

Frontera, portuñol y aprendizajes en Lectura y Matemática: un modelo fundado en Basil Bernstein

Frontera, portuñol and learnings in Reading and Mathematics: a model founded on Basil Bernstein

Tabaré Fernández Aguerre ¹

Mahira González Bruzzese ²

Cecilia Rodríguez Ingold ³

Resumen: Algunos trabajos recientes muestran una significativa desigualdad en el aprendizaje a los 15 años de aquellos jóvenes autodeclarados como hablantes de portuñol. Más allá de este hallazgo empírico sobre una correlación, entendemos que es necesario avanzar en una explicación teóricamente sustentada sobre cuál es el mecanismo por el que se verifica esta transformación de una diferencia lingüística en una desigualdad social en el contexto escolar. Este trabajo propone un modelo teórico para conectar la particularidad lingüística de la región noreste del Uruguay con la desigualdad de aprendizajes a lo largo de los niveles básico y medio. Con este fin, ensayamos una explicación mecanística que extiende la teoría estructuralista de Basil Bernstein sobre la organización de las escuelas, del currículum y de las prácticas de aula fundada en los conceptos de clasificación y de enmarcamiento.

Palabras clave: condiciones de aprendizaje, proceso cognitivo, desigualdad regional.

¹ Doctor en Ciencia Social, especialidad en Sociología. Magíster en Ciencias Sociales. Licenciado en Sociología. Docente e investigador de la Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. E-mail: tabare.fernandez@cienciassociales.edu.uy.

² Máster en Gestión Educativa. Licenciada en Sociología. Docente e investigadora de la Universidad de la República, Centro Universitario de Rivera. Rivera, Uruguay. E-mail: mahiragonzalezbruzzese@gmail.com.

³ Licenciada en Economía y Desarrollo. Docente e investigadora de la Universidad de la República. Montevideo, Uruguay. E-mail: rodriguezingold@gmail.com.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274. Año XVI, Nº 31, abril-septiembre 2018. Pág. 35/51
DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2018.16\(31\)03](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2018.16(31)03) / Recibido: 21-09-2017 / Aprobado: 21-03-2018



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: Recent work has revealed significant learning inequalities at the age of 15 for self-declared speakers of Portuñol. Beyond a mere correlation between the spoken language and the educational achievement, it is necessary to develop a theoretical explanation for a plausible mechanism that transforms a linguistic attribute in a learning inequality. We use Basil Bernstein's structuralist theory of school organization and classroom practice, with emphasis on his concepts of classification and framing, to present a theoretical model that connects linguistic attributes of the northwest region of Uruguay with its learning inequalities in primary and middle school.

Key words: learning conditions, cognitive process, regional inequality.

1. Presentación y objetivos del trabajo

El trabajo que aquí se comunica se inscribe en una línea más general de investigación del Núcleo Interdisciplinario sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera (NEISELF)⁴ que tiene por objetivo estudiar las trayectorias educativas y la vulnerabilidad que pueda observarse en ellas como resultado de las características lingüísticas de los estudiantes originarios en la región noreste del país, en comparación con las trayectorias desarrolladas por jóvenes originarios de otras regiones. En esta línea hemos realizado diferentes estudios: i) sobre las características y evolución de las variables educativas y socioeconómicas en la región entre 1991 y 2011 que pone especial énfasis en las múltiples determinaciones de la desigualdad educativa (Fernández & Ríos, 2013); ii) sobre el logro académico a la edad de 15 años (Fernández & Marques, 2016; Fernández, Ríos & Marques, 2016); iii) sobre el primer ingreso al mercado de trabajo en la región de la frontera (Fernández, Lorenzo & Núñez, 2015); y iv) sobre la acreditación de la educación media superior (Fernández & González, 2017).

Este artículo es una discusión teórica y metodológica⁵ que parte de asumir tanto los hallazgos como las limitaciones presentes en dos trabajos anteriores que abordan la explicación de los logros educativos medidos por PISA 2009 y que incluyen "la cuestión lingüística" (Armúa et al., 2010; Fernández, Ríos & Márques, 2016). Nuestra intención, sin embargo, es ir más allá de la constatación de correlaciones. Nos proponemos realizar una contribución específica identificando hipótesis sobre mecanismos (Bunge, 2000) pueden rastrearse en la bibliografía sobre la relación entre la región de frontera, las variedades lingüísticas y la desigualdad

⁴ El NEISELF está radicado en la región noreste del país, en la sede de la Universidad de la República en la ciudad de Rivera. Está integrado por docentes de la región y por docentes del Departamento de Sociología y del Departamento de Psico y Sociolingüística de la Universidad de la República.

⁵ Agradecemos los comentarios y sugerencias que el equipo académico del Polo de Desarrollo Universitario NEISELF hizo a una primera versión en el seminario interno de agosto de 2017.

en los logros educativos. Este modelo es estrictamente teórico. Ensayo explicitar los mecanismos que podrían estar actuando para conectar tanto propiedades de la región (por ejemplo, la diglosia particular que definimos más abajo), de las escuelas, así como también de los individuos (si son hablantes de portuñol como primera lengua) con los logros educativos.

2. La frontera y sus variedades lingüísticas

Una diferencia geográfica singular que marca a los departamentos de Uruguay ubicados en la región de la frontera norte y noreste con Brasil (Artigas, Rivera, Cerro Largo) es la presencia que tiene el portugués⁶ en estas localidades. Esta es una cuestión que ha sido registrada desde hace más de doscientos años, pero sobre la cual hay investigación académica recién desde mediados de los años cincuenta, fecha de publicación del primer trabajo científico por parte de José Pedro Rona (Rona, 1959). La ilustración 1 muestra el área geográfica para la que Rona infería que era característica de los cuatro dialectos fronterizos identificados: la variedad artiguense, la variedad tacuareboense, la variedad melense y la variedad yaguaroense.

