

VARIEDADES DEL ESPAÑOL EN ENSEÑANZA L1: ENTRE LA ACTITUD SOCIOLINGÜÍSTICA Y LA GRAMÁTICA

María López García¹

Resumen: El artículo, enmarcado en la propuesta glotopolítica, propone considerar los usos reales de la lengua para el trabajo escolar sobre gramática. La hipótesis de base asume que abordar la variedad regional, implica revisar el concepto de norma y de estándar que subyace al ejercicio escolar, tradicionalmente asociado a un estándar transnacional fijado en instrumentos de gramatización poco sensibles a las variedades. Para desarticular esa didáctica de lo general, el artículo argumenta la necesidad de pensar el estándar como una variable gradual y móvil, y devolverle su naturaleza política. El trabajo repasa en primer lugar el concepto de norma de Coşeriu y sus repercusiones en el ámbito de la romanística. Luego expone, a partir del caso de la variedad porteña, el modo en que las condiciones materiales determinan las jerarquías entre los centros de distribución de norma del español en tanto lengua pluricéntrica. Por último, en el marco de la lingüística crítica, sugiere lineamientos generales para el trabajo metalingüístico en el aula.

Palabras clave: Enseñanza del español; Variedades del español; Pluricentrismo; Glotopolítica; Lingüística crítica.

Resumo: O artigo, enquadrado na proposta glotopolítica, propõe implementar usos reais da língua no trabalho escolar de gramática. A hipótese utilizada como base assume que abordar a variedade regional implica rever o conceito de norma padrão subjacente ao exercício escolar, tradicionalmente associado a um padrão transnacional fixado em instrumentos de gramatização pouco sensíveis à diversidade. Para desmontar essa didática do geral, o artigo defende a necessidade de pensar a norma como uma variável gradual e móvel, e restaurar sua natureza política. O artigo analisa inicialmente o conceito de norma de Coşeriu e suas repercussões no campo do línguas românicas. Em seguida, a partir do caso da variedade porteña, expõe como as condições materiais determinam as hierarquias entre os centros de distribuição do padrão do espanhol como língua pluricêntrica. Por último, no contexto da linguística crítica, sugere orientações gerais para o trabalho metalingüístico na sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de espanhol; Variedades do espanhol; Pluricentrismo; Glotopolítica; Linguística crítica.

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/ Doctora de la Universidad de Buenos Aires.

Introducción

Este artículo es parte de una investigación de mayor alcance sobre la enseñanza de lengua española como lengua materna en los niveles primario y secundario en Buenos Aires. En etapas anteriores de nuestro trabajo (*cf.* López García, 2015) analizamos los factores históricos, técnicos y políticos que determinaron la elusión programática de las variedades regionales de la lengua registrada en libros escolares posteriores a la Ley de Educación del año 2006, y en el currículo nacional de los dos niveles (e incluso en el currículo de formación docente de nivel primario).

En ese recorrido investigativo encontramos que el currículo escolar nacional para esos niveles suele prever dos tipos de intervención de los profesores en la construcción del saber gramatical: abordar la gramática circunstancialmente para apoyar otro contenido disciplinar (escritura, análisis de texto, etc.), o trabajar exclusivamente el aparato metalingüístico independientemente de un contexto comunicativo que habilite la aparición de reflexiones gramaticales.

El artículo que estamos presentando se centra en un tercer aspecto que no suele vincularse con la enseñanza de la gramática: la reflexión sobre la variedad lingüística. En efecto, los contenidos relacionados con las variedades están asociados, tanto en los documentos curriculares obligatorios para todo el territorio argentino en los niveles primario y secundario, como en las representaciones de los docentes, a variables actitudinales tales como el reconocimiento, el respeto o la valoración (*cf.* López García 2015, 2019, 2020). Por esta razón, nuestro interés es postular, en coincidencia con los trabajos provenientes de la lingüística crítica (Andrade; Zavala, 2019; Faraco, 2007, García, 2007; Leeman, 2005, 2018; Rosa, 2016), la productividad del trabajo gramatical sobre usos lingüísticos reales de la comunidad escolar inmediata. Entendemos que la ejercitación a partir de usos lingüísticos de la comunidad permitirá poner en evidencia el vínculo, al que la escuela suele desatender, entre el saber metalingüístico y la reflexión sobre la diversidad lingüística.

