

La construcción escolar de la estructura sociolingüística **The school construction of sociolinguistic structure**

Julio César Ramón Vega¹ 

Luis Ortíz¹ 

¹ Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Ciencias Sociales.
San Lorenzo, Paraguay.

Correspondencia: vegajuliocesar73@gmail.com

RESUMEN

La estructura sociolingüística está conformada por la lengua, su uso y desarrollo dentro de un ámbito social y cultural, enmarcado por el factor tiempo-espacio. Este trabajo pretende indagar dentro del sistema educativo paraguayo la manera en que su acción produce y reproduce la estructura sociolingüística. Para el efecto, en el documento se propone la utilización de una metodología cualitativa, descriptiva de corta transversal. La técnica utilizada fue la entrevista a profundidad y el instrumento fue un cuestionario de 13 preguntas abiertas, en cuanto a la población se consideraron para el estudio a la Escuela Básica N° 712 San Francisco de Asís y Escuela Básica N° 1085 Privada Subvencionada Parroquial La Inmaculada, ambas ubicadas en el distrito de Eusebio Ayala, Departamento de Cordillera en el año 2021, en ellas fueron tres docentes y tres directores de colegios, 12 estudiantes con sus respectivos padres. Como hallazgo se determina que, al tratarse de una cultura bilingüe diglósica, el sistema educativo a través de la escuela y sus agentes, reproduce dicha estructura en tanto responde a la lengua dominante. Como conclusión se establece que, en base al elemento sociolingüístico de dominio cultural, denominado diglosia, el sistema educativo plantea, la estructura de los componentes



Artículo en acceso abierto.
CC BY 4.0

Recibido: 8-09-2022
Aceptado: 18-11-2022

educacionales y sobre su influencia, se construyen y reconstruyen las subjetividades de los sujetos. Las competencias lingüísticas se hallan construidas sobre los cimientos del capital cultural dominante y este guía el derrotero del sistema educativo.

Palabras clave: acción pedagógica, bilingüismo, capital cultural, diglosia, estructura sociolingüística, Paraguay.

ABSTRACT

The sociolinguistic structure is made up of language, its use and development within a social and cultural environment, framed by the time-space factor. This paper aims to investigate within the Paraguayan educational system the way in which its action produces and reproduces the sociolinguistic structure. For this purpose, the paper proposes the use of a qualitative, descriptive, cross-sectional methodology. The technique employed was the in-depth interview and the instrument was a questionnaire of 13 open-ended questions. As for the population, the study considered for the study were Basic School N° 712 San Francisco de Asís and Basic School N° 1085 Private Subsidized Parochial School La Inmaculada, both located in the district of Eusebio Ayala, Department of Cordillera, in the year 2021, in which there were three teachers and three school principals, 12 students with their respective parents. As a finding, it was determined that, being a diglossic bilingual culture, the educational system, through the school and its agents, reproduces this structure insofar as it responds to the dominant language. As a conclusion, it is established that based on the sociolinguistic element of cultural domain, called diglossia, the educational system proposes the structure of the educational components and on its influence, the subjectivities of the subjects are constructed and reconstructed. Linguistic competences are built on the foundations of the dominant cultural capital and this guides the course of the educational system.

Keywords: pedagogical action, bilingualism, cultural capital, diglossia, sociolinguistic structure, Paraguay.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo plantea la existencia de una relación directa entre la escuela, sus actores educativos y elementos institucionales como representantes, conformantes de la cultura de consideración social legítima y la estructura sociolingüística enmarcada dentro del derrotero social bilingüe diglósico paraguayo con las conocidas connotaciones de dominio que se plantean dentro de esta realidad.

Se buscó conectar la influencia del trabajo pedagógico institucional escolar con las actitudes, apreciaciones, inclinaciones y reacciones de los sujetos sociales que utilizan las lenguas oficiales dentro del rol que desempeñan en las instituciones y en el proceso educativo.

El propósito fue, explorar los efectos de la acción pedagógica institucional en la conformación de elementos sociolingüísticos que influyen la construcción de estructuras sociolingüísticas dentro del derrotero educativo de los sujetos sociales, inmersos en el sistema educativo y la prolongación de estas estructuras sociolingüísticas como propias, transformando elementos culturales autóctonos en base a consideraciones sociales de utilitariedad.

El planteamiento teórico, contrastado con los hallazgos empíricos, refleja que las características sociolingüísticas institucionales, ejercen gran influencia en la determinación de las formas de relacionamiento, socialización y apreciaciones de los sujetos sociales, que plantean para estos, el desarrollo de los elementos institucionalmente aprehendidos como constructos conductuales.

1.1. Antecedentes

Ante la ley, el Paraguay es un país bilingüe y utiliza dos lenguas oficiales para la comunicación. Ellas son el castellano y el guaraní, que según la Constitución de la República del Paraguay de 1992 las reconoce como idiomas oficiales y por lo tanto ambas lenguas se hallan en un estatus de igualdad legal.

La citada situación legal, no se plasma en la realidad social, debido al hecho de que el castellano posee una consideración y una jerarquía social mucho mayor. El guaraní es relegado al uso restringido en ambientes sociales marcados por la desigualdad de clase. Al respecto el siguiente trabajo puntualiza como argumento, la *lengua como mecanismo de dominio y manifestación del poder*, se entiende que la minimización de una y la maximización de otra, ilustran el camino para determinar, de qué parte de la sociedad proviene el dominio (Moscoso, 2015). Dicha relación parece encontrarse en el caso paraguayo.

Los conceptos resaltantes del trabajo son, la *legitimidad lingüística*, característica propia de una lengua al ser utilizada por una población como medio de comunicación; la *legitimación lingüística*, circunstancia proveniente del reconocimiento de una lengua como oficial de la sociedad; la *codificación lingüística*, entendida como elemento necesario, hacia la estandarización y consecuente normalización de la lengua; *lengua minorizada*, interpretada como de menor prestigio y consolidada como tal, debido a su ausencia en el sistema educativo, como lengua enseñada y de enseñanza.

El dominio lingüístico planteado, se desarrolla dentro del plano cultural amplio, no se reduce solo al plano educativo. Para ahondar sobre ello, se analiza el trabajo que presenta como argumento la *legitimación lingüística*, entendida como característica resultante de la lucha entre dos lenguas, en el plano cultural y la influencia que ejerce en la consideración social de una de ellas, el hecho de ser lengua oficial de enseñanza (Gomes-Pires y Cathcart-Roca, 2011).

