



MONOGRÁFICO

Perspectivas sobre la enseñanza
de la gramática: Currículum, propuestas
didácticas y práctica de aula

LA CLASE DE LENGUA COMO ESPACIO DE RESISTENCIA A LA MIRADA MONOCÉNTRICA Y UNIPOLAR DEL ESPAÑOL

Recepción: 08/11/2019 | Revisión: 21/01/2020 | Aceptación: 31/03/2020

María LÓPEZ GARCÍA

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Universidad de Buenos Aires
maguilopezgarcia@yahoo.com.ar

Resumen: El artículo se propone, en primer lugar, repasar las razones históricas y geopolíticas que sostienen en la Argentina una regulación lingüística monocéntrica en español, y poner en evidencia las políticas que habilitan la coexistencia de un control monocéntrico y un discurso pluricéntrico de la lengua española. Luego, dará cuenta de algunas condiciones teórico-metodológicas importantes para el estudio del español como lengua pluricéntrica, así como para la descripción y análisis del estatus relativo de los estándares regionales. Finalmente, en el marco de las pedagogías críticas, explicará por qué se hace necesario emplear en la escuela el aparato metalingüístico a data lingüística real. La propuesta intenta mostrar que el empleo de la gramática para el trabajo sobre la variedad dialectal permitiría desmontar las representaciones desprestigiantes que les están asociadas y fortalecer así la identidad lingüística de los hablantes.

Palabras clave: español lengua pluricéntrica; estándares del español; enseñanza del español lengua materna.

LA CLASSE DE LLENGUA COM ESPAI DE RESISTÈNCIA A LA MIRADA MONOCÈNTRICA I UNIPOLAR DE L'ESPANYOL

Resum: L'article es proposa, primer, repassar les raons històriques i geopolítiques que sostenen a l'Argentina una regulació lingüística monocèntrica en espanyol i posar en evidència les polítiques que habiliten la coexistència d'un control monocèntric i un discurs pluricèntric de la llengua espanyola. Seguidament, presenta algunes condicions teòrico-metodològiques importants per a l'estudi de l'espanyol com a llengua pluricèntrica, així com per a la descripció i anàlisi de l'estatus relatiu dels estàndards regionals. Finalment, en el marc de les pedagogies crítiques, explicarà per què cal aplicar a l'escola l'aparell metalingüístic a dades lingüístiques reals. La proposta intenta mostrar que l'ús de la gramàtica per al treball sobre la varietat dialectal permetria desmuntar les representacions desprestigiantes que se li associen i així enfortir la identitat lingüística dels parlants.

Paraules clau: espanyol llengua pluricèntrica; estàndards de l'espanyol; ensenyament de l'espanyol llengua materna.

GRAMMAR CLASS AS A SPACE OF RESISTANCE TO A MONOCENTRIC AND UNIPOLAR REPRESENTATION OF THE SPANISH LANGUAGE

Abstract: This paper aims to review, first, the historical and geopolitical reasons that sustain a Spanish monocentric linguistic regulation in Argentina, and to highlight the policies that enable the coexistence of monocentric control and pluricentric discourses of the Spanish language. Then, it reviews some important theoretical and methodological bases for the study of Spanish as a pluricentric language, as well as the description and analysis of the regional standards status. Finally, within the framework of critical pedagogies, it explains the reasons why it is necessary to apply the metalinguistic knowledge to real linguistic data at school. This work tries to show that the use of grammar in dialectal variety data could dismantle the discrediting representations of some dialectal varieties, and empower the linguistic identity of their speakers.

Keywords: Spanish as a pluricentric language; Spanish Standards; teaching of Spanish as a mother tongue.

López García, M. (2020). La clase de lengua como espacio de resistencia a la mirada monocéntrica y unipolar del español. *Didacticae*, 8, 78-96.

1. El monolingüismo monocéntrico como política del Estado argentino

Hacia 1880, el gobierno de Julio Argentino Roca encaró una transformación del aparato productivo argentino promoviendo una fuerte corriente inmigratoria con el propósito de facilitar un flujo de préstamos e inversiones provenientes del exterior. Cambiaría con ello la fisonomía social y haría productivo el territorio ganado a los indios. Para naturalizar esa operación, fue necesario gestionar un discurso que ordenara para la nación la presencia y la voz del inmigrante, sofocara las disidencias ideológicas, silenciara lenguas y pobladores originarios, y asignara a su vez un lugar específico al país en la distribución geopolítica global de roles económico-productivos (Tedesco, 1993; Weinberg, 1984). Así se gestó la Argentina «crisol de razas» pero blanca, hispánica y agroexportadora.

Eso supuso para el territorio una voz nueva, la voz de la nación, transmitida por las instituciones del Estado (la escuela, el periodismo, el relato histórico). Esa voz nueva sería monolingüe y monocéntrica, en acuerdo con el modelo madrileño, presente en su gramática, ortografía, diccionario, libros de texto, antologías literarias, modelos ortológicos (Arnoux y Bein, 1999). En función de ese patrón, con apoyo en la lengua colonial (la lengua de los prestatarios de fondos), se reorganizó la sociedad, la geografía, las estructuras de poder, la economía. Por estas razones, entre otras, es preciso pensar el monolingüismo como instrumento indisociable del estado nación capitalista (Ennis, 2014)¹ y el monocentrismo (es decir, la regulación desde un único centro normativo) como estrategia operativa para ordenar los usos del castellano en el territorio.

Entendemos que la escuela argentina ocupó y ocupa (aunque refrendando actualmente nuevos discursos para el mismo propósito) un lugar definitivo en la difusión de ese modelo de exclusión cultural y lingüística. Bourdieu y Passeron (1998) consideran ese tipo de modelo como un proceso de «aculturación» orientada hacia la metrópoli (en nuestro caso, Buenos Aires y, desde ahí, Europa) y su lengua.

Estos factores históricos y geopolíticos no son un dato menor: afectan directamente las decisiones en materia de currículum escolar, de producción de materiales de aula, y de formación y ejercicio docente. Por esa razón, hemos repasado los inicios de las políticas lingüísticas nacionales. A continuación indagaremos sobre el estatuto teórico de las lenguas pluricéntricas y los discursos que perpetúan el monocentrismo.

2. Regulación monocéntrica de una lengua pluricéntrica

El Estado argentino opta desde sus inicios por liberar el mercado lingüístico, es decir, apuesta a que las lenguas (o sus variedades) pugnen por su estatuto simbólico y por las funciones que cumplirán en el territorio. Esta ausencia de intervención estatal en la resolución de los conflictos constituye una operación que, indudablemente, colabora con el mantenimiento de la ideología dominante.

¹ Ennis (2015) desarrolla la relación entre la unidad de la lengua y una única ley válida para un territorio (un mercado), cuyo comienzo cifra en la Real Cédula de Carlos III (que imponía el monolingüismo español a través de la prohibición de las lenguas americanas) y cuyo impacto llega hasta las disputas político lingüísticas durante la emergencia de las naciones independientes americanas.

En la actualidad, la dinámica entre el estado nacional actual y la ofensiva de los medios transnacionales de comunicación, fuertemente unificadores, favorecen, aunque por distintas razones que en el siglo XIX, la continuación del patrón peninsular monocéntrico decimonónico.² El concepto de estándar (y, consecuentemente, de norma prescriptiva) es pilar de ese tipo de modelos de uniformización, aunque encuentra un obstáculo precisamente en la misma razón geopolítica que lo instala: la globalización ha obligado a revisar el concepto de estándar único porque resulta impracticable en la extensión territorial y en la abrumadora cantidad de hablantes que lo emplean.