Este interés obliga a apelar a un marco de análisis que permita integrar los distintos aspectos involucrados en el fenómeno de la enseñanza de y desde las variedades: las representaciones sociales sobre lengua(s) y variedad(es) regionales, el derrotero histórico político del currículo escolar, las condiciones políticas de gestión del estándar castellano en las escuelas (en nuestro caso particular, las escuelas argentinas), y los intereses económicos puestos en juego en la enseñanza escolar y difusión de un estándar, entre otros condicionamientos. El artículo acude entonces a la propuesta glotopolítica (Guespin; Marcellesi, 1986; Arnoux, 2016; Arnoux; Del Valle, 2010). Esta disciplina estudia las intervenciones públicas y privadas sobre el lenguaje en tanto expresiones y articulación de procesos so-

ciales, políticos, históricos, económicos que las abarcan y que habilitan su aparición. Desde el punto de vista de este modelo, la lengua es una variable móvil que refleja tensiones y disputas por establecer cierto orden social, y por eso debe ser analizada siempre con atención a otros factores.

La hipótesis general que planteamos en este artículo es que, si se busca enseñar español L1 en la escuela desde una perspectiva de la variedad y a partir de ejemplos de uso reales de la comunidad, será preciso revisar los conceptos de norma y de estándar que subyacen a la enseñanza escolar, tradicionalmente asociados a un estándar transnacional fijado en instrumentos de gramatización poco sensibles a la diversidad. Para desarticular la didáctica de la lengua general y homogénea, el artículo propone como estrategia restituir al concepto de estándar su naturaleza política y, en esa lógica, comenzar a pensarlo como una variable gradual y móvil.

A tal fin, el trabajo repasa en primer lugar el concepto de norma acuñado por Eugenio Coşeriu y las repercusiones de su teoría en investigaciones sobre los estándares generadas en el ámbito de la romanística. Luego expone algunas condiciones ideológicas y materiales que permiten caracterizar la variedad porteña del español para diferenciarla respecto de otros centros de distribución de norma de esta lengua pluricéntrica. Por último, enmarcado en las propuestas de la lingüística crítica, el artículo sugiere lineamientos generales para el trabajo metalingüístico en el aula de nivel primario y secundario.

Consideraciones preliminares: las variedades como sistemas

Es imposible pensar un trabajo escolar sobre la lengua que no presuponga la dimensión dialectal. Tanto en el trabajo incidental sobre la gramática, es decir, cuando se acude a una reflexión metalingüística para saldar cuestiones puntuales que se presentan en el desarrollo de otros contenidos, como en la reflexión tendiente a formalizar zonas específicas del sistema lingüístico, la intervención siempre ocurre desde un contexto dialectal. En otras palabras: cualquier arista de trabajo sobre la gramática, ya sea en relación con la práctica de lectura/escritura o la reflexión sobre el sistema, se gestiona siempre desde alguna localización geográfica, histórica y político lingüística, independientemente de que este posicionamiento sea consciente o sea considerado por el hablante, el docente o el estudiante como “sentido común”.

Tal como ha planteado Österreicher (2002) inspirado en la propuesta de Coşeriu (que veremos inmediatamente), las variedades constituyen un continuo dentro de espacios regionales, representacionales e históricos; es decir que cada variedad gestiona geográficamente e históricamente las marcas lingüísticas que hacen a la inmediatez comunicativa y la máxima distancia comunicativa, polos de un

espacio variacional continuo (cf. Méndez García, 2012; Méndez García; López Serena, 2019).