Los conceptos expuestos son la *lengua*, como factor fundamental de comunicación del pensamiento y los sentimientos; la *cultura*, entendida como forma de vivir e interactuar, que desarrollan los pueblos y las personas en cualquier parte del mundo; *lengua de enseñanza*, explicada como aquella utilizada para el desarrollo curricular del sistema educativo formal; *lengua enseñada*, interpretada como la lengua objeto de la acción pedagógica; *la diglosia*, manifestada a manera de la consideración social de una lengua, como dominante, frente a otra dominada o de menor prestigio.

En base a lo expresado, se sostiene que efectivamente el dominio se desarrolla en el plano cultural, pero es a través de la educación formal que logra instalarse como elemento cultural propiamente. Al respecto se considera el trabajo cuyo argumento consiste en, que el *sistema educativo es la herramienta principal del dominio*, utiliza el trabajo pedagógico ejercido por el maestro como medio para ejercerlo y facilitar la reproducción de la cultura dominante (Bourdieu y Passeron, 1996).

Conceptos importantes constituyen, la *violencia simbólica*, interpretada como manera en que el dominante ejerce su dominio y debido a la consideración legítima de su accionar, ello resulta imperceptible tanto para quienes lo ejercen, como para quienes que lo sufren; *la acción pedagógica docente*, como el medio de sustentación más inmediato del sistema; *la legitimidad de la acción pedagógica institucional*, consiste en el hecho, que la escuela es considerada por los actores, la única depositaria de la cultura legítima y la única con los medios necesarios para transmitirla, los que se ubican bajo su accionar, se hallan totalmente convencidos de la legitimidad, pertinencia y utilidad de sus acciones, he ahí, la justificación de lo imperceptible de su dominio y de la eficacia de su acción.

Basándose en el análisis se establece la pregunta principal del estudio: ¿De qué forma el sistema educativo influye en la deconstrucción y transmisión de elementos socioculturales? El objetivo general de la investigación es analizar la relación entre el sistema educativo y la transmisión de elementos sociolingüísticos en un contexto de bilingüismo diglósico. El objetivo específico es describir el proceso de transmisión de elementos sociolingüísticos de dominio, en un sistema educativo de contexto diglósico.

2. MARCO TEÓRICO

El análisis se inicia con el concepto *socialización* entendido como, la manera a través de la cual los seres humanos internalizan los diferentes caracteres de la cultura en la que se hallan inmersos, de forma tal a adaptarse a la misma y lograr una convivencia con sus

pares y con su entorno (Berger y Luckmann, 2003).

Se determina como alcance del concepto en cuestión, el hecho que permite dilucidar los mecanismos útiles para las potencialidades de adaptación de los individuos al esquema social; un segundo alcance constituye, la posibilidad de elaboración de un esquema de socialización a partir del conocimiento de las peculiaridades culturales propias de una determinada sociedad. Un límite del concepto está dado por la improbabilidad, que cada individuo logre una socialización absoluta en una sociedad, más aún en una sociedad marcadamente desigual; otro límite a considerar consiste en la dificultad que presenta la delimitación de los caracteres de socialización de manera homogénea, debido a la presencia de corrientes culturales dispares dentro de una misma sociedad.

La categoría *clase social de origen* entendida como el medio de estructuración del capital cultural del individuo, evidencia la diferencia de posibilidades de éxito escolar de los sujetos en razón a su ascendencia de clase (Bernstein, 1988).

Se menciona como alcance, la circunstancia favorable de la delimitación de la fuerza que la *clase social de origen* ejerce sobre el individuo y los efectos enajenantes de su acción; la actuación dentro del campo investigativo con un fuerte anclaje en la superación de las diferencias propiciadas, por la mencionada situación, conforma otro alcance útil del concepto. Delinease como un límite, que dicho concepto se vuelve difuso en las sociedades más o menos homogéneas culturalmente, debido al capital cultural bastante variable que pueden desplegar los sujetos dentro de su misma clase social; la posibilidad de verificarse una marcada separación entre los sujetos debido a la *clase social de origen*, dentro del tipo de la mencionada sociedad se verifica con más fuerza entre la categoría docente-alumno que entre alumno-alumno, este es otro elemento presentado como límite del concepto.

La transmisión de las características delimitadas por la distinción entre los sujetos en base a la clase social de origen, no

ocurre dentro del éter, más bien sucede este fenómeno, dentro de algo tan real y concreto y sin el cual no podría constituirse la sociedad, se habla aquí de la lengua, de su característica como factor de dominio social y su relación recíproca con la clase social y las connotaciones de dominio implícitas en ella.

El concepto de *dominio lingüístico* consiste en un factor que promueve la conformación de elementos culturales de manera artificiosa, en niveles superior e inferior y la manera en que esto construye la adhesión o la resistencia de los sujetos (Harguindeguy y López, 2007).

Un alcance del concepto conforma la posibilidad de establecer, que el dominio no solo procede de una cultura foránea considerada estructuralmente superior, sino que puede provenir desde dentro mismo de la propia cultura considerada nacional, en especial en una situación de pluriculturalidad. Elaborar mecanismos de defensa a fin de evitar dicho dominio y fortalecer la convivencia y desarrollo cultural es otro de los alcances. Como límite se expresa, la inclinación de los sujetos hacia la lengua de dominio debido a las ofertas de ascensión social relacionadas con su uso, esto propicia la disminución del uso social de la lengua dominada y su debilitamiento en consecuencia, esto evidencia otro límite al concepto.

2.1. Matriz Del Marco Metodológico

Categorías	Dimensión de análisis	Unidad de observación	Abordaje	Técnicas	Instrumentos
Cultura	El capital cultural y la estructuración escolar de las competencias lingüísticas	Familias	Enfoque mixto	Entrevistas en profundidad	Guía de entrevistas
		Instituciones educativas			
		Fuentes documentales			
Violencia Simbólica	Transición a la adolescencia y sedimentación de códigos sociolingüísticos	Familias	Enfoque mixto	Entrevistas en profundidad	Guía de entrevistas
		Instituciones educativas			
		Fuentes documentales			
Diglosia	Idiomas oficiales y el proceso de enseñanza aprendizaje	Familias	Enfoque mixto	Entrevistas en profundidad	Guía de entrevistas
		Instituciones educativas			
		Fuentes documentales			

Acción Pedagógica	La consagración simbólica de la desigualdad: segregación diglósica y bilingüismo legitimado	Familias	Enfoque mixto	Entrevistas en profundidad	Guía de entrevistas
		Instituciones educativas			Guía de registro documental y bibliográfico
		Fuentes documentales		Análisis de fuentes documentales	

2.2. Operacionalización de Conceptos y Dimensiones de Análisis

En primer lugar, la categoría cultura, consta de la siguiente dimensión de análisis *el capital cultural y la estructuración escolar de las competencias lingüísticas*. La misma se entiende como, la manera en que competencias lingüísticas institucionales se hallan construidas en base al capital cultural dominante.

