también ha corroborado que en los programas de la materia de sociología de la educación de licenciaturas y posgrados el canon se configura a partir de la obra de Bernstein y de Bourdieu. No ha sido este el lugar para señalar

³⁸ Labov, William, “La lógica del inglés no estándar”. Educación y sociedad. Revista interdisciplinar de la educación, España, No. 4, 1984, p. 153.

³⁹ Confróntese Gumperz, John, “La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización”, en Cook-Gumperz, J. (comp.), *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona, Paidós, 1988

⁴⁰ Bourdieu, Pierre, *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 1985, pp. 24-74

la intertextualidad de estos autores —por ejemplo, el Bernstein de las pedagogías invisibles del segundo tomo de *Clases códigos y control* es un buen complemento para entender a Bourdieu—, pero llama la atención cuánto se siguen reproduciendo los conceptos de código restringido y de código elaborado en las aulas universitarias.

Si este trabajo contribuye a esclarecer que en materia de lenguaje Bourdieu está dialogando con uno de los más grandes sociolingüistas que junto al sociólogo dieron una vuelta de tuerca al estudio del habla, habrá cumplido con su intención al poner el acento en las relaciones de la obra de los tres autores y la contextualización de sus trabajos, de modo que puedan repensarse estas relaciones entre los usos lingüísticos, la clase social y la escuela. El fin último debería ser replantear nuestras formas de abordar y afrontar estas diferencias y las múltiples combinaciones posibles en cada realidad escolar concreta.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernstein, Basil, “Clase social, lenguaje y socialización”, *Educación y sociedad. Revista interdisciplinar de la educación, España*, número 4, 1984, pp. 129-143.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude, *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, México, Siglo XXI, 2008 [1964].
- *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara, 2005 [1970].
- *Poder, derecho y clases sociales*, Sevilla, Desclee De Brouwer, 2001.
- *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 1985 [1982].
- Chartier, Anne-Marie, *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- De Ibarrola, María, El nuevo modelo educativo y la desigualdad social. *Seminario permanente de desigualdad socioeconómica. Ciclo 2017: desigualdades educativas*. 30 de marzo de 2017, El Colegio de México, Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=KVr0YzDZGcg&feature=youtu.be>
- García, Susana, “¿Por qué Bourdieu? Un ejercicio reflexivo”. Coloquio *¿Por qué Bourdieu? Reflexiones teórico metodológicas y empíricas en la investigación social*. 7-9 de octubre 2020, Grupo de Investigación Sobre la Sociología Reflexiva de P. Bourdieu (GISOR)/ COMECISO/Colegio Mexicano de Sociología C.S Colmes/BUAP, transmitido el 9 de octubre, Disponible en: <https://www.facebook.com/gisor.pierre.bourdieu>, 2020.
- González Robles, Rosa Obdulia (coord.), *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a la educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México*, México, ANUIES, s.f.
- Gumperz, John, “La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización”, en Cook-Gumperz, Jenny (comp.), *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona: Paidós, 1988.
- Jackson, Philip W., *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1992.
- Labov, William, “La lógica del inglés no estándar”, *Educación y sociedad. Revista interdisciplinar de la educación, España*, número 4, 1984, pp. 145-168.
- Lastra, Yolanda, *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*, México, El Colegio de México, 1992.

- Mahecha Ovalle, Andrés, “Actitudes lingüísticas hacia las formas de tratamiento nominales usadas por los jóvenes”, *Enunciación*, Colombia, volumen 1, número 23, 2018, pp. 43-55.
- Milroy, Lesley, “The social categories of race and class: Language ideology and sociolinguistics”, en Coupland, Nikolas, Sarangi, Srikant y Candlin, Christopher N. (eds.), *Sociolinguistics and social theory*, London, Longman/Pearson education, 2001, pp. 235-260.
- Salinas Amescua, Bertha (coord.), *Educación, desigualdad, y alternativas de inclusión. La investigación educativa en México 2002-2011*, México, COMIE, 2013.
- Stubbs, Michael, *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Madrid, Cincel, 1984.