Ahora bien, ni el portugués brasileño estándar, ni otras variedades no estándar del portugués (por ejemplo, la *gaúcha*), ni el denominado por Rona (1959) dialecto fronterizo,⁷ tuvieron históricamente la misma significación ni funcionalidad social en Uruguay, ni tampoco la relación de prestigios y funciones se ha mantenido estable a lo largo de la historia regional.

La tesis más aceptada actualmente propone que habría predominado el "portugués", en conjunto con el guaraní, desde inicios del siglo XVIII cubriendo una amplia zona sur del Estado de Río Grande do Sul en Brasil y el norte de Uruguay (Behares, 2007; Bertolotti & Coll, 2014; Oronoz, 2009). La presencia brasileña se habría extendido con repartos de tierras hechos sobre la actual frontera y a partir de 1817 mediando la invasión portuguesa a la Provincia Oriental, que se habría consolidado luego de la Guerra Grande (1839-1851) a raíz de la compra de tierras hecha por fazendados riograndenses a estancieros uruguayos arruinados; esto, sin olvidar la debilidad o casi ausencia total del Estado y sus dependencias administrativas⁸ (Behares, 2007; Fernández, 2001; Rona, 1959, p. 12). De esta mane-

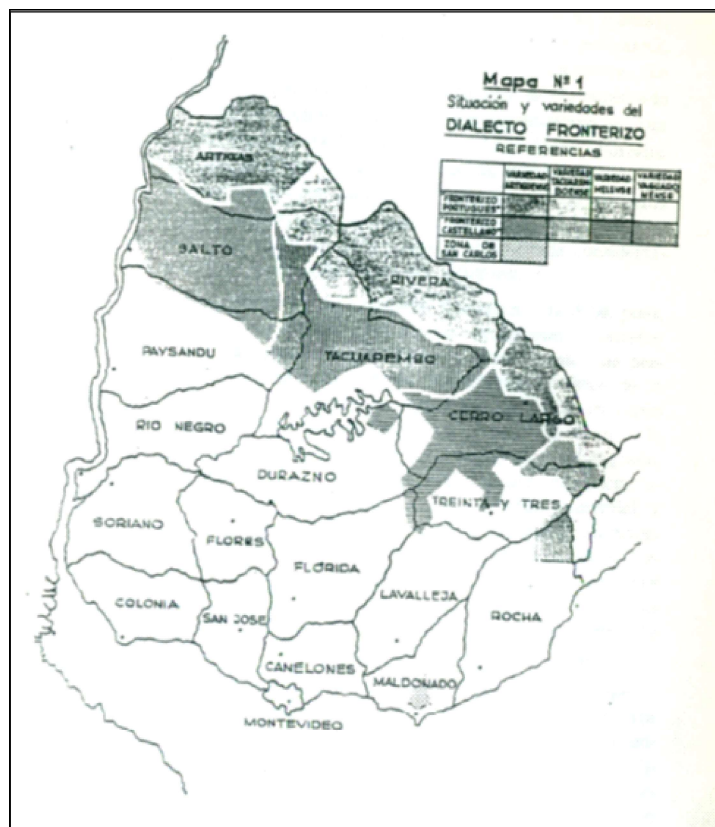
⁶ Estrictamente, en este apartado no tenemos elementos empíricos ni conocemos antecedentes que nos permitan concluir con *certeza* sobre cuál es la distribución *actual* de hablantes del portugués estándar, de algunas de las variantes reconocidas (el gaúcho, el sulista o fluminense), del portugués con interferencias del español, de los dialectos portugueses de frontera, o del portuñol. En ausencia de esta información empírica, optamos por usar genéricamente para todos los usuarios de alguna variedad no castellana el término portuñol, reconociendo empero que hay hablantes de otras variedades del portugués (estándar como no estándar), pero resaltando, en todos los casos, que para Uruguay no son hablantes de la lengua oficial del Estado.

⁷ Término utilizado por Rona (1959) para referirse a la variedad lingüística utilizada en la frontera de Uruguay con Brasil.

⁸ Véase la departamentalización de Uruguay en Arocena, 2011.

ra, hasta esas fechas, la región podía adoptar la clasificación de multilingüe. Recién a partir de los años setenta del siglo XIX, se constata en el Ejecutivo y el Legislativo de Uruguay una creciente preocupación por establecer el español como lengua oficial frente al propio Estado (por ejemplo, en las actuaciones judiciales), en el Ejército y finalmente en las escuelas públicas (Bertolotti & Coll, 2014). La explícita política de castellanizar las relaciones sociales en lo público tuvo su mejor aliado en la escuela primaria surgida de la Reforma Vareliana de 1877, por la cual se comenzó a construir un espacio social monolingüe en todo el país (Oroño, 2016), estableciendo en la región una línea divisoria entre una lengua y otra, que no surge naturalmente sino que de forma impuesta. Al decir de Barrios (1996, p. 88), "la unificación lingüística en el Uruguay se instrumentó a través de la Ley de Educación Común de 1877 que impuso la obligatoriedad de la enseñanza primaria y del español como lengua de la enseñanza en todo el territorio nacional".

Ilustración 1: Distribución del dialecto fronterizo en el Uruguay



Fuente: Rona, 1959, p. 9.

A partir de esta política y hasta finales del siglo XX, es decir por más de ciento veinte años, la situación de coexistencia entre el castellano y el dialecto fronterizo ha sido catalogada como una situación diglósica⁹ muy particular por los especialistas (Barrios, Gabbiani, Behares, Elizaincín & Mazzolini, 1993). Los estudios han mostrado que además de la presencia del español estándar (en la escuela, por ejemplo), del portugués brasileño estándar (en los medios de comunicación brasileros) y de variedades regionales del anterior (como la riograndense), en esta región fronteriza se hablan otras variedades lingüísticas que han sido denominadas informalmente portuñol, fronterizo, bayano, portugués fronterizo, portugués uruguayo rural, etc.¹⁰

En Uruguay, la teoría lingüística que ha predominado sostiene que estas variedades dialectales tienen base portuguesa, es decir que son, desde el punto de vista lingüístico, variedades del portugués, aunque ciertamente influidas por el contacto con el español (Behares, 2007). Estas variedades lingüísticas fronterizas, que han sido denominadas dialecto fronterizo por Rona (1959) se han denominado más recientemente dialectos portugueses del Uruguay (DPU) o también portugués uruguayo (Carvalho, 2003). Así es actualmente estudiado en Uruguay (Brovetto, 2009; Martínez, 2014; Nossar & Solana, 2010; Oronoz, 2009), aunque el fenómeno del portuñol está lejos de ser exclusivo de esta frontera; sino que más bien se registra en todos los territorios limítrofes de Brasil, habiendo sido más estudiado en Argentina, Bolivia y Paraguay por la propia densidad de población en estas fronteras (Marcos-Marin, 2004; Sturza, 2005).