Seguidamente, la categoría violencia simbólica, su dimensión de análisis es: *transición a la adolescencia sedimentación de códigos sociolingüísticos*. La mencionada dimensión se interpreta como una forma de abandono lingüístico por parte de las generaciones más jóvenes de la lengua materna, debido a la identificación de la lengua de mayor prestigio con las posibilidades objetivas de ascensión social.

Prosiguiendo se halla la categoría diglosia, su dimensión de análisis consiste en: *idiomas oficiales y el dominio del proceso de enseñanza aprendizaje*. La dimensión, se interpreta como la relación de igualdad legal entre uno y otro lenguaje y la aplicación inexistente de dicha condición, construye elementos diferenciadores dentro del proceso educativo, basados en la supuesta superioridad de un lenguaje sobre otro, las diferencias sociales obtienen una justificación ideológica con esta realidad.

Finalmente, la categoría acción pedagógica, cuya dimensión de

análisis es: *la consagración simbólica de la desigualdad: segregación diglósica y bilingüismo leg itimado*. La mencionada dimensión se interpreta como la manera en que el reconocimiento oficial del bilingüismo dentro de una realidad de diglosia se constituye en la legitimación de las desigualdades sociolingüísticas en las cuales se basa.

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

3.1. El capital cultural y la estructuración escolar de las competencias lingüísticas

Las competencias lingüísticas establecidas por el sistema educativo, a manera de códigos conocidos y utilizados por los estudiantes están en relación directa con el capital cultural propio de la clase social que detenta el dominio lingüístico. Las competencias lingüísticas institucionales, por tanto, están construidas en base al capital cultural dominante.

La base sobre la cual se sostiene toda la estructura del sistema educativo y su potencial de reproducción, es la acción pedagógica llevada a cabo por el maestro, este ignora objetiva y subjetivamente la verdad objetivada y subjetivada que le impone el sistema, una arbitrariedad cultural que luego reproducirá.

Del trabajo pedagógico desarrollado por el docente, depende que se lleve a cabo la imposición imperceptible de los constructos del sistema. El acondicionamiento de las voluntades de los sujetos a fin de ser susceptibles a los nuevos elementos culturales emanados del sistema, corre por cuenta del docente y su acción. Lo expresado por la directora de una institución educativa da cuenta de esta cuestión. “Cuando llegué a la Escuela Parroquial la hermana, que estaba como directora me dijo ‘Te estoy dejando unas ovejitas’, como te dije la hermana les dejó tan bien trabajado, tan bien formados, que no tenía más problemas” (Carmen Benítez, directora, Escuela La Inmaculada, Eusebio Ayala, 26 noviembre 2020).

Las voluntades acomodadas son la garantía que el sistema necesita para imponer sus designios, en las expresiones de la docente del párrafo anterior se constata lo intenso de la necesidad de acomodación de las conductas y lo importante de este proceso, para el logro de los objetivos educativos institucionales. Lo deseable es que la aculturación planteada por la acción pedagógica sea absorbida, practicada y extendida en el tiempo por los sujetos inmersos dentro del sistema.

La productividad específica de TP, o sea, el grado en que logra inculcar a los destinatarios legítimos la arbitrariedad cultural que tiene la misión de reproducir, se mide por el grado en que el hábitus que produce es duradero, o sea, capaz de engendrar más duraderamente las prácticas conforme a los principios de la arbitrariedad inculcada. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 73)

El docente es el instrumento y el trabajo pedagógico el medio para lograr la implementación del capital lingüístico legítimo. Este capital lingüístico y su uso competente, se constituye en la garantía de aplicación del capital cultural dominante, así como la adhesión a la misma de los sujetos a socializar por el sistema educativo. Tal como lo expresan (Bourdieu y Passeron, 1996). “Particularmente manifestada en los primeros años de escolaridad, en que la comprensión y el manejo de la lengua constituyen el punto principal de aplicación del juicio de los maestros, la influencia del capital lingüístico no deja de ejercerse nunca” (p. 115).

El trabajo pedagógico desarrolla las estructuras establecidas institucionalmente, su acción de reproducción está objetivada por el sistema y su utilidad es para el sistema. En otras palabras, la acción pedagógica no se desarrolla como una actividad que el docente por su formación profesional puede decidir y direccionar su curso, este responde a las objetivaciones y subjetivaciones institucionales.

Entre las objetivaciones y subjetivaciones institucionales referidas se encuentra la lengua escolar o lengua legítima. Su imposición y su dominio como medio de expresión institucional se

deben a que la misma forma parte del capital cultural dominante. Por tanto, es el capital cultural dominante el que por su influencia y mayor jerarquía, impone como una competencia lingüística educativa institucional a desarrollar por los sujetos, el lenguaje institucional.

La interpretación de la función del sistema escolar, no puede apartarse de la realidad subsumida, de que la escuela es la reproductora del capital cultural legítimo, por lo tanto, para que los sujetos se adapten y adecuen a su fuerza institucionalizadora, deben desplegar un manejo óptimo del mencionado capital o por lo menos demostrar cualidades que denotan apertura hacia la adquisición de los mismos.

El análisis de las características sociales y escolares del público de los receptores de un mensaje pedagógico sólo tiene sentido, por tanto, si conduce a construir el sistema de relaciones entre, por una parte, la escuela concebida como institución de reproducción de la cultura legítima, que determina entre otras cosas el modo legítimo de imposición y de inculcación de la cultura escolar, y, por otra parte, las clases sociales caracterizadas desde el punto de vista de la eficacia de la comunicación pedagógica, por distancias desiguales a la cultura escolar y por disposiciones diferentes a reconocerla y adquirirla. (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 153)

El lenguaje escolar, su aprendizaje y su dominio garantizan al sistema su reproducción, debido a ello las diversas estrategias de inducción de las competencias lingüísticas institucionales, son componentes viabilizadores hacia la imposición del capital cultural dominante. En este sentido se expresan (Bourdieu y Passeron, 1996). "Por el modo particular según el cual realiza su función técnica de comunicación, un sistema escolar determinado realiza además su función social de conservación y su función ideológica de legitimación" (p. 154).