La condición de lengua pluricéntrica implica la coexistencia de varios estándares lingüísticos (generalmente, originarios de países colonizadores). Esta condición supone para el castellano la organización de discursos sobre la variación lingüística. De ahí que, si bien el concepto de pluricentrismo no pone en cuestión la existencia de una norma,³ sí abre un espacio de debate (esencialmente político) sobre cuáles son o podrían ser los estándares (y normas) vigentes.

Adicionalmente, es preciso considerar que, aunque el concepto de estándar en un modelo monocéntrico se opone teórica y metodológicamente a los discursos del español pluricéntrico y diverso, España y algunos agentes normativos asociados (la Real Academia Española –RAE– entre otros) despliegan una política de uniformación iniciada hacia los años noventa del siglo XX con la *Nueva Política Lingüística Panhispánica* (Arnoux, 2008; del Valle, 2007; Lauria, 2018).⁴ Mientras tanto, paralelamente, insisten sobre el discurso panhispánico, esa nueva política lingüística del Estado español, aparentemente pluricéntrica. El lema académico «Unidad en la diversidad», vigente desde los años noventa, se parafrasea en los documentos de la RAE (ver Lauria y López García, 2009) como «Considerando en pie de igualdad y plenamente legítimos los diferentes usos regionales, a condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área y no supongan una ruptura del sistema de la lengua que ponga en riesgo su unidad» (RAE y ASALE 2005, versión web). Coincidentemente con el doble discurso, el lema refleja la tensión en la extensión de su propuesta: deposita el foco en los aspectos comunes (unidad en la diversidad), mientras que un verdadero pluricentrismo sería consonante con un foco puesto en la diversidad (diversidad en la unidad).

Méndez García (2010:231) hace un productivo distingo: «panhispánico y pluricéntrico no son conceptos intercambiables».⁵ Postular un espíritu panhispánico, señala, no significa, necesariamente, reconocer el carácter policéntrico del español «ni considerar en pie de igualdad el estatus de los usos lingüísticos empleados». A partir de un pormenorizado análisis de algunas entradas del *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPD), Méndez García demuestra que «en el DPD la concepción panhispánica está en la diversificación de la muestra procedente del banco de

2 En términos de Courtine (1981), se activa la memoria discursiva de la lengua identitaria de la nación independiente, pero esta vez para los fines globalizadores.

3 En efecto, erigir un estándar supone decidir sobre sus características, regular su difusión y ejercer control sobre su aplicación.

4 Según Lauria (2019), la política lingüística iniciada por la RAE hacia los años noventa ha puesto de manifiesto en los últimos años un interés económico hasta ahora subyacente. Los documentos recientemente publicados expresan el vínculo entre la regulación lingüística (que esa institución intenta retener) y los beneficios económicos actualmente nucleados y legislados bajo el concepto de «marca España».

5 Véase Greußlich (2015) para los fundamentos teóricos de ambas opciones.

datos del español de que dispone la Academia, integrado por textos de todas las épocas y de todas las áreas lingüísticas del ámbito hispánico» pero el tratamiento de los datos reafirma el centenario punto de vista peninsular.

También Lauria (2019) analiza antecedentes teóricos, implicancias y vínculos entre ambos términos. Afirma que «pluricentrismo» es tomado de la sociología del lenguaje y que se lo identifica, en general con toda lengua histórica para la que se haya elaborado más de un estándar ya sea de modo explícito (a través de gramáticas y diccionarios) o implícito (a partir de la propia experiencia histórica que otorga prestigio a cierta norma por factores políticos, económicos o simbólicos). [...] Mientras que «panhispánico» es un término, menos empírico que político, carga una memoria que se remonta a fines del siglo XIX. (Lauria 2019:214, nota).

Es decir que en la doble denominación ancla el solapamiento de teoría y proyecto político. Se constituye así en operación discursiva funcional a la «necesidad» de preservar la unidad lingüística y, con ello, al control peninsular del tesoro de la lengua. Por su parte, del Valle llama al discurso panhispánico «proceso de renovación de la imagen institucional» (p. 475) de la RAE, que intenta producir nuevas representaciones de la relación entre España y América en la disputa por la regulación de la lengua

estamos, por lo tanto, ante acciones glotopolíticas enérgicas que producen y reproducen una ideología lingüística que llamaremos hispanofonía: una visión del español promovida desde las instituciones con el fin de, en primer lugar, normalizar su estatus como base de una comunidad históricamente constituida, y en segundo lugar, consolidar influencias en un mercado siempre codiciado por los agentes económicos globales. (del Valle, 2011:478)

En estos discursos, ampliamente difundidos, «panhispánico» funciona como ideograma en la serie monocéntrica, en tanto las variedades del español se subsumen al discurso «general» de la unidad y asumen la forma «singular» de «dialectal americano», «regionalismo», «americanismo». En efecto, sus instrumentos exponen la condición lateral de las variedades: «el *Diccionario Panhispánico de Dudas* trata de orientar al lector para que pueda discernir, entre usos divergentes, cuáles pertenecen al español estándar (la lengua general culta) y cuáles están *marcados* geográfica o socioculturalmente» (Prólogo *DPD*). De este modo, la potencialidad disgregadora del pluricentrismo queda siempre bajo el control del discurso unificador «panhispánico».

2.1 Regulación monocéntrica e inseguridad lingüística

La importancia de estos trabajos a los que brevemente hemos referido se debe a que ponen en evidencia el interés político y económico de la construcción discursiva del panhispánico, mascarón de proa de un proyecto monocéntrico castellano. Este proyecto centenario ha impactado directamente en las identidades (lingüísticas) de todo el ámbito hispánico. De ahí que se haga necesario analizar las variables que intervienen en la regulación de lenguas pluricéntricas, lo que veremos inmediatamente.

Según Clyne (1992), en el plano identitario, las lenguas pluricéntricas son al mismo tiem-

po unificadoras y divisoras. Unifican a los hablantes en tanto son empleadas de manera relativamente uniforme y posibilitan la pertenencia al mismo conjunto, y también separan a partir de normas nacionales, índices y variables lingüísticas que delimitan la frontera entre quién pertenece y quién no. En ese sentido, las variedades nacionales pueden ser vistas como instrumentos capaces, por un lado, de suprimir el conflicto necesariamente implicado en la imposición de una lengua común dentro de un territorio; y de resolver, por otro, las tensiones y necesidades identitarias diferenciadas, que, por otra parte, son propias a la extensión transnacional de la misma lengua (las operaciones discursivas, políticas y metodológicas inherentes a la duplicidad del concepto de estándar se deslindan en Clyne, 1992).