3. Una región con una diglosia muy particular y más que centenaria

El término *diglosia* fue acuñado por Ferguson (1959) para referirse a situaciones en las que en "una misma comunidad de habla, dos o más variedades de la misma lengua son usadas por algunos hablantes bajo condiciones diferentes" (Ferguson, 1959, p. 325). Este concepto fue luego extendido para comprender también las situaciones en las que en un mismo territorio se identificaban varias lenguas (y no necesariamente variedades de la misma lengua) usadas diferenciadamente. Sin perjuicio de esta extensión en el dominio del concepto, se ha conservado la observación fundamental de Ferguson: "la especialización del funcionamiento de las variedades de tal forma que en algunas situaciones solo una de ellas es socialmente apropiada para la comunicación oral o escrita" (Ferguson, 1959, p. 235).

⁹ Estrictamente, una sociedad diglósica ocurriría en cualquier sociedad: bastaría con que hubiera una variedad lingüística de la lengua "oficial" solo utilizada en ámbitos domésticos o comunitarios, y que esta fuera diferente a la requerida por la escuela. La complejidad regional es que además de estas variedades del español, hay otra lengua, el portugués, con su variedad estándar y variedades no estándar, una de las cuales es el portuñol.

¹⁰ Es de reconocer que el estatuto de este fenómeno social y lingüístico no es consensuado entre los autores citados. Al portuñol se le denomina *lingua franca*, *interlinguas*, *dialecto*, *dialectos* o directamente *lengua*. Un panorama sobre algunos de estos aspectos y sus implicancias en la política lingüística puede revisarse en Barrios (2014).

La bibliografía enfatiza que el español ha sido la variedad alta (A) por ser la lengua oficial y única de la educación formal (tanto en primaria como en secundaria) durante todo el siglo XX. El portuñol ha sido la variedad baja (B) usada para fines cotidianos, para la interacción informal en el hogar y entre amigos, en el comercio minorista y en la vía pública. En este sentido, las funciones del portuñol son aquellas que típicamente tienen las lenguas minoritarias, que se restringen a ámbitos específicos de funcionamiento particulares, no regulados explícitamente por el Estado, y que además, tienen delante (enfrentan a) un estado monolingüe. La "B" es también una variedad lingüística estigmatizada, es decir, es una lengua sin prestigio y considerada incorrecta a veces hasta por sus propios hablantes (Barrios, 2001). A estos elementos debe agregarse una observación importante a los efectos de nuestro interés en el estudio de la desigualdad: la asociación entre variedad "B" y estrato socioeconómico bajo. Así, por ejemplo, la bibliografía recuerda que el término portuñol tuvo históricamente un significado connotado negativamente, percibido como una lengua utilizada en forma incorrecta en la frontera, hablada por las personas menos educadas y/o de origen socioeconómico desfavorable. El español, por su parte, es considerada la lengua de las clases medias y altas urbanizadas (Ferguson, 1959).

La distribución social de las funciones impacta en el proceso de socialización primaria, tal como sostiene el mencionado autor:

los adultos usan B para hablar con los niños y los niños usan B para hablar con los adultos. Como resultado, B es aprendida por los niños en lo que puede ser visto como la forma normal de aprender la propia lengua materna. A puede ser escuchada por los niños de tiempo en tiempo, pero el verdadero aprendizaje de A es principalmente alcanzado por medio de la educación formal. (Ferguson, 1959, p. 239)

En consecuencia, es esperable que entre los niños de la región haya al menos dos lenguas maternas usadas en la socialización primaria (el español y el portuñol).

Otro rasgo importante a recordar es el peso del área rural en la región, lo que posiblemente haya influido en su extensión y en su evolución. De hecho, Rona (1959) y luego, entre otros, Carvalho (2003) sugieren una diferenciación urbana/rural en las variedades lingüísticas y atribuyen esta distribución geográfica a la labilidad o flexibilidad observada en el léxico y en la gramática de las variedades. Este clivaje agregaría un nuevo elemento de heterogeneidad lingüística en la región.

Otro aspecto señalado sobre el habla fronteriza es la variedad de mecanismos de transferencia (extensión semántica y transferencia de estructuras) que se registran: tanto del castellano al portugués como a la inversa (Carvalho, 2007). Estos préstamos de una variedad a otra serían un elemento muy característico de una región multilingüe.

Finalmente, y resulta importante para la educación, recordar que el portugués del Uruguay es una lengua que carece de código escrito y de autoridad normalizadora (Brovetto, 2009). Esto hace de la situación lingüística de la frontera noreste una muy particular sin perjuicio de rasgos comunes a otras regiones diglósicas.

En síntesis, la región se caracteriza por una diglosia muy particular, en la medida en que la variedad baja de amplio uso entre los niños y adolescentes uruguayos de la frontera (Fernández, Ríos, & Marques, 2016), pertenece a una lengua distinta a la variedad estándar. Además, esta variedad tampoco es la variedad baja en el lado brasileño de la frontera, donde predomina el riograndense. Veremos a continuación como esta matriz diglósica ha variado a lo largo del tiempo.