El sistema educativo, por tanto, construye los elementos que le son útiles para el logro de sus objetivos. Dichos elementos tales como:

los objetivos generales de la educación, los programas educativos, los elementos curriculares y estrategias metodológicas, pedagógicas y evaluativas, etcétera son concebidos desde un aparente desinterés por el dominio y una alta inclinación hacia la igualdad y democratización de sus acciones. Pero desde el análisis de la violencia simbólica y del capital cultural dominante impregnado en este sistema, esta afirmación debe ser tomada con cautela, su confirmación o refutación depende de un atento y objetivo análisis, de sus componentes y sus relaciones.

El capital cultural dominante imprime su dominio en estos elementos educativos, de manera muy sutil hasta imperceptible, camuflado como acciones educativas tendientes a igualdades y democratizaciones. Tal como lo expresa uno de los objetivos generales de la educación paraguaya “Promover una actitud positiva de los educandos respecto al plurilingüismo paraguayo y propender a la afirmación y al desarrollo de las dos lenguas oficiales” (MEC, 2014, pp. 9-10).

Al observar el objetivo educacional, no se encuentra nada que objetar, ni en su redacción y tampoco en su conformación intrínseca. Pero al analizar con posterioridad el siguiente apartado del programa educativo paraguayo denominado *Perfil del egresado y la egresada de la Educación Escolar Básica*, se encuentra la siguiente expresión, la cual debería concatenarse con el objetivo citado en el párrafo anterior. El mencionado perfil reza: “Utilicen eficientemente el español y el guaraní en forma oral y escrita, como instrumento de comunicación, de integración sociocultural regional y nacional, así como el castellano como instrumento de acceso a las manifestaciones científicas y universales” (MEC, 2014, p. 15).

Si el objetivo general busca la afirmación y el desarrollo de las dos lenguas oficiales. ¿No debería el perfil del egresado de una fracción tan importante del sistema educativo paraguayo, referirse de la misma manera sobre las cualidades que desplegarán los sujetos una vez adquiridos los constructos educacionales? Según este perfil, el egresado manejará el castellano y el guaraní como medio de

comunicación e integración. Hasta ahí todo bien, pero utilizará solo el castellano como medio de acceso, adquisición y conocimiento de todo lo que se refiera a los avances técnico-científicos, e inclusive y con esta expresión restringe más aún al guaraní, utilizará el castellano como medio de acceso, adquisición y conocimiento de los hechos y elementos universales. Con esto el guaraní queda relegado sola y exclusivamente al uso doméstico y socio-relacional. Esto es solo una muestra, si se realiza un análisis exhaustivo se puede encontrar muchas otras de similares características.

En base a este tipo de elementos de dominio cultural, se estructuran los componentes educacionales y se construyen y reconstruyen las subjetividades de los sujetos. Las competencias lingüísticas como se ha expresado en apartados anteriores se hallan construidas sobre los cimientos del capital cultural dominante y este guía el derrotero del sistema educativo.

3.2. Transición a la adolescencia y sedimentación de códigos sociolingüísticos

La conciencia sobre la existencia de un código lingüístico, cuyo dominio es necesario a fin de favorecer la apropiación hacia el capital cultural dominante, produce en los sujetos, especialmente en las generaciones jóvenes y adolescentes el abandono lingüístico, sedimentando y restringiendo de esta manera los códigos sociolingüísticos primarios.

La sedimentación de elementos culturales se produce de una manera natural para el ser humano, estos elementos en referencia sirven posteriormente para la evocación, pero más aún, para sostener y hacer posible el desarrollo de la vida del sujeto en la sociedad. Sin la posibilidad de relación y contrastación entre la experiencia concreta y la experiencia sedimentada, la acción humana es incongruente con la realidad, pues adolece del conocimiento y de la experiencia previa sea tanto teórica o empírica.

La conciencia retiene solamente una pequeña parte de la

totalidad de las experiencias humanas, parte que una vez retenida se sedimenta, vale decir, que esas experiencias quedan estereotipadas en el recuerdo como entidades reconocibles y memorables. Si esa sedimentación no se produjese, el individuo no podría hallar sentido a su biografía. (Berger y Luckmann, 2003, p. 89).

Las experiencias sedimentadas e individuales de cada sujeto por separado no producen un cuerpo socializado, pero las experiencias socializadas de manera colectiva o que forman un acervo común de subjetivaciones, tienden a transformarse en una forma de sedimentación social, esto se concreta cuando dichas experiencias se sistematizan y se transforman en signos que pueden ser transmitidos de generación en generación. El sistema educativo es el ejemplo por antonomasia.

La sedimentación intersubjetiva puede llamarse verdaderamente social solo cuando se ha objetivado en cualquier sistema de signos, o sea, cuando surge la posibilidad de objetivaciones reiteradas de las experiencias compartidas. Solo entonces hay probabilidad de que esas experiencias se transmitan de una generación a otra, y de una colectividad a otra. (Berger y Luckmann, 2003, p. 89)

En este sentido al hablar de experiencias abarcamos todo lo que conlleva la expresión como tal, es decir, todo lo que atañe a la biografía, pero para institucionalizar esta experiencia y lograr objetivarlas de forma definitiva, la misma debe migrar de lo individual a lo colectivo o social, por último, transformarse en códigos facilitadores de su propia transmisión.

El mejor representante de elementos culturales sedimentados es el lenguaje. Este acopia y sedimenta experiencias y subjetividades que luego son accesibles para todos aquellos que tengan acceso a la lengua como tal. Una vez lograda la categoría de lengua sistematizada, dicho lenguaje se halla en mejores condiciones de transmitir las experiencias y los elementos culturales sedimentados, como un

cúmulo de conocimientos objetivados. En este momento aparece el sistema educativo como el elemento transmisor de las objetivaciones sociales.

El lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística, con lo que se convierte en base e instrumento del acopio colectivo del conocimiento. Además, el lenguaje aporta los medios de objetivar nuevas experiencias, permitiendo que se incorporen al acopio de conocimiento ya existente y es el medio más importante para transmitir las sedimentaciones. (Berger y Luckmann, 2003, p. 89).