Esa doble potencialidad del pluricentrismo a la que se refiere el lingüista australiano es aprovechada discursivamente por la política lingüística «panhispánica», que sienta sus bases en el polo unificador, metaforizado diversamente: la lengua común de todos los hispanohablantes, la lengua como patria, la lengua como lugar de encuentro (Arnoux, 2008; Rizzo, 2017). La inclinación hacia el polo de la unidad son los nuevos trajes del emperador para el temor disgregador compañero del imperio desde sus inicios. Los discursos sobre la necesidad de mantener la comunicación y la pertenencia a una comunidad mayor pone en tensión la tendencia de los hablantes a forjar su identidad y su autopercepción a través de rasgos lingüísticos específicos que consideran propios de su variedad nacional/regional (y de los que de algún modo se enorgullecen). Estos discursos supuestamente panhispánicos subsumen las identidades diferenciadas a las reglas que dominan el mercado lingüístico: «¿cuán simétrico puede ser el pluricentrismo en un mundo en que la política, la economía y el poder estratégico están desigualmente distribuidos?» (Clyne, 1992:6)

Otra de las estrategias discursivas para la implementación del espíritu panhispánico consiste en no advertir que cada variedad es un sistema coherente cuyos elementos son solidarios y necesarios. Lo que hacen estos discursos es montar supuestos «regionalismos» sobre un único modelo, al que llaman «expresión culta formal», «amplia base común», «español estándar»:

el español constituye, en realidad, un conjunto de normas diversas, que comparten, no obstante, una amplia base común: la que se manifiesta en la expresión culta de nivel formal, extraordinariamente homogénea en todo el ámbito hispánico, con variaciones mínimas entre las diferentes zonas, casi siempre de tipo fónico y léxico. Es por ello la expresión culta formal la que constituye el español estándar: la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección; [...] la que configura la norma, el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad y se reconozcan miembros de una misma comunidad lingüística. (RAE y ASALE 2005, versión web.)

La centenaria puesta en circulación de este tipo de representaciones colabora con la inseguridad lingüística que se registra, aún actualmente, en gran parte de los hablantes del castellano. En efecto, las encuestas formales tomadas en distintas regiones argentinas desde 1986⁶ corroboran contundentemente el lugar de desprestigio que ocupan las variedades lingüísticas regionales en las

6 Los resultados de los distintos estudios están analizados en López García (2010 y 2015). Para conocer razones y estadísticas de las representaciones sobre la propia variedad que se configuran en otros países americanos, véase el monográfico de *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 2014.

representaciones de sus mismos hablantes a lo largo de todo el país.

Las encuestas muestran además que, a pesar de ser la fuente de irradiación de los medios masivos de comunicación, la provincia de Buenos Aires carga con rasgos lingüísticos desprestigiantes como el seseo, el yeísmo y el voseo, que la relegan a la hora de constituirse como lengua escrita escolar. En función de estas representaciones, las consignas presentes en los libros de texto, las empleadas en el pizarrón y en los cuadernos corresponden a la variedad que «debería» enseñarse en la escuela y no a la variedad de la región geográfica. Esto ocasiona, naturalmente, no pocas dificultades en el proceso de enseñanza del español como lengua materna en la escuela.

Para el caso argentino, las encuestas también confirman (López García, 2010, 2015 y 2019) que la escuela, al transferir estos prejuicios, ha colaborado con la representación de que los hablantes argentinos hablamos un español incorrecto. La altísima repercusión de las ideas reproducidas mediante el sistema escolar es confirmada en la definición de «actitud sociolingüística» de Lasagabaster (2008): «las actitudes se aprenden, razón por la cual padres y sistema educativo se convierten en factores muy influyentes al respecto. Su influencia es tal que las actitudes generadas en esos ámbitos suelen ser muy resistentes» (Lasagabaster, 2008:400).

3. Difusión del estándar

Como venimos mostrando, parte de la operación panhispánica consiste en superponer discursivamente políticas antagónicas. Las difunde a través de diversos canales, entre otros: opinión en medios masivos, materiales y evaluaciones de español como lengua segunda y extranjera, formación de profesores, políticas de traducción, diseño de contenidos escolares obligatorios y gestión de materiales de enseñanza escolar, etc. que constituyen o se munen de sus instrumentos de gramatización.

En referencia a los procesos de gramatización de las lenguas, Auroux (1992) indica que esos «instrumentos lingüísticos» son «artefactos» que prolongan las competencias de los hablantes en el sentido de que representan una versión (arbitraria, sujeta a intereses) de la lengua del conjunto.⁷ Poseer estas herramientas supone estar en control de los medios económicos y revestirse del prestigio y reconocimiento como autoridad en el ámbito geográfico y simbólico donde la lengua tiene (o desea tener) presencia. Por lo tanto, regular esos instrumentos otorga la potestad de regular el corpus y, con ello, el estatus de la lengua.

Es evidente el hecho de que la Península ha retenido históricamente este control.⁸ Sin embargo, distintas variables han interferido en ese poder, cuyo ejercicio debe ser permanente, si se

7 Proveer a la lengua de esa herramienta es una condición necesaria para describirla, es decir, dotarla de rasgos identificatorios, y luego difundir eso que se llamará «lengua común». Históricamente, dichas funciones son cumplidas por la gramática, el diccionario monolingüe y la ortografía (para el caso escolar, por extensión, también consideramos instrumentos de gramatización a los manuales escolares, que cubrirían parcialmente propósitos similares a los tres instrumentos por antonomasia). Auroux resume «como muestra la historia de la gramatización, la gramática o el diccionario monolingüe no son simples representaciones («teorías») de una lengua preexistente. Las hemos calificado de «instrumentos lingüísticos» para insistir en su carácter de artefactos: existen como objetos técnicos en el seno de una comunidad que ocupa determinado territorio, y prolongan las competencias de cada uno.» (2009:141.)

8 Véase del Valle (2016) para profundizar en el minucioso proceso de construcción de la relación entre lengua, nación e imperio español, y la conservación del poder regulatorio aún en la expansión hacia el continente americano.

quiere hacer frente a la inasible extensión geográfica del continente: por un lado, las independencias americanas actualizaron una conciencia disidente en muchos países hispanohablantes; por otro, los desarrollos técnico y teórico disciplinares americanos han fortalecido (aunque relativamente) distintos estándares regionales.

Lara (2015) atiende a las condiciones históricas y técnicas específicas de cada nación que hicieron posible ir modificando los roles en la puja por el control del español, y propone el concepto de «tradición verbal» para caracterizar el estatuto de los distintos estándares. Para el investigador mexicano, la fuerza gravitatoria de las variantes regionales presupone la evolución histórica particular de cada dialecto y el desarrollo de lo que él llama sus «tradiciones verbales, es decir, tradiciones de las maneras de nombrar y de decir, arraigadas en los pueblos de lengua española» (Lara, 2015:20-21). Por eso «hay españoles nacionales⁹, propios de cada uno de los países de lengua española». Consecuentemente, «cada país constituye un centro de difusión de la lengua en su propio territorio».

Complementariamente, Lara (2011) acuña el término «multipolaridad» para referirse a la existencia de distintos polos de propagación de modelos lingüísticos. Este término designa las regiones capaces de irradiar su estándar a través de medios masivos de comunicación, centros educativos de referencia, traducciones, exámenes de proficiencia lingüística, diccionarios, etc.

Por las mismas condiciones de la evolución y el desarrollo moderno de estas naciones, las capitales de algunas de ellas han adquirido un mayor poder de irradiación de la lengua sobre las demás, mediante su producción editorial y su producción cinematográfica, televisiva y radial: Barcelona, Bogotá, Buenos Aires, Madrid y México han sido desde el siglo XX, centros de irradiación del español; hoy hay que sumar a ellas, probablemente, Miami y Los Ángeles. (Lara 2011) [y agrega] aun cuando no se disponga todavía de un estudio profundo y completo de los factores que vuelven a estas ciudades polos de irradiación, se puede afirmar su importancia en la conformación actual del español. En consecuencia, el español del siglo XXI es también una lengua multipolar. (Lara, 2011:s/p)

Desde nuestro punto de vista, es preciso entender esa fuerza de irradiación de los polos lingüísticos (poseedores de sus propias tradiciones verbales) como una variable relativa. Por un lado, porque en el ámbito hispánico los polos de irradiación compiten al exterior con un estándar (percibido como único) asociado tradicionalmente al español «culto» de Madrid. Esta variedad lleva siglos de historia en las representaciones de los hablantes y está dotada de instrumentos prestigiosos y bien difundidos. Por otro, porque, al menos en el caso argentino, los estándares regionales conviven en tensión con las representaciones sociolingüísticas, persistentes entre los hablantes, que los interpretan como desvíos; y cuentan con distintos grados de poder de gestión de instrumentos. Esto implica en términos prácticos que no todas las variedades poseen el mismo grado de prestigio, estabilidad normativa, ejemplaridad, endonormatividad (sus propios hablantes no las consideran normas deseadas), etc.