En sus trabajos sobre el estatus del andaluz Araceli López Serena (2017) acude a los aportes de Coşeriu y a la lectura que Österreicher hace de este romanista señero. Sobre esas bases, López Serena busca determinar el “estatus variacional” de esta variedad del español. Entiende que, para reconocer el lugar que ocupa cierto rasgo lingüístico en los usos dentro de un “espacio variacional” específico, es preciso interpretar el “hecho lingüístico” (Österreicher, 2002, p. 286) no como un mero dato lingüístico, un rasgo material de la lengua, sino como un elemento en un sistema, resultado de un derrotero histórico político particular y en contacto directo o indirecto con otros “espacios variacionales”. En otras palabras, desde el marco de la lingüística de las variedades de corte alemán (inspirada en el funcionalismo coseriano), el aspecto relevante de un fenómeno no es su identidad material, sino los rasgos que emergen en la confluencia con su historicidad y el espacio de variación lingüística en el que se inscribe. Las normas ejemplares de cada región (que no son las normas prescriptivas) surgen en la tensión con otras normas y en la evolución particular no solo del rasgo, sino del complejo “hecho lingüístico”.

Esta perspectiva resulta central para pensar la articulación de elementos en el sistema lingüístico, siempre regional, en el contexto de una lengua pluricéntrica como el español, sobre cuyos estándares la escuela² tiene la misión de reflexionar. Este tipo de modelos permiten poner en foco el hecho de que toda actividad escolar sobre la lengua implica tener activada la certeza de que cada elección/selección lingüística (consciente o no) ocurre siempre en el marco de una variedad.

Así, un ejercicio sobre texto narrativo supone, en el español del Río de la Plata, la organización de un paradigma verbal que distribuye los pasados entre pretérito perfecto simple para las marcas de acción puntual (*fue*), imperfecto simple para descripción (*vivía*), estar + gerundio para acción continua (*estaba yendo por el bosque cuando el lobo...*) y perífrasis de pasado ir + a + infinitivo para futuro en el pasado (*ella iba a tomar el camino corto, pero...*). Esa selección y distribución de valores en el paradigma regional debe ser estudiada no como un hecho peculiar y observable desde una pauta extradialectal, sino como un hecho lingüístico tal como se presenta.

Sin embargo, no es usual que la escuela encare la diversidad lingüística desde una perspectiva atenta al hecho de que todas las variedades tienen estatuto

² Entendida en un sentido amplio, que abarca el currículo de enseñanza, la formación docente, los instrumentos de consulta lingüística diseñados para el espacio escolar, o las licitaciones para compras estatales de materiales de lectura escolar. Todas ellas, instancias en las que se toman decisiones acerca de cuál es el modelo de lengua, en este caso, española, que se transmitirá a través de las instituciones escolares.

gramatical y norma propia. Sucede más bien lo contrario. Por ejemplo: los pronombres personales y posesivos integran, en la variedad porteña, un paradigma híbrido entre voseo y tuteo.³ Lo que ocurre frecuentemente es que, a su realidad lingüística, a los usos propios y frecuentes en su región, los hablantes les oponen una referencia externa (generalmente tomada de los instrumentos normativos) para interpretarlos como errores o desvíos (cf. López García, 2015, 2019, 2020). Los hablantes sindicán los usos normales e incluso los usos cultos de su región como desacoplados respecto de la norma ejemplar.

La norma y lo normal

El romanista rumano Eugenio Coşeriu (1962) desbroza en su famoso capítulo “Sistema, norma y habla” el concepto saussureano de lengua. Entiende la lengua como “sistema abstracto de operaciones funcionales” (Coşeriu, 1962, p. 62) en el que algunos elementos son “pertinentes” en el sentido de que constituyen las reglas sine qua non de funcionamiento, mientras que otros, a los que designa como “no pertinentes” o “no funcionales”, aunque no modifican las “reglas del juego” son percibidos como hechos de habla anormales o fuera de lo que es constante en las realizaciones individuales. Un hablante del Río de la Plata, por ejemplo, reconoce como posible para el español la conjugación *ite* para la segunda singular de imperativo de *ir*, pero la interpretará como extraña a su uso dialectal, para el que lo usual sería *andá* o *andate*.

Adicionalmente, esos elementos “no pertinentes” repetidos en las realizaciones individuales no son ocasionales o únicos, sino frecuentes y constantes en el habla colectiva de determinada región y, en ese sentido, de algún modo, obligatorios. Así, en el español la palatoalveolar fricativa no requiere distinción entre variante sorda [š] y sonora [ž], sin embargo, en el Río de la Plata ese distingo es altamente pertinente en tanto se le indexan rasgos sociolingüísticos y es posible identificar constantes en el uso de esas dos variantes.