Cuando esta cuestión se aplica en una sociedad bilingüe y a más diglósica, la fuerza que imprimen los elementos sociolingüísticos que conforman la realidad diglósica producen una forma distinta de sedimentación. Al desarrollarse en un contexto de dos lenguas con diferentes jerarquías sociales, la referida fuerza de una de ellas, favorece en los sujetos no solo una sedimentación, sino más bien, una solidificación o una especie de petrificación del código sociolingüístico que representa a la cultura de menor prestigio.

Esta petrificación de códigos sociolingüísticos que sufre la lengua dominada, incluso a través de ella toda la cultura a la que representa, comprime al lenguaje de menor jerarquía social a un uso totalmente restringido, debido a las consideraciones sociales y las posibilidades de ascensión social visualizadas por los sujetos en el uso de la lengua dominante, que los induce hacia a la práctica de la misma.

El sistema educativo es el gran coadyuvante de la sedimentación y petrificación de códigos sociolingüísticos. Por más que ambas lenguas se hallan codificadas y en un plano de igualdad, según las justificaciones institucionales. En el caso del sistema educativo paraguayo, la condición de diglosia entre ellas produce la legitimación de una como lengua institucional y el relegamiento de la otra a lengua

de uso restringido, relacional o familiar.

A través de su acción, la escuela erige al lenguaje institucional, en el caso paraguayo es el castellano, en una especie de símbolo, el cual por medio de su uso y dominio brinda al sujeto, a modo de un ídolo religioso, las bondades del conocimiento y el progreso económico. El guaraní como lenguaje de menor prestigio queda relegado a modo de sedimento petrificado, hacia un uso netamente restringido.

Según el alcance social que tenga la relevancia de cierto tipo de “conocimiento” y su complejidad e importancia en una colectividad en particular, el “conocimiento” tal vez tendrá que reafirmarse por medio de objetos simbólicos [...] Toda transmisión de significados institucionales entrafia, evidentemente, procedimientos de control y legitimación, anexos a las instituciones mismas y administrado por el personal transmisor. (Berger y Luckmann, 2003, p. 93)

El momento en que se imprimen con más fuerza los efectos de la sedimentación y petrificación sociolingüística es en la transición a la adolescencia, cuando los niños y niñas se hallan en el sexto grado y a punto de embarcarse a una experiencia educativa totalmente distinta a todo el derrotero que había desarrollado durante el proceso educativo.

Esto es el tercer ciclo y sus connotaciones de estudios secundarios, influyen en los estudiantes y al mismo tiempo en sus maestros a potenciar y afianzar el uso de la lengua institucional, como entendiendo que avanzarán a una instancia en la que sin el dominio de esta no podrá ser lograda.

Se vislumbra esto, en las palabras de una madre de familia, la misma al ser abordada sobre el lenguaje que utilizan en la familia afirma “Ore guaranínte voi. Ore guaranietépe, guaraní jopara ore la roiporúva” (Lucía Romero, Madre, Escuela La inmaculada, Eusebio Ayala, 2 diciembre 2020). La madre expresa que la forma de comunicación de preferencia en la familia es la guaraní mezcla. El hijo de la misma

afirma lo mismo al decir “Que le gusta hablar el guaraní jopará (mezcla) y lo usa en la casa y con sus amigos”, pero al consultarle sobre el uso del guaraní en la clase con la profesora respondió “Ha a veces la guaranípe, pero más castellánope” (A veces en guaraní, pero más en castellao). (A. O., 2 de diciembre, 2020). Utiliza más el castellano en la escuela pues es el lenguaje escolar y debe potenciarlo, el guaraní queda relegado para cualquier otro espacio.

Otra madre de familia al ser abordada sobre el lenguaje familiar afirma “En el colegio tendrán problemas mis hijos si solo saben expresarse en guaraní, por eso les enseñamos los dos, el castellano y el guaraní” (Sonia Cañete, Madre, Escuela San Francisco de Asís, Eusebio Ayala, 28 de noviembre de 2020).

La hija al ser consultada por el lenguaje que usa en la escuela afirma utilizar el castellano y el guaraní, pero que en el recreo con sus compañeros habla más en guaraní (S. C, 28 de noviembre, 2020). Estos testimonios dan cuenta de la manera que, en este momento de la vida de los estudiantes, donde los mismos son pre adolescentes es en donde tanto ellos mismos, la familia y los docentes avizoran el devenir de una especie de cambio educativo en el cual deben despojarse del uso del guaraní y adquirir con más fuerza el castellano, para poder estar a la altura de la nueva exigencia educativa y propender hacia el éxito.

El código sociolingüístico de menor jerarquía ha sido restringido debido a una consideración social utilitaria, su sedimentación no será para la evocación, sino más bien, para la petrificación sociolingüística.

3.3. Idiomas oficiales y el proceso de enseñanza aprendizaje

La relación de igualdad legal existente entre los idiomas oficiales, es en realidad solo eso, igualdad legal, la misma no se verifica en el derrotero del uso y desenvolvimiento diario de los hablantes, esta condición es observable, especialmente en la relación entre los sujetos sociales y el sistema educativo.

Dentro del mencionado sistema los elementos lingüísticos se transforman en elementos de representación social, que considera al castellano como lenguaje de la cultura deseada, la que aporta posibilidades de ascensión social, por tanto, lengua dominante. El guaraní es todo lo contrario a la consideración que posee el castellano, debido a ello la misma es lengua dominada.

Consideramos a la escuela como el más importante mecanismo de transición a la cultura urbana y consecuentemente, el uso de una u otra lengua en las escuelas de los sectores rurales y de bajos ingresos de la población, será el mayor determinante de su participación en el sistema social global (Corvalán, 2018, p. 197).

Teniendo en consideración lo planteado, los sujetos sociales experimentan de manera muy distinta su escolarización, dependiendo de la carga cultural y de clase que se refleja en el lenguaje uso de cada uno.

La escuela, en los sectores de la población rural y urbana marginal, representa el punto de transición de la cultura “folk” a la cultura urbana o dicho en términos lingüísticos el cambio del uso del guaraní exclusivamente al uso del español. (Corvalán, 2018, p. 204)

El uso o la posibilidad de acceso, tanto al código como al lenguaje oral del castellano, proporcionan una mejor posibilidad y más alta probabilidad al individuo de lograr el éxito académico, por consiguiente, la ascensión social tan ansiada por las familias de extracción social humilde. Tanto el castellano como el guaraní son idiomas oficiales y se hallan en un plano de igualdad legal, pero en el uso social se verifican desequilibrios valorativos debido a la utilidad que representa cada lenguaje para los sujetos sociales.