4. La situación contemporánea

Si seguimos a Behares (2007), la matriz diglósica de la frontera habría tenido entre la dictadura y la actualidad dos cambios, pero en direcciones opuestas: la matriz autoritaria de los setenta, ultranacionalista y purista; y la nueva matriz de los años noventa, post-Mercosur. Esta matriz nueva se diferenciaría de las anteriores por los valores y usos del portuñol en el ámbito local, así como por la introducción de políticas educativas bilingües en la frontera. En el primer caso, se observa un uso más extenso del portuñol en varios ámbitos más allá de la esfera doméstica o de la vía pública, por ejemplo, en los programas de los medios de comunicación uruguayos y en las publicaciones académicas. También se registra un uso legítimo y hasta reivindicativo del portuñol como un elemento de la identidad regional. Esto sin perjuicio de que el nexo entre el portuñol y el ámbito doméstico sigue siendo particularmente fuerte y determinante de las posibilidades de integración social de sus hablantes (Behares, 2007).

Ahora bien, lo que resulta novedoso resaltar es que desde comienzos de la década pasada, hubo un cambio muy importante en las políticas (Nossar & Solana, 2010). En primer lugar, las autoridades de la enseñanza comenzaron a implementar un programa de educación bilingüe en escuelas primarias de frontera, por el cual se añadió al currículum prescripto la enseñanza del portugués (estándar). En segundo lugar, se aprobó y se puso en marcha el Profesorado de Portugués como una opción de formación docente para el ejercicio tanto en primaria como en la educación media. El Centro Regional de Profesores (CERP) del Norte, ubicado en la ciudad de Rivera, es uno de los más destacados en esta línea. En tercer lugar, se introdujo una reforma de la enseñanza de portugués en los Centros de Lenguas Extranjeras (CLE), institutos que ofrecen en forma optativa cursos de idiomas para estudiantes de la educación media. Finalmente, la Ley de Educación aprobada en 2008 estableció a texto expreso y dentro de sus líneas transversales, "la consideración de las distintas lenguas maternas existentes en el país (español de Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas de Uruguay)" (artículo 40 de la Ley 18437).

5. Hipótesis y modelos

Estos antecedentes lingüísticos son importantes para discutir hipótesis sobre su impacto en logros educativos y la transformación de diferencias lingüísticas en un factor de desigualdad. Si bien en trabajos anteriores se ha buscado evidencia sobre la existencia de efectos causales (Fernández, Ríos & Marques, 2016), no se han explicitado en forma ordenada los mecanismos a través de los que operaría esta desigualdad.

Hipótesis nº 1 con base en la teoría de Basil Bernstein

Basil Bernstein ha sido el sociólogo que más extensa y detalladamente ha trabajado en crear instrumentos teóricos que permitan describir la lengua de los niños, la de sus padres y la de la escuela, en conexión con la clase social de origen de los niños y la estructura (curricular) de la escuela. Su teoría, mundialmente conocida como teoría de los códigos, comenzó a discutirse a fines de los cincuenta y alcanzó máximos desarrollos a mediados de los noventa, antes del fallecimiento de su creador.¹¹

En particular aquí nos interesa una parte de aquella teoría, no precisamente la referida a los códigos lingüísticos, sino al sustrato estructural en que se desarrollan las acciones (o realizaciones lingüísticas). El objetivo es caracterizar las diferencias entre los espacios escolares (aula/recreo) y los espacios locales (hogar/barrio), así como también las diferencias entre tiempos intra-áulicos (la hora de Matemática, la hora de Español, la hora de Geográfica, etc.). Estas diferencias (externas e internas, respectivamente), y las formas cómo estructuran las acciones, fueron tratadas por el autor bajo los términos de clasificación y enmarcamiento del discurso pedagógico (Bernstein, 1990; Siingh, 2002; Tyler, 1988). Estos términos son usados por Bernstein para analizar respectivamente el poder y el control que caracterizan a una estructura social (Morais & Neves, 2007).

La clasificación es usada para describir la conexión o separación entre categorías estructurales que se localizan en diferentes niveles de análisis: la división del trabajo social, la especialización de agentes y la separación de discursos y categorías (en la escuela y en el aula). Una estructura estará fuertemente clasificada (C+) si las posiciones en la división del trabajo, las agencias y las categorías están nítidamente distinguidas, separadas, disociadas. Una separación fuerte genera aislamiento y jerarquías. Al contrario, una baja separación entre estructuras será descrita como clasificación débil (C-) en el discurso pedagógico.

El enmarcamiento refiere ya no a la definición (o el reconocimiento cognitivo) de diferencias persistentes entre categorías relacionadas jerárquicamente, sino a cómo se generan comunicaciones dentro de los espacios delimitados por la clasificación. Una comunicación que a pesar de estar en el mismo ámbito (por ejemplo, el aula de clase) es hecha desde categorías diferenciadas (el origen de clase social). Con el término enmarcamiento, por lo tanto,

se refiere a las relaciones sociales entre categorías, es decir, a la comunicación entre ellas. Es fuerte cuando las categorías con mayor estatus poseen o controlan dicha relación, y es débil cuando las categorías de menor estatus también poseen algún control sobre la relación. Entre los extremos de clasificación de enmarcamientos como fuertes o débiles puede haber, desde un punto de vista analítico, todo un espectro posible. (Morais & Neves, 2007, p. 117) (traducción propia)

¹¹ Bernstein murió en el año 2000.

Tyler (1988) por su parte dirá que la fuerza del enmarcamiento queda indicada por el grado de libertad del trasmisor del mensaje para regular las características de la comunicación escolar o discurso pedagógico (Tyler, 1988, p. 138).

Una estructura de socialización y prácticas pedagógicas, por ejemplo la escuela, puede ser descrita (en tanto estructura) según estos dos conceptos. Tyler (1988) dirá que son los principios de constitución de la escuela que permiten describir el núcleo administrativo de la escuela, la transformación del currículo (y de las interacciones en el aula) y finalmente, la aparición de nuevas formas simbólicas.