Las variedades no dominantes del castellano siguen un derrotero aleatorio: registran estándares empíricos, generalmente implícitos, que van obteniendo legitimidad parcial en asociación a ciertas formas de la comunicación institucionalizada (escuela, universidad, agencias del

⁹ Para nuestro trabajo, preferimos pensar en términos de regiones, lo que facilita el abordaje discriminado de la «lengua nacional» escolar/pública y las lenguas/variedades regionales.

estado, medios de comunicación, literatura y otras formas culturales). Esas variedades funcionan, tal como señalábamos antes con Clyne (1992), como patrón de referencia definitorio de identidad de la comunidad. Es decir que son funcionales para dirimir la pertenencia, y su posesión es vital para ser percibido como parte de la comunidad (aunque no sean necesariamente percibidas como «correctas»).

Asimismo, hay variedades no dominantes que no proyectan fuerza de referencia más allá de su región. Tal como sugiere Amorós Negre (2015), esos estándares operan en tensión con otros cuyo radio de influencia los afecta de algún modo. Es decir, la estandarización sería una cuestión de grado, evaluable o descriptible siempre a propósito de ciertas variables, de ciertos rasgos en ciertos contextos. Por estas razones, entre otras, se hace preciso encarar el desafío metodológico de aportar modelos que permitan analizar cabalmente la gestión y las implicancias del estatus de las variedades no dominantes. La capacidad de operar teóricamente con estas variables hará posible luego la transferencia al ámbito escolar, donde se juega constantemente la disputa sobre cuál es el español de referencia, de pertenencia y, por lo tanto, de enseñanza.

A tales fines teórico-metodológicos, el trabajo de Muhr (2015) busca identificar y caracterizar los mecanismos por los cuales la «variedad madre» de una lengua pluricéntrica formaliza y sostiene su dominancia a través del tiempo y de la partición geográfica. Sus trabajos hacen hincapié en la dificultad implicada en el concepto de variedad no dominante: al desproveer de operatividad el concepto de estándar asociado a la variedad «original», se abre un abanico de otras variables graduables y difíciles de cuantificar.

En resumen, las propuestas de Lara (2015) y Muhr (2015) avanzan sobre la idea de que, en un contexto de multipolaridad, el hecho de que las variedades no dominantes no estén codificadas las organiza (las categoriza) en grados de prestigio que, en ocasiones, transcurren entre más o menos cerca estén de la «norma ideal». Esta gradación resulta de la convergencia de distintos factores superpuestos sobre cada variedad (entre ellos, podemos contar: posesión de instrumentos de gramatización, acceso a medios masivos de comunicación, presencia en bienes culturales, cercanía respecto de otro u otros estándares que afectan su poder de irradiación, etc.). Todas estas variables pasan a integrar las representaciones de los hablantes acerca de esas variedades. Y estas representaciones de los hablantes resultan un factor decisivo a la hora de caracterizar una variedad y proyectar regulaciones lingüísticas en las que esa variedad intervenga. Por eso deben ser tenidas en cuenta por agencias y Estados a la hora de tomar decisiones sobre el uso (y enseñanza) de cierta variedad en determinada región.

Reconocer y, eventualmente, medir estas variables es relevante porque tanto centros gravitacionales como periferias están sometidos a las tensiones inherentes a la indexación de valores sociales sobre marcas lingüísticas. Esto se expresa de manera rotunda en la escuela. Allí, la distribución social del conocimiento sobre las lenguas les deja a los docentes (alcanzados por el dispositivo normativo y dificultados de evaluar las implicancias sociopolíticas de implementar paradigmas educativos dominantes) el rol de reproductores del arbitrario cultural, que generalmente reviste la forma de etiquetado metalingüístico (Bosque, 2018) y de prejuicios sobre las lenguas.

4. Variedades como problemas en el aula

El currículum escolar expresa un proyecto, la identidad nacional deseada, un ideal (de cultura, de historia, de lengua, de conocimiento científico). El currículum escolar argentino, escrito en y sobre el español, delimita la zona del lenguaje marcando el adentro y afuera de la lengua nacional, silenciando en esa operación distintos ejercicios de exclusión que se superponen al hecho mayúsculo de considerar que el español es la lengua de la nación. El español en la Argentina, sin embargo, no cuenta con medios económicos ni trabajos acabados de descripción de estándares y, por lo tanto, carece de instrumentos de difusión y prestigiación de sus estándares regionales.¹⁰

En otros trabajos (López García, 2015 y 2019) hemos mostrado que la concepción de gramática escolar, en serie con las prácticas de los agentes del español «panhispánico», analiza una lengua «general», un español «común» desafectado de «regionalismos» empleado para transmitir y entrenar el empleo ajustado de conceptos metalingüísticos. En ese ejercicio se instalan distintas representaciones que es preciso ir desmontando en el trabajo escolar. En primer lugar, se abona la diferencia teórica y metodológicamente falaz entre lengua y variedad, entre «lengua general» y «particularismo». Se afianza el sentido común de que las herramientas metalingüísticas se aplican a un español de probeta, a ejemplos compuestos a los efectos de practicar las estrategias tomadas de las teorías. Por último, y central para la autopercepción de los estudiantes/hablantes, esa lengua de probeta (distante del uso natural de la lengua) confirma la idea de que la variedad del hablante es un desvío y que el dominio de las estrategias de abordaje metalingüístico de la propia lengua garantiza el buen uso. De ahí las expresiones que vinculan corrección lingüística con práctica escolar, tales como: «hablan bien porque saben las reglas de la gramática», «hablan mal por los tonos, las pausas, los puntos, las comas», «nuestra lengua podría llamarse lunfardo porque no se respeta ninguna norma ortográfica del idioma» (ver López García, 2013) proferidas por una abrumadora mayoría de hablantes en las distintas encuestas que se han llevado adelante en distintas provincias argentinas.

Gramatizar la lengua en el sentido que mencionábamos más arriba (Auroux 1992 y 2009; Arnoux 2008), es decir, describirla, dotarla de instrumentos para su difusión, hacerla pasible de un análisis metalingüístico (ser escrita en el pizarrón, ser analizada como un sistema) es una de las bases de construcción de una identidad lingüística positiva, cimentada en el conocimiento de las variedades lingüísticas como sistemas orgánicos, completos y articulados en todos sus niveles, en lugar de pensarlos en la clave «panhispánica» como regionalismos o desvíos respecto de una lengua común. Tal como sugiere Di Tullio:

El [concepto] de gramaticalidad apunta a la consciencia metalingüística, que no es, por cierto, propiedad del gramático. La tenemos todos y los chicos en particular, cuando se hacen preguntas sobre las palabras –sobre sus formas, sus significados y su relación con el mundo extralingüístico, sobre su manera de hablar y la de los otros (lenguas, dialectos, sociolectos, cronoclectos), sobre el lenguaje recto y el figurado. (Di Tullio, 2015:s/p)

¹⁰ Esa falta, entre otras muchas consecuencias para el ámbito escolar, impide ajustar un posible vínculo con las otras lenguas nacionales que se hacen presentes en el aula pretendidamente monolingüe y monocéntrica en español del país blanco y monolingüe que la Argentina se propuso ser.