El sistema educativo contribuye en este proceso, pues al hallarse los contenidos programáticos influenciados por una acción castellanizadora y la formación misma de los maestros fundamentada

en el lenguaje social de privilegio, lleva a la escuela como institución educativa a crearse una expectativa cultural y lingüística de los potenciales estudiantes. Dichas expectativas institucionales son las que inducen al uso institucional del castellano y relegamiento del guaraní, es decir brinda al castellano su condición de lengua dominante y al guaraní su condición de lengua dominada.

La cuestión de la castellanización del sistema educativo y consecuente desprestigio del guaraní se verifica en las palabras de una autora "Es difícil que una lengua pueda elevar su prestigio si el proceso educativo se orienta claramente hacia la castellanización" (Corvalán, 2018, p. 213).

En las instituciones educativas del sector rural, el dominio del castellano se presenta más atenuado o tal vez corresponda mejor decir que se difiere dicho efecto, pues una vez concluido los estudios del ciclo básico en dichas instituciones, los estudiantes en la gran mayoría de los casos se ven forzados a emigrar a otras con el fin de proseguir sus estudios. Estas instituciones generalmente se hallan asentadas en el casco urbano con la ya demostrada carga cultural de la castellanización esperando por ellos. En el caso de hallarse ubicadas dentro del sector rural, igualmente la carga castellanizante se inicia con toda su fuerza en los ciclos superiores, debido a la connotación misma de superioridad de los mismos.

La maestra de la escuela rural de la localidad expresa que el lenguaje más utilizado en la clase es el guaraní, que desarrolla las clases en dicho idioma debido a que la mayoría de los estudiantes se desempeñan en ella y es la mejor manera de darse a entender a los mismos (Gloria. M, Escuela San Francisco de Asís, Eusebio Ayala, 27 de noviembre 2020). Debe entenderse que al decir que utilizan más el guaraní, es para hablar de los contenidos fundamentados y escritos en castellano. En palabras de Corvalan (2018) "La adquisición de conocimientos de los niños del sector rural y urbano popular estará determinada por la lengua que el maestro use en la sala de clase" (p. 217). La maestra considera necesaria su acción, pues es la manera de introducirlos poco a poco en el uso del castellano.

Los estudiantes y sus familias deben elaborar ciertas estrategias de adecuación lingüística a fin de que aquellos logren adaptarse al proceso educativo propuesto y puedan tener éxito académico. Una de las madres de la escuela rural entrevistada, expresa cuanto sigue.

Ore guaranintevoi roiporu, aunque la che memby kuéra ndive, ambojopara chupe kuéra. Ha'e kuéra niko mokõivéva ro aprendeka chupe kuéra, la castellano ha la guaraní. A veces niko oĩ mitã oñe'éva guaranipente ha entonces, mokõivéva ro aprendeka chupe kuéra. Pe oaprende mokõivéva idioma niko iporã, porque anga colégiope eñe aproblemáta hina, eje expresa haguã la guaraníente eñe'ëro. (Nosotros utilizamos solo guaraní, aunque con mis hijos mezclamos. Hacemos que aprendan tanto castellano como guaraní. Aprender ambos idiomas es bueno, porque en el colegio tendrán problemas para expresarse si hablan solo en guaraní). (Cañete, S. Madre de familia, Escuela San Francisco de Asís, Eusebio Ayala, 28 de noviembre 2020) (Traducción del autor)

La castellanización se ha diferido, pero ha llegado y con la misma carga que requiere la acomodación de toda la idiosincrasia a una forma no tan conocida y poco practicada. Pero esta acomodación cultural que radica en el dominio de la lengua institucional es el paso necesario para la consecución del dominio del proceso de enseñanza aprendizaje.

3.4. La consagración simbólica de la desigualdad: segregación diglósica y bilingüismo legitimado.

Dentro del proceso de legitimación del guaraní como lengua oficial del estado paraguayo, los valores que despierta esta lengua, en la sociedad en cuestión ha jugado un papel fundamental. Una vez logrado el objetivo se establecen los elementos cognoscitivos que conforman los fundamentos de la legitimación y consecuente estructuración de la lengua como oficial, así como su constitución de lengua conformante del sistema educativo; el cual es el encargado de su difusión y perpetuación en las mentes de los ciudadanos.

La legitimación explica el orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a sus significados objetivados. La legitimación justifica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos. [...] La legitimación no solo indica al individuo por qué debe realizar una acción y no otra; también le indica por qué las cosas son lo que son. (Berger y Luckmann, 2003, p. 120)

La legitimación lograda por el idioma guaraní, ha creado un universo simbólico de regulación diglósica. Es decir, la diglosia como elemento sociolingüístico resultante de la relación entre el castellano y el guaraní, dirige las interpretaciones y cosmovisiones de los sujetos, pues esta se ubica como una especie de elemento simbólico rector de conductas sociales.

El universo simbólico se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo. El universo simbólico se construye, por supuesto, mediante objetivaciones sociales. El universo simbólico aporta el orden para la aprehensión subjetiva de la experiencia biográfica. (Berger y Luckmann, 2003, pp. 123-125)

El sistema educativo se constituye en la institución más representativa de consagración de las objetivaciones que se concretan en el Estado como institución y las subjetivaciones que estas deben crear en los sujetos como elementos culturales aglutinantes.

En este sentido la legitimación del guaraní como idioma oficial y del sistema educativo, no ha producido el efecto esperado durante años de lucha por la igualdad entre los idiomas. En una cultura bilingüe, de comprobada característica diglósica, como la paraguaya, el reconocimiento legal del bilingüismo se ha transformado en la legitimación de los efectos de segregación producidos por la diglosia, los mismos poseen décadas de evolución pues ya se iniciaron con el advenimiento de la independencia e incluso años antes de ella.

El insipiente Estado paraguayo que a partir del primer momento ha optado por el castellano como lengua oficial. Con la independencia empieza un proceso de injusticia lingüística que para el guaraní, al igual que para la clase que se sirve de él en la comunicación diaria, implica degeneración y dominación. La lengua vernácula queda definitivamente relegada al sector de actividades y áreas de conocimiento consideradas inferiores y su uso cimienta la diferenciación social. Se establece la típica situación de diglosia por la exclusividad que tiene el castellano en los ámbitos de la política, del comercio y de la alta cultura, incluida la educación escolar. (Lusting, 1996. pp. 22-23)

Tomando en consideración las palabras de este autor, la condición sociolingüística de la diglosia ya se encuentra presente en los albores de la conformación cultural paraguaya, imprimiendo sus efectos sobre la sociedad de manera solapada. Al producirse el fenómeno de la legitimación del bilingüismo, consecuentemente la diglosia, sus efectos y consecuencias como la discriminación, la diferenciación y como corolario la desigualdad, se develan ante la percepción de aquellos que realmente desean verlas.