Nos interesa esta teoría neodurkheimniana de la escuela porque permite entender cómo se traducen internamente las separaciones entre variedades lingüísticas que se observan fuera del centro educativo. Ya enunciamos, sobre la base de los antecedentes, que la región está caracterizada por una particular diglosia, desde hace por lo menos cien años.

Nuestra hipótesis es que sobre la diferenciación más general entre los contextos escolares y domésticos, fundada sobre los orígenes de clase social, la particular situación diglósica de la frontera agregó una separación (y jerarquía) adicional frente al portuñol, alcanzando extremos históricos en que el espacio del aula proscribió a esta variedad de cualquier realización, en nombre de la soberanía lingüística. Esto, a su vez, habría reforzado el *enmarcamiento* común (general) de los agentes dentro la escuela, estratificando las comunicaciones según la variedad lingüística legítima en cada espacio y tiempo escolar, y restándole a estudiantes y docentes la posibilidad de regular la comunicación usando esta variedad incluso en ámbitos extra-áulicos. En términos de Bernstein, dadas estas condiciones estructurales, estaríamos frente a un *discurso pedagógico visible*, con claras conexiones de clase social (Bernstein, 1990).

Tal diferenciación transformada estructuralmente en estratificación debiera tener impactos sobre los logros educativos y en particular sobre el aprendizaje medio de los estudiantes, aún más los valores de clasificación (C++) y enmarcamiento (F++) del discurso "pedagógico visible" entre los espacios sociales por los que circulan los alumnos: aula/recreo, escuela/barrio y escuela/hogar.¹² En cambio, las escuelas que no tienen en su entorno esta situación diglósica particular podrían tener valores menos fuertes de clasificación y enmarcamiento (C+/F+) o incluso, dadas las condiciones postuladas por Bernstein (1990), tener valores débiles (C-/F-) propios de los discursos pedagógicos que él denominó invisibles. Estas escuelas fuera de la región fronteriza no deben separar (además) esta variedad lingüística no española de las aulas.¹³

¹² La idea de vincular el bilingüismo, la diglosia y la teoría de Bernstein ha sido ensayada antes por Ortíz (2012) aunque empleando la distinción de código elaborado/restringido, cuestión que no compartimos aquí.

¹³ Ante algunas observaciones hechas respecto a escuelas que están ubicadas en contextos marginales urbanos, por ejemplo, en Montevideo, nuestra hipótesis es más extrema, en la medida en que la diglosia particular genera una categoría social doblemente subordinada: por clase social y por primera lengua.

Formalizaremos este modelo de manera simple. Desde un punto de vista general, el descrito aquí sería un efecto principal de la región a través de toda escuela situada en esa región, y por tanto, debería observarse que el promedio en una prueba de lengua de los niños de la región fuera menor al promedio de las restantes regiones del país.

$$[1] y_i = \alpha_0 + \beta_1 D_i + X' \delta + \varepsilon_i$$

Donde y_i es el puntaje en una prueba (por ahora diremos que podría ser en lengua) de un i -ésimo estudiante; D_i es una variable binaria que toma valor 1 cuando el estudiante reside en la región noreste y X' representa las variables de control, que incluyen atributos fundamentales de la estratificación de los aprendizajes (por ejemplo, clase social de origen, sexo y edad). Se espera que el parámetro de interés β_1 resulte significativo y sea menor a cero. La hipótesis sería:

$$[2] H_0 : \beta_1 < 0$$
$$H_1 : \beta_1 \geq 0$$

Hipótesis nº 2: diferencia urbana/rural en la clasificación y enmarcamiento

En segundo lugar, y tal como se discutió más arriba con base en varios trabajos, es corriente realizar distinciones entre la situación lingüística de las áreas urbanas (típicamente las localidades más pobladas de la región) y las áreas rurales. La hipótesis es que en las áreas urbanas existirían mayor cantidad de espacios regulados por el Estado en los que operaría el castellano como lengua oficial. Estos espacios reproducirían la diglosia y su distribución social de funciones. En las zonas rurales, existiría menor presencia estatal y menores controles formales sobre las variedades lingüísticas. Por lo que es posible esperar que la diglosia tenga menor fuerza y, en consecuencia, sea menor la clasificación y el enmarcamiento de los espacios por los que circulan los alumnos en la escuela. Formalmente:

$$[3] y_i = \alpha_0 + \beta_1 D_i + \beta_2 R_i + \beta_3 D_i * R_i + X' \delta + \varepsilon_i$$

Donde R_i es una variable binaria que toma valor 1 si el alumno asiste a un centro educativo en un área rural. El modelo [3] contempla una estimación del efecto principal de que el centro educativo esté en un área rural (β_2), aunque no es objetivo ni interés de este estudio.¹⁴ El interés está puesto en el tercer término, la interacción. Formalmente se esperaría que:

¹⁴ Existe evidencia suficiente a nivel de primaria de que tal efecto podría incluso no ser necesariamente negativo. Ver Fernández (2007).

$$[4]H_0 : \beta_3 > 0$$

$$[5]H_0 : \beta_1 + \beta_3 < 0$$

Esto en razón de que la ruralidad del centro educativo paliaría o disminuiría el efecto negativo de la diglosia y, por tanto, mejoraría la línea de base o aprendizaje medio [4]. Sin embargo, suponemos que, dada la argumentación original, el contexto rural no eliminaría la diglosia en la estructuración del centro escolar y por esta razón esperamos observar el resultado expresado en [5].¹⁵

Hipótesis nº 3: escuelas bilingües

Conforme a los antecedentes del período más reciente mencionados más arriba, es de suponerse que la instrumentación de escuelas bilingües y de otras políticas lingüísticas debería haberse traducido en una fuerte atenuación o incluso anulación del efecto de la diglosia a nivel de ese centro educativo, esto es, dejando sin efecto el mecanismo propuesto (clasificación y enmarcamiento). Dado que este programa se implementó solo en escuelas de contexto urbano, debería observarse su efecto solo sobre este conjunto de escuelas, sin afectar en principio lo hipotetizado para las escuelas en contexto rural. Formalmente:

$$[6]y_i = \alpha_0 + \beta_1 D_i + \beta_2 R_i + \beta_3 D_i * R_i + \beta_4 B_i + \beta_5 D_i * B_i + X' \delta + \varepsilon_i$$