Coşeriu distingue allí lo general de lo regular: entiende que “hay varias normas parciales (sociales, regionales), dado que la norma, por su misma índole, es menos general que el sistema”; y en tanto un hecho lingüístico existe en el marco de una norma, significa que “existe de alguna manera en el sistema, en el conjunto de posibilidades y oposiciones funcionales de la lengua española” (Coşeriu, 1962, p. 77-78).

Es preciso distinguir aquí la “norma” coseriana respecto de la prescriptiva, en el sentido de que la propuesta de Coşeriu (1962, p. 86) registra que entre “las variantes admitidas por el sistema, tanto desde el punto de vista significativo

³ Por ejemplo, “atrás tuyo” es el uso más frecuente, también puede escucharse “atrás de vos”, pero sería extraño “detrás de ti”. Es normal un uso como “X gusta de vos”, pero es percibido como extraño “X gusta tuyo”, presente en variedades del Uruguay.

como desde el punto de vista formal, una suele ser la normal, mientras que las demás o resultan anormales, o tienen un determinado valor estilístico". Por su parte, Méndez García y López Serena (2019), en su trabajo a propósito del estatuto variacional del andaluz occidental, destinan provechosos apartados a la distinción entre el concepto de norma coseriana en tanto que acervo lingüístico reflejado en el comportamiento individual y lo que él da en llamar "norma deóntica", esto es: guía o modelo de cómo se "debe" hablar, lo que designa como el "ser" y el "deber ser" lingüístico. Retomando el trabajo fundamental de Lara acerca el concepto de norma, Méndez y López Serena deslindan: "La diferencia fundamental entre ambas es que la norma normal se constata, mientras que la norma ejemplar o normativa se construye discursiva e intersubjetivamente a partir de la "idea de lengua" que subyace en la comunidad de habla y proporciona subrepticamente principios de normatividad, inherentes al ser social de la lengua con respecto a los cuales se valoran y juzgan las disidencias" (Méndez García; López Serena, 2019, p. 85-86).

Esta distinción interesa a los fines de este trabajo en tanto proponemos reforzar y brindar estrategias para reflexionar sobre la norma regional, la lengua que "es".

Mercado, prestigio e instrumentos lingüísticos: el caso porteño

Para postular una reflexión escolar sobre las variedades lingüísticas es preciso poner la mirada en el vínculo particular que se establece entre la variedad regional y los materiales empleados para la enseñanza escolar.⁴ En otros trabajos hemos mostrado que las regulaciones practicadas a través de esos instrumentos repercuten en las representaciones de la variedad, afectando directamente el ejercicio escolar de enseñanza en el área de lengua.⁵ La configuración de la norma porteña se desarrolla en tensión con otras normas presentes en los instrumentos lingüísticos empleados en la escuela. La contienda con otras normas de influencia es parte del "espacio variacional" de la variedad hablada en Buenos Aires. Entre los múltiples aspectos que intervienen en el espacio que conforma ese estándar podemos mencionar dos: por un lado, la discordancia entre su alcance geográfico

⁴ Si bien en este caso nos ocupamos en particular del caso de la variedad porteña, es dable pensar con Muhr (2015) que este tipo de vínculo entre norma de realización e instrumentos de gramatización ocurre en la mayoría de las variedades no dominantes de lenguas pluricéntricas.

⁵ Cf. López García, 2015. Asimismo, en López García (2021) analizo el impacto de los condicionamientos económicos y tecnológicos internacionales (tales como los préstamos del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo) en las decisiones curriculares y de formación docente que toma el estado argentino. A través del análisis de legislación vigente en la Ciudad de Buenos Aires busqué poner en evidencia los procesos de centralización de la formación docente y de la transmisión de contenidos, así como la internacionalización de evaluaciones, entre muchos otros factores externos e internos que determinan la continuidad de modelos lingüísticos centralistas y uniformes.

y las representaciones negativas que le están asociadas y, por otro, las dificultades para producir instrumentos de distribución de pauta normativa.