Dentro del contexto histórico también se puede notar una fluctuación de la consideración social que ha despertado y que despierta el idioma guaraní, esto constituye una muestra de cómo se viene gestando el aprecio o el desprecio de dicha lengua por parte de los sujetos y la evolución e involución de la diglosia dependiendo del momento histórico. Sin desear realizar un análisis exhaustivo de toda la historia del Paraguay, pues el guaraní está presente desde el inicio de la misma, solo se toman algunos fragmentos tales como el que ya se ha analizado. A continuación, se visualiza otro fragmento histórico, el cual, sirve de guía hacia el objetivo.

En cuanto a la actitud ambivalente que, según Rubin (1969), se da en el Paraguay respecto al guaraní en la que entrarían junto con el orgullo antes mencionado, claros componentes negativos derivados de apreciaciones (falsas o verdaderas pero, en todo caso, socialmente vigentes) relacionadas con el escaso valor cultural o comunicativo

de esta lengua y sus diferencias lingüísticas objetivas, creo según mi propia experiencia durante los años 1977-1980, que los perfiles de la misma se han modificado fuertemente en relación con los que establece Rubin por 1960-1961 y que, en este caso, parecen ser exactos y responder a realidades válidas para dicho periodo temporal. La alteración en cuestión se ha verificado, por la acción de factores, políticos y socioculturales, en un sentido claramente positivo, de tal manera que es extremadamente raro, oír, en el Paraguay actual, juicios negativos respecto al guaraní del tipo que recoge la investigadora mencionada (“hablar guaraní constituye un atraso”, “no es un idioma sino un dialecto” “no tiene gramática escrita”, “no se presta a la expresión de conceptos abstractos”, etc.).

Expresiones de este tipo, si fueran emitidas hoy en territorio paraguayo, suscitarían, sin lugar a dudas una general, inmediata y violenta reacción colectiva de rechazo y repulsa tanto pública como privada, sin distinción prácticamente de niveles o estratos sociales. (Granda, 2018, pp. 487-488)

Esta crítica que el autor realiza sobre el trabajo de Rubin, realizado en la década de 1960, resulta de utilidad para establecer la manera en la que se comporta la actitud de los hablantes hacia las lenguas nacionales en diferentes momentos históricos y cómo el hecho icónico de la legitimación y oficialización del guaraní no ha producido aún el efecto deseado.

Desde Joan Rubin en 1960, Germán de Granda en 1.980, hasta el 2021, época en la que se desarrolla este trabajo han pasado seis décadas y el guaraní ya fue admitido como idioma oficial en 1992. Pero en la actualidad y en base a las opiniones recabadas en nuestra investigación, la actitud hacia el guaraní ha vuelto hacia la ambivalencia descrita por Rubin. Se lo visualiza en las expresiones de una madre de familia, cuando declara: “Les enseñamos el castellano desde pequeños, porque los niños que usan mucho el guaraní son ignorados por las personas y se los trata como ignorantes y se los discrimina” (Feliciana, Ramírez, Madre de familia, Escuela San Francisco de Asís, Eusebio Ayala, 3 de diciembre, 2020).

Otra madre de familia al respecto expresa que aunque en su familia se expresan solo en guaraní, les enseñan a sus hijos ambos idiomas, pues si solo se expresa en guaraní no se podrá defender y tendrá problemas para expresarse (Sonia Cañete).

La ambivalencia mencionada no es debida a un descrédito social sobre la lengua guaraní, sino más bien, a la escasa identificación de la misma como lengua de ascensión social, que empieza a suscitarse con mayor fuerza, a partir de la conformación del guaraní como lengua oficial y su inclusión en el sistema educativo.

Es una contradicción en realidad el afirmar que la oficialización del bilingüismo e inclusión del guaraní en el sistema educativo, haya producido esta regresión en su consideración social, pero como se ha señalado, esto se debe en gran medida a un deficiente sistema de enseñanza del idioma a la falta de consenso entre los representantes culturales sobre lo que representa el guaraní y lo que debe ser desarrollado como contenido educativo programático.

El sistema educativo al incluir al guaraní como parte de sí, lo agrega también en el juego de fuerzas sociales que dicho sistema representa. Sin deseirlo la inclusión del guaraní en el sistema educativo le ha dado al castellano un ente similar, con el cual puede compararse socialmente y hacia el cual puede apuntar todas las cualidades indeseables, subrogándose para sí, las características de lenguaje culto, moderno y de ascensión social. La diglosia necesitaba un enemigo declarado para objetivar su dominio, la legitimación del bilingüismo le otorga esa posibilidad y por fin se convierte en un ente verificable.

Las diversas fuentes que se han referido y siguen refiriéndose al casi nulo efecto que produjo la legitimación del bilingüismo paraguayo son abundantes. Las razones de este hecho son muchas, aquí se ha apuntado solo a lo que se entiende como errores en la comprensión del funcionamiento del sistema comunicacional y cultural.

El guaraní escolar no ha conquistado aún la estima de la

población, que constata la diferencia del mismo con respecto al habla y la lengua que realmente usa el pueblo. Lo que culturalmente es un valor incuestionable, socialmente – al menos en ciertos sectores de la sociedad – se ha convertido en un cuestionamiento y un problema conflictivo. (CONEC, 2007, pp. 20-21)

El sistema educativo es el ente en el cual se observan con mucha facilidad los efectos de la diglosia, concretizados en diferencias entre los sujetos basados en consideraciones de clase. Esto conduce hacia la desigualdad social, pues el sistema como elemento de ascensión es accesible, en toda su dimensión, a los provenientes de las clases privilegiadas. Manteniendo de esta forma los privilegios sociales a quienes ya lo tienen.

La ilusión que las desigualdades educativas se reducirían estuvo ligada al aumento de la población escolarizada y a la prolongación de la duración media de los estudios. Pero la inequidad se refleja en el aumento sostenido del número de años de estudio para todas *las categorías sociales*, tanto las desfavorecidas como las privilegiadas, trasladándose la estructura de distribución de oportunidades en los niveles más elevados de la trayectoria educativa. (Ortiz, 2012, p. 405)

La traslación de la estructura de oportunidades hacia arriba, beneficia solo a los ya beneficiados por el sistema económico y precariza aún más a los precarizados.