Donde B_i toma valor 1 cuando la escuela es parte del programa bilingüe y 0 en todos los demás casos. Dada la hipótesis de fuerte atenuación o anulación de la diglosia debería observarse [7] y en conjunto, sería posible que incluso pudiera mejorar el desempeño escolar, extremo que está también contemplado en [8]:

$$[7]H_0 : \beta_5 > 0$$

$$[8]H_0 : \beta_1 + \beta_5 \geq 0$$

Hipótesis nº 4: la interacción con la variedad lingüística adquirida en el hogar

Sin perjuicio de lo anterior, el efecto de la diglosia debería ser mayor en los niños cuya lengua materna es el portugués o el portuñol. Hipotéticamente, los aspectos diglósicos impondrían fuertes barreras a estos alumnos, dado que por definición, carecerían de las reglas de realización legítimas para actuar (hablar/

¹⁵ Es importante hacer notar que esta formulación teórica así presentada contradice algunas descripciones hechas entre otros por Carvalho (2007).

escribir) correctamente en el aula. Sufrirían la falta del saber tácito lexicográfico, fonológico y gramatical que sus pares castellanohablantes habrían desarrollado durante el mismo periodo de la socialización familiar. Formalmente:

$$[9]y_i = \alpha_0 + \beta_1 D_i + \beta_2 R_i + \beta_3 D_i * R_i + \beta_4 B_i + \beta_5 D_i * B_i + \beta_6 L_i + X' \delta + \varepsilon_i$$

Donde L_i es igual a 1 si el alumno es usuario de portuñol como primera lengua, y 0 en los restantes casos. Dados los antecedentes, esperamos además que:

$$[10]H_0 : \beta_6 < 0$$

Los autores referidos supra han reportado evidencia que permite sostener la hipótesis expresada en [4] (Armúa et al., 2010; Fernández, Ríos & Márques, 2016). Más aún, al ingresar este término al modelo explicativo, deja de ser significativa la incidencia de la variable que identifica la región diglósica. Si esto fuera correcto, el modelo [9] podría eventualmente reducirse al modelo [11]:

$$[11]y_i = \alpha_0 + \beta_2 R_i + \beta_6 L_i + X' \delta + \varepsilon_i$$

Sin embargo, cabe hacer la acotación que la medición de *usuario de portuñol* utilizada en los dos trabajos referidos anteriormente comprendió tanto a quienes lo tienen por primera lengua, como aquellos que declararon que lo utilizan, pero no lo utilizan en su hogar, por lo que podría inferirse que son usuarios como segunda lengua. En consecuencia, suponemos que al restringir a quienes son usuarios como primera lengua, el modelo correcto sería el [9] y no el [11].

Ahora bien, es posible aun hacer otra precisión sustantiva. El efecto de tener al portuñol como primera lengua debiera observarse en particular en la región fronteriza, aunque no necesariamente en el caso de que uno o dos alumnos sean usuarios de una variedad distinta de la oficial. Incluso, el efecto directo de residir en una región diglósica particular como la frontera podría resultar no significativo para quienes no son hablantes de portuñol. Esto es, debe observarse con nitidez el funcionamiento del mecanismo estructural propuesto de la sanción socialmente difusa (Martínez, 2014, p. 205). Este efecto hipotetizado es metodológicamente una interacción entre niveles (*cross-level*), entre el atributo contextual (geográfico) y el atributo individual (lengua materna). Formalmente:

$$[12]y_i = \alpha_0 + \beta_1 D_i + \beta_2 R_i + \beta_3 D_i * R_i + \beta_4 B_i + \beta_5 D_i * B_i + \beta_6 L_i + \beta_7 D_i * L_i + X' \delta + \varepsilon_i$$

Hipótesis nº 5: efectos por áreas del conocimiento

Si bien las observaciones anteriores se plantean en términos generales, parecerían ser de razonable aplicación en el aprendizaje de la lectoescritura (de la variedad alta, A), pero serían más discutibles si debieran afectar en la misma mag-

nitudo o de alguna forma a otros aprendizajes, por ejemplo la matemática o las ciencias naturales.

Algunos estudios cualitativos, por ejemplo Nossar y Solanas (2010) identifican opiniones en este sentido. Según las autoras y usando palabras de un entrevistado:

ellos se expresan en lengua materna en las materias que no son español, obviamente, se explican entre sí en portugués, la profesora les habla en español pero les permite que le hablen a ella en portugués, lo toman como algo natural, y terminan con logros importantes. (Nossar & Solanas, 2010, p. 4)

En términos de Bernstein (1990), los valores de clasificación (C-) y enmarcamiento (F-) serían más débiles en todas aquellas asignaturas que no requirieran expresarse en español estándar como parte de la evaluación académica del alumno. Esto debería observarse recién a partir de la culminación de la primaria y comienzos de la media cuando el estudiante pasa a tener profesores diferentes en cada asignatura. En consecuencia, y de ser correcta esta distinción, debería observarse que en promedio, los logros en matemática de la región estarían menos distanciados del promedio nacional que los observados en lectura. Se propone que esta situación afectaría al grupo de estudiantes en general (en la medida en que tal debilitamiento levantaría restricciones al intercambio) y en particular, a los estudiantes cuya lengua madre fuera el portuñol. Dicha hipótesis refiere por tanto a una diferencia esperada en la magnitud de los efectos estimados para lectura y matemática. El conjunto de hipótesis requiere que la ecuación [12] distinga entre una explicación para lectura (M=0) y otra para matemática (M=1), diferenciando los coeficientes para cada una con un superíndice respectivo:

$$[13] y_i^{(M=0)} = \alpha_0^{(M=0)} + \beta_1^{(M=0)} D_i + \beta_2^{(M=0)} R_i + \beta_3^{(M=0)} D_i * R_i + \beta_4^{(M=0)} B_i + \beta_5^{(M=0)} D_i * B_i + \beta_6^{(M=0)} L_i + \beta_7^{(M=0)} D_i * L_i + X' \delta + \varepsilon_i$$

$$[14] y_i^{(M=1)} = \alpha_0^{(M=1)} + \beta_1^{(M=1)} D_i + \beta_2^{(M=1)} R_i + \beta_3^{(M=1)} D_i * R_i + \beta_4^{(M=1)} B_i + \beta_5^{(M=1)} D_i * B_i + \beta_6^{(M=1)} L_i + \beta_7^{(M=1)} D_i * L_i + X' \delta + \varepsilon_i$$