La contrapartida es la inseguridad lingüística de los hablantes de las variedades no dominantes, condición y a su vez resultado de la imposición de discursos unificadores.

4.1 Pedagogías críticas

La propuesta de las pedagogías críticas¹¹ resulta productiva para desentrañar la trampa del concepto de estándar, pilar de la enseñanza escolar de la lengua «nacional» y generador de inseguridad lingüística de los hablantes de las variedades geográficas no prestigiosas/no prestigiadas.

Los especialistas en este campo parten del hecho de que el concepto de estándar silencia los agentes de la estandarización y los presenta como meros guardianes de la igualdad, atentos a registrar los apartamientos del patrón de corrección (potencial inicio de un indeseado cambio lingüístico). En otras palabras, de acuerdo con las distintas versiones de esta corriente, la imposición del estándar va de la mano de la despolitización de la escuela como institución del Estado y, con ella, la despolitización de la lengua: el estándar oculta ser una forma de poder asentada en rasgos lingüísticos.

Sobre esas hipótesis, la propuesta de las pedagogías críticas es visibilizar los aspectos políticos silenciados. Por esa razón entendemos que esta mirada resulta provechosa para analizar los usos y la regulación de la lengua entendidos como herramientas para el ejercicio de violencia simbólica. Desde ese enfoque teórico, se ponen en marcha alternativas de enseñanza con el objetivo de descubrir la dimensión inherentemente política de la educación y, especialmente, el rol que asume el lenguaje en la producción de conocimiento, pero también en la construcción de identidades (ver Flores y Rosa, 2015 y Leeman, 2005 y 2018). Los especialistas norteamericanos han aportado desde este modelo reflexiones a propósito de la enseñanza del inglés a población «latina». Su iniciativa consiste, para decirlo rápidamente, en hacer de la clase de lengua una instancia de reflexión para la transformación de los estudiantes en sujetos activos en la gestión de representaciones de las lenguas y variedades, y críticos respecto de los discursos circulantes.

Una «solución» aplicada desde hace décadas en el ámbito local a los fines de respetar la diversidad lingüística constitutiva de las aulas argentinas es el abrevado discurso de la «appropriateness» (Flores y Rosa, 2015). Según esa propuesta, todas las lenguas (o variedades) son legítimas, aunque algunas serían más apropiadas para ciertos contextos. Este argumento es llevado adelante por muchos docentes argentinos con indudables buenas intenciones. Sobre esta premisa se impone el estándar al tiempo que se relega la diversidad lingüística bajo el argumento de atender exclusivamente al registro o a los géneros discursivos escolares. Enseñar (entendido como: corregir para guiar hacia) el estándar en la lógica del «contexto apropiado» aparenta valorar la diversidad lingüística, pero termina asociando el estándar a las situaciones prestigiosas (académicas, labora-

11 Hemos consultado las investigaciones de Leeman (2005 y 2018) y Flores y Rosa (2015), enmarcadas en esta corriente. Ambos investigadores se ocupan del estatus de lenguas y variedades en barrios marginales de Estados Unidos (lo que involucra variedades afroamericanas y español «latino» –como opuesto al «hispanico»). Nos interesa destacar la importancia de este tipo de enfoques que toman posición frente al inocultable interés de España por captar el mercado «latino» norteamericano para la causa panhispánica. Estos modelos articulan la relación entre identidad, lengua/variedad y herencia, y permiten analizar críticamente el vínculo entre español, lengua materna y lengua nacional. Para el caso del cono sur, indagamos en los trabajos de Bixio (2003), y Andrade y Zavala (2019), quienes retoman este marco para el caso argentino y peruano, respectivamente.

les, administrativas) y relega (el análisis lingüístico sobre) otros registros, en especial, los registros propios de la oralidad. En términos de Andrade y Zavala:

La asociación entre lengua y contexto es también parte de un campo de negociación, y la división entre lo apropiado y lo inapropiado no puede naturalizarse como si se tratara de un hecho de la realidad fijado de una vez y para siempre. [...] Esto va de la mano, nuevamente, con una perspectiva de «lo apropiado» que ha desarrollado la sociolingüística de corte más «liberal» en las últimas décadas con relación a la variedad estándar y a la literacidad académica. Desde este paradigma, la idea es enseñar a usar las formas «apropiadas» en los momentos «apropiados», en un marco que adopta las convenciones dominantes sobre qué es lo adecuado como naturales y necesarias. Una sociolingüística de este tipo no hace sino reproducir los arreglos ideológicos hegemónicos, pero con un discurso a favor del «respeto» por los estudiantes. (Andrade y Zavala 2019:19 y 23)

La pedagogía crítica discute entonces el modelo basado en diglosia de «propiedad» (en el sentido de «adecuación», ver Ennis 2014) en tanto es capaz de replicar y reforzar las jerarquías sociales (sociolingüísticas) entre lenguas altas y bajas, o buenos hablantes y malos hablantes.

La cultura del estándar es extremadamente agresiva y ejerce su dominio sobre toda situación lingüística interpretando los usos siempre desde su propia perspectiva. Por lo tanto, esta siempre es una ideología interesada que racionaliza estas situaciones sociolingüísticas. [...] Las diferenciaciones sociales se desplazan hacia diferencias en los usos lingüísticos –específicamente interpretados como diferenciaciones alrededor de la norma lingüística del estándar- y luego esto puede ser percibido como guía y base natural para la diferenciación social que indexan. (Silverstein 2018:287 y 295.)

Por su parte, Flores y Rosa (2015) afirman que la idea de distinguir una lengua (o una variedad no dominante del español) para el ámbito privado respecto de una lengua/variedad nacional para el ámbito público permite seguir sosteniendo el principio según el cual la nación es monolingüe¹² y algunos hablantes no lo son. Por otro lado, añadimos, convalida la representación de que algunas formas lingüísticas son «gramaticales» en el sentido de que admiten aplicación de estrategias de análisis propias de la disciplina y denominación metalingüística, mientras que las variedades son arrojadas al dominio de los contenidos actitudinales, es decir que son hechos lingüísticos a ser «valorados», «respetados», «atendidos», pero no «desarrollados», «sistematizados» o «analizados» (ver López García, 2019). Las variedades quedan relegadas en la escuela al solo fin de ejemplificar «registros coloquiales», «lectos», «argot» y otros «desvíos».

4.2 Gramática y variedad

Como hemos señalado en los apartados iniciales de este trabajo, en la Argentina, la enseñanza escolar ha proyectado (consciente e inconscientemente) los ideogramas de la RAE (Rizzo, 2016) establecidos sobre la unidad y pureza lingüísticas, y ha reforzado la legitimidad y autoridad académicas no solo desde una selección curricular que privilegia la normativa frente a la reflexión meta-

12 En el caso de Flores y Rosa, se opone el español como lengua individual y doméstica al inglés como lengua pública/nacional. En el caso de nuestro trabajo oponemos variedades del español y postulamos que la mirada monocéntrica dificulta el trabajo escolar sobre las variedades.

lingüística o la atención a las variedades, sino también a través del empleo indiscutido y cotidiano de materiales que reproducen modelos lingüísticos homogeneizadores, es decir, económicamente rentables.