El nivel de utilización de las lenguas oficiales se relaciona de manera directa con la segregación y la desigualdad social. Tal vez el lenguaje no constituya un medio de producción, pero su utilización efectiva está garantizada para los que poseen dichos medios y esta situación mantiene a los mismos en sus sitios de privilegios, por otra parte, restringe las posibilidades de ascensión para quienes por su clase social no poseen el manejo requerido del lenguaje de mayor jerarquía, convirtiéndose entonces el dominio lingüístico en requisito y en representante de las posibilidades de ascensión. En la sociedad

paraguaya estos lenguajes están representados por el castellano como lenguaje de alta jerarquía y por el guaraní como de menor categoría con su consecuente ubicación en los estratos sociales más bajos.

Un reciente estudio del PNUD sobre desigualdades mostró que la dimensión socialmente más desigualadora en Paraguay de inicios del siglo XXI no era sexo ni la geografía, sino la lengua materna. La población guaraní parlante sigue acumulando todas las brechas negativas de educación, ingresos, salud, seguridad social, tipo de vivienda y condiciones de empleo. (PNUD, 2008, en Ortiz et al., 2016. p. 71)

Al respecto, Rivarola expresa que: “de haber estadísticas adecuadas, la persistencia de desigualdades étnicas o lingüísticas – o sea, finalmente de casta – quizá podría verificarse en la tasa mayoritaria de pobres guaraní parlantes respecto de los hispano-parlantes de clase alta” (Rivarola en Ortiz et al., 2016. p. 71).

Ya se ha puntualizado, pero a modo de conclusión se lo retoma diciendo que: la legitimación del bilingüismo paraguayo, desde la inclusión del guaraní como idioma oficial, no ha surtido los efectos de equidad lingüístico cultural. Desde ese momento hasta hoy en día, dicha legitimación se constituye en el medio de objetivación de la diglosia como el elemento que caracteriza y reproduce la diferenciación, discriminación y desigualdad social.

4. CONCLUSIÓN

El sistema educativo es el más poderoso instrumento de inoculación de los constructos socioculturales, el capital cultural de los sujetos sometidos a su acción culturizante ayuda o entorpece el desempeño de estos dentro del sistema, pues los contenidos educativos y la acción pedagógica institucional se hallan enmarcados dentro de la influencia de la cultura de consideración social legítima. Por consecuencia el desempeño en la lengua cultural considerada como legítima, debido a su condición sociolingüística dominante, brinda a los que poseen su dominio, la posibilidad de relacionamiento

y desenvolvimiento óptimo en el proceso educativo.

En base al elemento sociolingüístico de dominio cultural, denominado diglosia, el sistema educativo plantea, la estructura de los componentes educacionales y sobre su influencia, se construyen y reconstruyen las subjetividades de los sujetos.

Las competencias lingüísticas se hallan construidas sobre los cimientos del capital cultural dominante y este guía el derrotero del sistema educativo. El sujeto que posea el capital cultural y lingüístico dominante, tendrá mayores posibilidades de éxito escolar, no así aquellos que carezcan de su dominio, pues el sistema educativo será para ellos siempre cuesta arriba y de complejidad mayor.

REFERENCIAS

- Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Editorial Amorrortu.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control II* (Vol. 2). Ediciones AKAL.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (2° Ed.). (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.
- Consejo Nacional den Educación y Cultura, CONEC. (2007), *Informe Sobre la Situación de la Educación Paraguaya*, Ediciones del CONEC.
- Corvalán, G. (2018), El bilingüismo en la educación en el Paraguay: ¿es creativo u opresivo? En G. Corvalán, y G. Granda (Eds.). *Sociedad y Lengua: Bilingüismo en el Paraguay. Tomo 1.* (pp. 195-233). Editorial Ediciones y Arte.
- Gomes-Pires, D. O., y Cathcart-Roca, M. L. (2011). Cabo verde: lengua, cultura e identidad y su relación con la educación. *Ciencia en su PC*, (4), 122-136.

- Granda, G. (1981). Actitudes sociolingüísticas en el Paraguay. En G. Corvalán, y G. Granda (Eds.). *Sociedad y Lengua: Bilingüismo en el Paraguay. Tomo 1.* (pp. 487-488). Editorial Ediciones y Arte.
- Harguindéguy, J. B., & Ballester López, M. (2007). Acción colectiva y enseñanza de las lenguas regionales en Francia (1951-2006). Una primera aproximación. *Revista Española de Ciencia Política*, 16, 89-108.
- Lusting, W. (1996). Guaraní, el Paraguay, Mba'éichapa oiko la guaraní? *Papia: revista de crioulos de base ibérica.* (4).
- Ministerio de Educación y Ciencias, MEC. (2014). *Programa de Estudio, Área Lengua y Literatura Castellana 9° Grado.*
- Moscoso, F. (2015). El árabe ceutí, una lengua minorizada de España. *Estudios de Asia y África*, 50(2), 395-423.
- Ortiz Sandoval, L. (2012). *Educación y Desigualdad. Las clases desfavorecidas ante el sistema educativo paraguayo.* Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica.
- Rubin, J. (1963). *National bilingualism in Paraguay.* Yale University.

Conflicto de Interés

Los autores declaran no poseer conflicto de interés.

Participación de los Autores

Los autores han participado en todas las etapas del desarrollo del artículo.

Información sobre los Autores

Julio Vega. Profesor de Educación Escolar Básica por el Instituto de Formación Docente Eusebio Ayala. Licenciado en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Asunción. Integrante de la Asociación Paraguaya de Sociología.

Luis Ortiz. Sociólogo. Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (Francia) y Máster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (México). Autor de 9 libros y más de 50 artículos de publicación nacional a internacional. Fundador e investigador del Instituto de Ciencias Sociales de Paraguay (ICSO). Dirige la Revista de Investigación en Ciencias Sociales (REVICSO). Fue académico visitante en The New School University, de Nueva York (USA), durante el año académico 2018-2019. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO), UNA, y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Paraguay. Investigador categorizado del Programa Nacional de Incentivo a la Investigación (PRONII), Nivel II.

Cita

Vega, J., y Ortiz, L. (2023). La construcción escolar de la estructura sociolingüística. *Kera Yvoty: reflexiones sobre la cuestión social*, 8(1), 1-30. <https://doi.org/10.54549/ky.8.2023.e3472>