Las ecuaciones [13] y [14] contemplan coeficientes diferenciados para lectura y matemática. De esta forma, permiten testear si los coeficientes para diglosia y portuñol en lectura son significativamente mayores a los observados en matemática en términos absolutos. Formalmente:

$$[15] H_0 : |\beta_1^{(M=0)}| > |\beta_1^{(M=1)}|$$

$$[16] H_0 : |\beta_6^{(M=0)}| > |\beta_6^{(M=1)}|$$

Hipótesis nº 6: efectos por clase social

Es de recordar que la propia teoría que estamos utilizando parte de la base de que existen valores de clasificación y enmarcamiento, que afectan de diferente modo a los estudiantes según la clase social de origen, básicamente, contraponiendo clase media y alta con la clase obrera. Por otra parte, desde Ferguson (1959) se afirma que la diglosia afecta negativamente a quienes provienen de un origen socioeconómico desfavorable. Por lo tanto, si bien la clase social es un atributo por el que usualmente se controla en un modelo de desigualdad educativa, hacemos énfasis en agregar a la expresión [12] un término T_i , que tomará valor 1 cuando el estudiante es originario de un hogar de clase trabajadora manual, y 0 en los demás casos. Por razones de simplicidad eliminamos los superíndices pero reafirmando que la prueba habrá de hacerse distinguiendo las distintas áreas de aprendizaje.

$$[16]y_i = \alpha_0 + \beta_1 D_i + \beta_2 R_i + \beta_3 D_i * R_i + \beta_4 B_i + \beta_5 D_i * B_i + \beta_6 L_i + \beta_7 D_i * L_i + \beta_8 T_i + X' \delta + \varepsilon_i$$

6. Consideraciones finales

El trabajo que aquí se comunica se propuso avanzar en un modelo teórico que permitiera explicitar los mecanismos causales que conectasen una sociedad caracterizada por una diglosia muy particular, como lo es la región noreste del Uruguay, con la desigualdad de logros educativos. Proponemos en forma aún tentativa y exploratoria la teoría estructuralista de Basil Bernstein sobre la organización de las escuelas, del currículum y de las prácticas de aula como marco teórico para abordar esta pregunta. Entendemos que esta permitiría traducir dentro de la escuela la estructura institucional altamente diferenciada (entre agentes, categorías y discursos), que separa las variedades lingüísticas y reserva el español para las instancias formales/oficiales. Planteamos que el efecto de esta particular diglosia sería negativo sobre los logros de aprendizaje, pero que, de cumplirse con algunos fundamentos declarados de la política educativa bilingüe, aplicada en el país desde 2000 al presente, debería estar atenuada en aquellas escuelas en que enseñan (autorizan) voces y discursos tanto en español como en portugués. También suponemos que el efecto sería diferente en las áreas urbanas y en las rurales, siendo probablemente menor el efecto en estas últimas debido a la menor presencia del Estado. Finalmente, hemos supuesto que los efectos también deberían diferir entre los logros en lectura y en matemática, siendo menores en estos últimos.

En síntesis, el aporte del trabajo que aquí se comunica radica en incorporar al análisis de las desigualdades educativas, los mecanismos por los cuales factores lingüísticos y territoriales pueden explicar diferencias en los resultados educativos. Proponemos una serie de hipótesis derivadas de la particular diglosia de la

región noreste del país, a través de la perspectiva bernsteiniana y contemplando los factores clásicos de desigualdad educativa como la clase social y el género.

Las hipótesis generadas debieran someterse a una prueba empírica para poder avanzar en la teorización de los mecanismos propuestos. Para esto, será necesario lidiar con varios problemas metodológicos que hacen a la medición de estos conceptos en las evaluaciones de aprendizaje que se realizan en el país. Algunos de estos problemas los hemos abordado anteriormente (Fernández, Ríos & Márques, 2016), pero en una forma que entendemos no es totalmente satisfactoria. Finalmente, también sería de suma importancia poder realizar un testeo del mecanismo causal en sí mismo propuesto, esto es la teoría de Bernstein. Estos elementos están contemplados en las futuras actividades del NEISELF.

Referencias bibliográficas

Armúa, M., Cardozo, S., Chouy, G., Dotti, E., Fernandez, M., Peluffo, E. & Sánchez, M. H. (2010). *Primer informe Uruguay en PISA 2009*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.

Arocena, F. (2011). *Regionalización cultural del Uruguay*. Montevideo: Manosanta.

Barrios, G. (1996). Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera. En A. Trindade & L. Behares (Orgs.), *Fronteiras educação integração* (pp. 83-110). Santa Maria: Pallotti.

Barrios, G. (2001). Políticas lingüísticas en el Uruguay: estándares vs. Dialectos en la región fronteriza uruguayo-brasileña. *Boletim ABRALIN*, 24(2). Recuperado el 30 de setiembre de 2017, de http://www.abralin.org/publicacao/boletim_24.php.

Barrios, G. (2014). La denominación de variedades lingüísticas en situaciones de contacto: dialecto fronterizo, DPU, portugués uruguayo, portugués fronterizo o portuñol. En Y. Hipperdinger, *Lenguas: conceptos y contactos* (pp. 77-105). Bahía Blanca.: Editorial Universidad Nacional del Sur.