Por estas razones, nuestra propuesta, que retoma los principios de las pedagogías críticas, es invertir la base del trabajo sobre las lenguas/identidades, desandar el camino de la igualdad, exponer la violencia entrañada por el principio de homogeneidad (Bourdieu y Passeron, 1998) y devolver a la identidad (y a la lengua) su condición de múltiple, variada, contradictoria y arbitraria. Una de las estrategias, como hemos mostrado, consistiría en develar su condición institucional y los diversos intereses y discursos puestos en juego a través de los distintos agentes (escuela, familia, tribu de pertenencia, mercado, etc.); en términos de Leeman (2018:43) «fomentar en los estudiantes una actitud crítica de su propia vivencia lingüística».

4.3 Trabajar con ejemplos reales

Acordamos con las conclusiones de Leeman (2018), quien sugiere trabajar sobre pedagogías culturalmente sostenibles: desarrollar en los estudiantes una visión crítica de las prácticas culturales y el reconocimiento de su naturaleza dinámica, es decir, generar conciencia sobre los vínculos entre lenguaje y poder. Esta perspectiva legitima (al incluirla en el ámbito escolar) la práctica lingüística de los estudiantes minorizados. Al mismo tiempo, permite hacer foco en los valores indexados en las lenguas y variedades que la escuela silencia en atención a su interés homogeneizador. Esta mirada supone trabajar con data lingüística real que les permita a los estudiantes reconocer que la alternancia de código o las variaciones no son aleatorias o degeneraciones de un patrón, sino reflejos sofisticados del conocimiento y dominio de la lengua.

Si bien los currículums escolares vigentes en la Argentina privilegian la reflexión en el contexto de uso y alientan el trabajo por proyectos, insistimos sobre la necesidad de acudir también a la reflexión metalingüística de fenómenos acotados e independientes del uso. El trabajo restringido a la gramática de una cuestión puntual aparenta no responder a la necesidad de construir un saber situado y, en ese sentido, parecería estar a distancia de una propuesta políticamente comprometida, como la que antes mencionábamos con las pedagogías críticas. Sin embargo, entendemos que, para lograr generar actitudes sociolingüísticas positivas acerca de las variedades, se impone tener en cuenta las representaciones que tanto estudiantes como docentes y padres gestionan acerca de qué es saber una lengua, en qué consiste apropiarse de ella, y en qué consiste ser un «buen hablante». Por esa razón, sugerimos que una propuesta que aspire a la adhesión de los usuarios debe atender al prestigio centenario que tiene la gramática escolar para legitimar el conocimiento sobre la propia lengua. Esta representación de la gramática escolar puede resultar una herramienta útil si se la cambia de signo: la gramática no solo se aplica a oraciones perfectas, sino que también podría validar los usos entendidos tradicionalmente como desvíos.

Como sugiere la investigadora Ángela Di Tullio:

En este sentido, a la escuela le compete promoverla y desarrollarla a través de la reflexión sobre la lengua y los «experimentos gramaticales», es decir, ejercicios destinados a observar los datos, a analizarlos y compararlos, a generalizar y a sacar conclusiones como los científicos de otras disciplinas. [...] Se vale de datos positivos (las emisiones de los hablantes y los juicios de estos sobre esas emisiones, propias o ajenas), pero también de los negativos, las secuencias con asterisco, que construye para comprobar cuáles son los límites de las reglas. (Di Tullio, 2015:s/p.)

De acuerdo con Fontich (2019), la construcción del saber gramatical en la escuela puede enmarcarse, a grandes rasgos, en tres categorías: la gramática tratada incidentalmente (en el contexto de la escritura); el análisis de conceptos gramaticales en el marco del sistema gramatical, pero alejado provisionalmente de un contexto comunicativo; y su empleo para el contraste inter e intralingüístico.

Nuestro trabajo parte del hincapié en este último foco, que se detiene en las repercusiones del cambio lingüístico en el tiempo y/o el espacio. Para el caso de las diferencias dialectales y, consecuentemente, los estándares regionales, es central desarrollar estrategias de trabajo metalingüístico que permitan construir en la clase la idea de que las razones de prestigio de ciertos estándares están asociadas a marcas lingüísticas, pero no por ello son argumentos lingüísticos los que sostienen un estándar como más deseado que otro, sino que son razones históricas, políticas, institucionales las que apoyan la preferencia de unas formas lingüísticas frente a otras. Nuestro trabajo propone partir del trabajo sobre las variedades desde el aparato metalingüístico e ir recorriendo el camino hacia la conciencia del estándar como concepto político lingüístico.

En Fontich (2016) se detallan algunas bases teóricas para pensar el papel que juega el saber metalingüístico en el aula de lengua, y se argumenta su productividad. El investigador catalán, apoyándose en nutrida literatura y estudios de campo, sugiere que el empleo de una selección de conceptos (aunque provengan de distintos marcos teóricos) puede resultar de utilidad para andamiar en los estudiantes el desarrollo de habilidades en el uso de la lengua y una creciente fineza en el análisis de fenómenos de escritura. Sostiene que, si bien no lleva automáticamente a escribir mejores textos, la actividad metalingüística sí los ayuda a justificar sus elecciones en la producción de textos escritos, lo que indudablemente colabora con la formación de hábiles escritores (ver Fontich 2016:1). Por esa, entre otras razones, aboga por el desarrollo de investigaciones que incrementen la actividad metalingüística en clase.¹³

¹³ Un ejemplo posible de este tipo de trabajo sería el siguiente (tomado de Beresñak *et al.*, 2018):

a) Leé los siguientes enunciados y realizá las actividades que se indican más abajo:

I. Verónica **va a venir** a comer.

II. Verónica **vendrá** a comer.

III. Al terminar el día, Verónica **habrá trabajado** 18 horas.

IV. Son las ocho, Verónica ya **estará** por llegar.

b) Compará los ejemplos I y II. ¿Cuál de las dos formas es utilizada en Buenos Aires para referirse a una acción futura?

c) ¿Qué diferencias encontrás en los ejemplos I y III? ¿Los dos expresan una acción futura?

En este ejercicio se invita a reflexionar sobre los distintos usos de los tiempos verbales en la práctica discursiva de la variedad. En este caso, se atiende a los usos del tiempo futuro del modo indicativo.

El ejercicio pone de manifiesto el hecho de que el futuro del indicativo, que en algunas variedades tiene valor de acción prevista para un momento posterior a la enunciación «Juan vendrá a las 12 h.», en rioplatense tiene el valor de falta de certeza o posibilidad. Mientras que el tiempo futuro en esta variedad se logra con la perífrasis ir + a + infinitivo («va a venir»).

Es precisamente en esta clave que entendemos la importancia de procesar datos de la propia variedad desde un marco gramatical: las razones históricas, políticas y pedagógicas que hemos comentado en los apartados anteriores nos permiten sugerir la conveniencia de emplear metalenguaje a los fines de manipular datos lingüísticos reales. Proponemos emplear la parafernalia metalingüística para poner en evidencia, por un lado, que todos los usos responden a patrones sistemáticos, es decir que no existen los «desvíos» gramaticales y, por otro, que el conocimiento de la propia lengua es independiente de la capacidad de aplicar un modelo teórico con mayor o menor eficacia, con mayor o menor astucia. Abogamos por la aplicación de metodología y terminología disciplinar a producciones reales y abandonar las expresiones modélicas que encastran aceptadamente con las recetas teóricas de análisis metalingüístico (que desestiman los usos reales como «agramatismos» o «desbordes»).

Entendemos que, procediendo de este modo, se irá generando la representación de que las teorías lingüísticas no son paquetes monológicos (es decir que son permeables a la evolución social e histórica, y no están exentos de debates internos) para ser aplicados en bloque a ejemplos perfectos. Adicionalmente, serán interpretadas como herramientas para analizar formulaciones y no como varas para distinguir las producciones gramaticalmente correctas de los desvíos. Al mismo tiempo, el trabajo sobre ejemplos reales en el aula gestionará la representación de que las variedades son escolarizables, son sistemáticas / sistematizables, y permiten explicar la lógica del sistema lingüístico.

Una propuesta de este tipo podría ser una solución al dilema aparente entre la aproximación políticamente crítica al estándar escolar y la necesidad de respetar y atender a las representaciones de la comunidad acerca de que poseer el estándar los deja mejor posicionados simbólicamente en el reparto de roles sociales. Bixio expone sintéticamente el conflicto entre una mirada respetuosa de la diversidad y las expectativas sociales depositadas en el estándar lingüístico:

es generador de una profunda tensión al momento de su aplicación pues es difícil de sostener: no sólo contradice los objetivos definidos por la educación a nivel nacional, sino que también se opone radicalmente a las creencias más profundas de docentes, alumnos y comunidad educativa en general que entienden que el sociolecto de los grupos medios es el que mejor conviene al desarrollo intelectual y científico, y que con su manejo el futuro adulto puede lograr un mejor posicionamiento en los diferentes mercados-educativo, laboral, matrimonial, artístico, político, etc. [...] En términos de Bourdieu, la escuela no puede suspender en su interior, graciosamente y por decreto, las normas del mercado lingüístico pues con ello se puede comprometer seriamente las oportunidades de los alumnos. (Bixio, 2003:26.)

Bourdieu (2000) describe las representaciones sociales como conjuntos de ideas de naturaleza polémica y agresiva, puesto que están sometidas a las pujas por el poder simbólico y se constituyen en herramientas y en contexto de lucha ideológica entre grupos sociales. Es en ese sentido que tomamos las representaciones sociales, en su naturaleza tensionada o contradictoria. A la luz de esta definición, es posible entender que los hablantes, al mismo tiempo que consideran ciertos rasgos como identitarios y tienden a perpetuarlos, los interpretan como desvíos que es preciso prevenir. El trabajo sobre el estándar regional presupone también sostener la contradicción entre la necesidad escolar de unificar una forma lingüística para la nación y, al mismo tiempo, dotar a las

variedades regionales de validez disciplinar al pasarlas por el tamiz de la reflexión metalingüística. En resumen, no se trata de abolir el estándar lingüístico, sino de poner de manifiesto su condición arbitraria, política.

4.4 Diseños curriculares en la Argentina

Una medida necesaria para llevar al aula perspectivas verdaderamente pluricéntricas será reformular el lugar de las variedades en los diseños curriculares. En el currículum actual argentino (tanto en el nivel nacional como en los diseños provinciales) las variedades no son contenidos disciplinares, sino actitudinales. El estudio de la lengua abarca prácticas de lectura y escritura en todos los géneros escolares, sintaxis y ortografía, mientras que las acotadísimas indicaciones sobre las variedades regionales se asocian a contenidos no disciplinares como «valorar» o «respetar» (en los NAP, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios -contenidos comunes obligatorios en todo el territorio nacional- se cuentan solo trece palabras referidas a las variedades). Mientras la lengua se aprende, se conoce, se describe, se corrige; las variedades «deben ser» respetadas, valoradas, reconocidas. Es decir, para el currículum, las variedades no constituyen un sistema al que se le pueda aplicar el dispositivo gramatical, sino que son particularidades del uso.

En el caso específico de los contenidos obligatorios vinculados con las variedades lingüísticas regionales la situación se profundiza. El currículum de formación docente se ocupa casi exclusivamente de los contenidos que la comunidad escolar considera prototípicos del área de lengua, tales como normativa, gramática oracional y textual, géneros discursivos y análisis literario de géneros y autores canónicos. Esos temas concentran la atención de la formación, el ejercicio docente y los materiales escolares (ver López García, 2015). En ese contexto el trabajo sobre las variedades queda relegado, es tratado desde perspectivas teóricas que responden a modelos sociolingüísticos/dialectológicos no pertinentes (en efecto, los libros escolares y el currículum proponen la partición sociolecto-dialecto-cronolecto como todo ejercicio de reflexión sobre la diversidad), o se asocia a contenidos folclóricos/culturales. El dictado de estos contenidos se resuelve entonces a partir del «sentido común» de los docentes (es decir, a partir de las representaciones sociolingüísticas que los docentes generan en tanto que hablantes de la variedad) y las propuestas de las editoriales (López García 2015). De ahí que sea posible considerar que la interpretación editorial de los NAP constituya en sí misma una política lingüística. Por lo tanto, las políticas desplegadas para la enseñanza de la lengua materna deberían ser analizadas en la articulación con los medios masivos vinculados con el ámbito escolar, en especial, las empresas editoriales cuyos productos están orientados al ámbito educativo, porque es allí donde se gestionan las representaciones sobre la lengua materna que se enseña, y también, por defecto, sobre la lengua no escolarizada o no escolarizable.

Por estas razones, entendemos que la tarea que se impone es elaborar material de enseñanza escolar que permita desmontar esas representaciones a través del trabajo con la lengua real. Esto supone también entrenar a docentes y estudiantes en la escucha activa de la lengua circulante y

difundir las investigaciones (ya afianzadas en la Argentina, ver López García, 2018) que se ocupan de la descripción de las distintas variedades regionales.

Conclusiones

En este trabajo hemos repasado las condiciones históricas y políticas que habilitan la coexistencia de un control monocéntrico y un discurso pluricéntrico de la lengua española. Un ejemplo claro de este solapamiento es la aplicación pertinaz por parte de la RAE de políticas lingüísticas que buscan reducir el estatus de las variedades no dominantes al rango de regional. En ese sentido, advertimos con Méndez García (2010) (ver también Lauria y López García 2009) que el efecto más saliente de este ejercicio político lingüístico es la estigmatización de las variedades no dominantes en todos sus niveles (fonología, morfología y significados alternativos/adicionales).

Hemos esbozado también los problemas metodológicos involucrados en el análisis y la evaluación del estatus de las variedades no dominantes de una lengua pluricéntrica y hemos vinculado estas condiciones con la permanencia de un modelo de gramática escolar que se concentra en la transmisión de fórmulas y, con ello, profundiza las representaciones desprestigiantes de las variedades.

Nuestra preocupación radica en que la enseñanza escolar tiene en sus manos la difusión de cierto(s) modelo(s) de lengua y, con ello, la potestad de otorgar prestigio a formas lingüísticas específicas y a instituciones gestoras de pauta lingüística. La escuela opera así sobre el corpus (la forma de la lengua/variedad en los distintos niveles) y sobre el estatus lingüístico (los valores indexados en las lenguas/variedades). Por eso es preciso que las alternativas de enseñanza atentas a las variedades consideren ambos aspectos a la hora de generar actividades que desarticulen la lógica monocéntrica y la aplicación de herramientas metalingüísticas exclusivamente a oraciones correctas modélicas a espaldas de los estándares regionales.