Barrios, G., Gabbiani, B., Behares, L., Elizaincín, A. & Mazzolini, S. (1993). Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay. *Iztapalapa*, 29, 177-190. Recuperado el 30 de setiembre de 2017, de <http://tesiuami.uam.mx/revistasuam/iztapalapa/viewissue.php?id=94>.

Behares, L. (2007). Portugués del Uruguay y educación fronteriza. En C. Brovotto & N. G. Brian, *Portugués del Uruguay y educación bilingüe* (pp. 99-167). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública / Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.

Bertolotti, V. & Coll, M. (2014). *Retrato lingüístico del Uruguay. Un enfoque histórico sobre las lenguas en la región*. Montevideo: Comisión Sectorial de Educación Permanente, Universidad de la República.

Brovetto, C. (2009). *Situación lingüística de la frontera*. Manuscrito sin publicar. Montevideo: ANEP - Programa de Políticas Lingüísticas.

Bunge, M. (2000). *La relación entre la sociología y la filosofía*. Madrid: EDAF.

Carvalho, A. M. (2003). Variation and diffusion of uruguayan portuguese in a bilingual border town. Comunidades e individuos bilingües. *Actas do I Simposio Internacional sobre o bilingüismo* (pp. 642-651). Vigo: Universidade. Recuperado el 30 de setiembre de 2017, de <http://ssl.webs.uvigo.es/actas1997/05/Carvalho.pdf>.

Carvalho, A. M. (2007). Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte de Uruguay. En C. Brovetto, J. Geymonat & N. Brian, *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe* (pp. 44-96). Montevideo: Rosgal.

Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.

Fernández, T. (2001). *El proceso histórico de regionalización en Uruguay (1700-1950)*. México: Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México.

Fernández, T. (2007). *Distribución del conocimiento escolar. Clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. México: El Colegio de México.

Fernández, T. & González, M. (2017). Desigualdad frontera/Montevideo en la acreditación de la educación media superior en Uruguay. Manuscrito presentado para su publicación.

Fernández, T. & Marques, A. (2016). El portugués como factor de desigualdad educativa en la frontera noreste de Uruguay con Brasil. En F. Acevedo, K. Nossar & P. Viera (Eds.), *Miradas sobre educación y cambio* (pp. 267-278). Rivera: Central de impresiones.

Fernández, T. & Ríos, Á. (2013). *Implicancias para la política educativa de las tendencias socioeconómicas y educativas registradas en el espacio regional "Frontera-Nordeste" de Uruguay*. Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo, y Centro de Estudios de Políticas Educativas (CEPE), Rivera; Universidad de la República. Recuperado el 30 de setiembre de 2017, de https://www.academia.edu/35212644/Implicancias_para_la_pol%C3%ADtica_educativa_de_las_tendencias_socioecon%C3%B3micas_y_educativas_registradas_en_el_espacio_regional_Frontera-Nordeste_de_Uruguay.

Fernández, T., Lorenzo, V. & Núñez, V. (2015). Detrás del primer empleo. El caso de la frontera Uruguay-Brasil. En M. Boado, *El Uruguay desde la sociología XIV* (pp. 133-150). Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Fernández, T., Ríos, Á. & Marques, A. (2016). El lenguaje como factor de desigualdad en los aprendizajes en PISA 2009: el caso de la frontera noreste de Uruguay con Brasil. *CIVITAS. Revista de Ciencias Sociais*, 16(1), 119-135.

Marcos-Marin, F. (2004). De lenguas y fronteras: el espanglish y el portuñol. *CIRCULO revista del circulo de lingüistas aplicados a la comunicacion*, 17. Recuperado el 14 de agosto de 2017, de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no17/index.htm>.

Martínez, G. (2014). Dialectos portugueses del Uruguay, diglosia y educación en la zona de frontera de Uruguay y Brasil. *Web Revista Sociodialecto. UEMS Campo Grande*, 5(13). Recuperado el 30 de setiembre de 2017, de <http://www.sociodialecto.com.br/>.

Morais, A. M. & Neves, I. (2007). A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. *Práxis Educativa*, 2(2), 115-130.

Nossar, K. & Solana, V. (2010). *Prácticas docentes en un contexto de diglosia: una investigación en un liceo de frontera*. Tercer Foro de Lenguas de la ANEP. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública. Recuperado el 12 de agosto de 2017, de <http://www.doscubos.com/clientes/3fla/ponencias/017.pdf>.

Oroño, M. (2016). La escuela en la construcción de fronteras culturales y lingüísticas en el Uruguay de fines del siglo XIX. *Páginas de Educación*, 9(1), 137-167. Recuperado el 17 de agosto de 2017, de <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1182/1141>.

Oronoz, M. L. (2009). Presencia histórica de la lengua portuguesa en documentos del siglo XIX en la frontera Artigas - Quaraí. *Estudios Históricos- CDHRP*, 2. Recuperado el 17 de agosto de 2017, de http://www.estudioshistoricos.org/edicion_2/lujan_oronoz.pdf.

Ortíz, L. (2012). Bilingüismo y educación: la diferenciación social de la lengua escolar. *América Latina Hoy*, 60, 139-150. Recuperado el 30 de setiembre de 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30823344007>.

Rona, J. (1959). *El dialecto fronterizo del norte del Uruguay*. Montevideo: Facultad de Humanidades, Universidad de la República.

Siingh, P. (2002). Pedagogising Knowledge: Bernstein's Theory of the Pedagogic Device. *British Journal of Sociology of Education*, 23(2), 571-582.

Sturza, E. R. (2005). Linguas de fronteira: o desconhecido território das práticas lingüísticas nas fronteiras brasileiras. *Ciencia e Cultura*, 57(2). Recuperado el 30 de setiembre de 2017, de <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a21v57n2.pdf>.

Tyler, W. (1988). *School Organization: a Sociological Perspective*. London: Routledge.

Uruguay. *Ley General de Educación N° 18437*. Sancionada el 10 de diciembre de 2008.