A la luz de las condiciones históricas, sociales y políticas que están involucradas en la regulación actual de la lengua española, la preocupación por gestionar materiales de enseñanza desde la lógica regional a los fines de conocer las variedades lingüísticas regionales como sistemas y gramatizarlos supone un desafío pedagógico y político. La propuesta es diseñar alternativas a los instrumentos portadores de ideologemas panhispánicos. La estrategia apunta a deconstruir prejuicios vinculados con las lenguas como mezclas y como degeneración en el contacto, operar sobre el desbalance entre las variedades y disputar espacios discursivos que (al menos, en Argentina) están mayoritariamente en manos del imaginario monocéntrico y unificador. Desde esas preocupaciones, el trabajo ha procurado llamar la atención sobre la necesidad de acudir a alternativas de trabajo que permitan visibilizar en el aula tanto los aspectos políticos entrañados por las lenguas/variedades como la capacidad del aparato metalingüístico para validar la lengua en uso.

Agradecimientos

A los revisores anónimos, cuyos comentarios y sugerencias me han resultado muy valiosos durante la preparación de este trabajo.

Referencias bibliográficas

- Amorós Negre, C. (2015). «La determinación de las variantes estándar: el uso lingüístico en el español pluricéntrico». R. Muhr y D. Marley (Eds.), *Pluricentric languages: New perspectives in theory and description* (pp. 89-108). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Andrade, L., y Zavala, V. (2019). De la lingüística a las aulas: ideologías en la educación peruana. *Lexis*, XLIII(1), 87-116.
- Arnoux, E. (2008). «La lengua es la patria», «Nuestra lengua es mestiza», y «El español es americano»: desplazamientos significativos en el III Congreso de la Lengua Española (2004)». En S. Hofmann (Ed.), *Más allá de la nación* (pp. 17-39). Berlín: Tranvía.
- Arnoux, E. (2008). *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, E. y R. Bein (Comps.) (1999). *Prácticas y representaciones del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.
- Auroux, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Auroux, S. (2009). Instrumentos lingüísticos y políticas lingüísticas: la construcción del francés, *Revista Argentina de Historiografía lingüística*, 1(2), 137-149.
- Beresñak, M., Bonorino, M. P.; Lagos, L., López García, M., Giobellina, M. V., Tallatta, C., y Zucchi, M. (2018). *Las variedades que analizamos. Prácticas del lenguaje*, Serie aportes. CABA: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Bixio, B. (2003). Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: sociolingüística y educación, un campo tensionado. *Lulú Coquette*, 2, 24-39.
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1): 11-36.
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P., y J.-C. Passeron (1998). *La reproducción*. México: Fontamara.
- Clyne, M. (Ed.) (1992). *Pluricentric languages. Differing norms in different nations*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Courtine, J.-J. (1981). Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, 15(62), 9-128.
- Del Valle, J. (2007). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Del Valle, J. (2011). Panhispanismo e hispanofonía: breve historia de ideologías siamesas. *Sociolinguistic Studies*, 5(3), 465-484.
- Del Valle, J. (2016). *Historia política del español*. Madrid: Aluvión.

- Di Tullio, Á. (2015). Reflexiones sobre el lenguaje: el lugar de la gramática en la escuela. Buenos Aires: Museo del libro y de la lengua. <http://museo.bn.gov.ar/media/page/di-tullio-angela-reflexiones-sobre-la-lengua.pdf>
- Ennis, J. A. (2014). El uso, la propiedad y el valor en el debate de la lengua americana. *Anclajes XVIII*(2), 19-34.
- Ennis, J. A. (2015). Nota en *Diccionario latinoamericano de la lengua española*. <http://untref.edu.ar/diccionario/>
- Flores, N., y Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171.
- Fontich, X. (2016). L1 grammar instruction and writing: Metalinguistic activity as a teaching and research focus. *Language and Linguistics Compass*, 10(5), 238-254.
- Fontich, X. (2019). Should we teach first language grammar in compulsory schooling at all? Some reflections from the Spanish perspective. *Crossroads. A Journal of English Studies*, 24, 26-44.
- Greußlich, S. (2015). El pluricentrismo de la cultura lingüística hispánica: política lingüística, los estándares regionales y la cuestión de su codificación. *Lexis*, XXXIX(1), 57-99.
- Lara, L. F. (2 de septiembre de 2011). Pensar la lengua del siglo XXI. *Revista Ñ*, s/p.
- Lara, L. F. (2015). Variación, multicentrismo y multipolaridad. *Temas del español contemporáneo*, pp. 9-29. México: Colegio de México.
- Lasagabaster, D. (2008). Attitude / Einstellung (pp. 400-404). En U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier y P. Trudgill (Eds.), *Sociolinguistics / Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Lauria, D. (2018). Los nuevos instrumentos lingüísticos de la Academia Argentina de Letras. Posibilidades de acción, alcances, límites y tensiones en la relación con la norma panhispánica. *Anuario de Letras, Lingüística y Filología*, VI, 155-186.
- Lauria, D. (2019). La institucionalización de la política lingüística panhispánica hoy. Tensiones por la «Marca España». *Glottopol. Revue de Sociolinguistique en Ligne* (32), 209-229.
- Lauria, D., y M. López García (2009). Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español: la nueva política lingüística panhispánica. *Lexis*, XXXIII(2), 49-89.
- Leeman, J. (2005). Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers. *Foreign Language Annals*, 38(1), 35-45.
- Leeman, J. (2018). Critical language awareness in SHL: Challenging the linguistic subordination of US Latinxs. En K. Potowski (Ed.), *Handbook of Spanish as a Minority/Heritage Language* (pp. 345-358). New York: Routledge.
- López García, M. (2013). La lengua que somos. Encuesta a los hablantes rioplatenses sobre la lengua que hablan. *Lenguas Vivas*, 10, 30-41.
- López García, M. (2015). *Nosotros, vosotros, ellos. Representaciones del español rioplatense en libros de texto escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- López García, M. (2018). Nota reseña «Material de consulta para el docente en contextos de diversidad lingüística». *Anuario de Glotopolítica*, 2, 201-215.
- López García, M. (2019). La Real Academia dice. El discurso pluricéntrico en manuales escolares argentinos. En S. Greußlich y F. Lebsanft (Eds.), *El pluricentrismo en la cultura hispánica. Reflejos en los medios de comunicación masiva* (pp. 95-120). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Méndez García de Paredes, E. (2010). Pluricentrismo y Panhispanismo. A propósito del Diccionario Panhispánico de Dudas. En R. De Maeseneer, I. Jongbloet, L. Vangehuchten, J. Vervaeke (Eds.), *El hispanismo omnipresente* (pp. 223-238). Bélgica: Embajada de España /UPA Editions.
- Muhr, R., y D. Marley (Eds.) (2015). *Pluricentric languages: New perspectives in theory and description*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2005) *Diccionario panhispánico de dudas*. www.rae.es
- Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI) (2014). Sección temática «Nuevos estudios sobre actitudes lingüísticas», XII(23).
- Rizzo, M. F. (2017). Desplazamientos discursivos en la construcción del «español internacional» en el marco de la política lingüística panhispánica». En R. Bein, J. E. Bonnin, M. di Stéfano, D. Lauria y M. C. Pereira (Coords.), *Homenaje a Elvira Arnoux* (Tomo II: Glotopolítica, pp. 233-250). Buenos Aires: Editorial FFyL/UBA.
- Silverstein, M. (2018 [1996]). Monoglot «Standard» in America: Standardization and Metaphors of Linguistic Hegemony. En D. Brenneis y R. Macaulay (Eds.), *The matrix of language* (pp. 284-306). New York: Routledge.
- Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solar.
- Weinberg, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.