Estándar porteño: amplia difusión y representaciones desprestigiantes

Ciertas marcas dialectales porteñas están indexadas diastráticamente debido a que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y algunos distritos de la Provincia de Buenos Aires gozan, comparativamente con el resto del país, de preeminencia simbólica y económica. Ese destaque es resultado de distintos factores históricos y económicos, que en la actualidad se advierten en la posesión de la parte de los medios masivos de comunicación y de la industria cultural del país (radio, televisión, cine, teatro, edición, traducción, etc.). Por esa razón la Ciudad de Buenos Aires y los distritos que la rodean se constituyen en polos de atracción para interesados en bienes de consumo de todo el país y de los países limítrofes. Un dato no menor es que en esos distritos están radicadas las universidades más prestigiosas del país y mejor posicionadas en la escala internacional (Universidad de Buenos Aires y Universidad de La Plata). Estas condiciones coadyuvan a la irradiación de la variedad lingüística de la región, que se proyecta hacia otras provincias como La Pampa, sur de Santa Fe, sur de Entre Ríos y la región patagónica.

No obstante, esa hegemonía simbólica y económica no redundan en las representaciones sociales que sus hablantes o los hablantes de otras variedades proyectan sobre el estándar lingüístico porteño. Dicho estándar está connotado negativamente debido a que es percibido (incluso por sus propios hablantes) como disidente respecto de las formas deseadas para el español.⁶ En el español de Buenos Aires, entonces, confluyen rasgos propios de un polo de difusión de norma (Lara, 2015) – como el alcance de su onda expansiva – con propias de las variedades no dominantes de una lengua pluricéntrica (cf. Muhr, 2015; López García, 2020) – tales como el desprestigio y la sindicación de desvío-. Esta tensión puede interpretarse, con Bochmann, a partir de la distinción entre conceptos imbricados como hegemonía y prestigio:

Con Marcellesi, [Bochmann] define “las capas lingüísticamente hegemónicas son aquellas cuya actividad lingüística se toma como modélica, a aquellas que se consideran centro gravitacional de la lengua y que son hegemónicas desde el punto de vista del lenguaje sin necesariamente ser dominantes desde el punto de vista del poder” (Marcellesi 1976: 92). Debemos recordar que hegemonía en este caso aparece como característica de un grupo social que es su portador y no como característica de un idioma para lo cual es más adecuado el concepto de prestigio (prestigio de una lengua, de una variedad). La pregunta que surge

⁶ En López García (2013) se exponen los resultados de las distintas encuestas sobre representaciones lingüísticas que se han llevado adelante en el territorio argentino desde los años 80.

inmediatamente es “si el prestigio de un idioma sería en general posible sin la existencia de un grupo de poder lingüísticamente hegemónico como portador”. (Consello da cultura galega, 2017).

Para el caso de la variedad porteña, su hegemonía es relativa y parcial, en oposición a otros centros como Madrid, Barcelona, Ciudad de México, o Bogotá, en la producción y distribución de lengua española. Su prestigio, por otra parte, se gestionó y se gestiona en un complejo derrotero histórico-político de representaciones al interior y al exterior de su territorio (cf. Blanco, 1985; Glozman; Lauria, 2012; López García, 2015; Moure, 2004). Este distingo permite entrever la complejidad de una variedad como la porteña, cuya hegemonía se advierte en el impacto que alcanza a través de medios e instrumentos de proyección (Lara, 2015) y cuyo prestigio se mide siempre en contienda (que pierde) con otras variedades americanas, y todas ellas a su vez con la mirada puesta en Madrid y sus instrumentos de referencia. Por eso es posible que traducciones, materiales escolares y programas de televisión reproduzcan la variedad rioplatense y sean consumidos indiscutidamente al interior y al exterior del territorio y, al mismo tiempo, esta variedad no goce del prestigio relativo al alcance de sus productos.

Instrumentos de distribución de pauta normativa

En la práctica escolar, el estándar es, por definición, punto de referencia al que se debe tender. A tal fin, se requiere que el estándar se encuentre descrito, inscripto y, eventualmente, prescripto en instrumentos de difusión. Esta sola variable entraña distintos problemas a la hora de ser implementada. Por un lado, la condición pluricéntrica del español, que tan solo en el territorio argentino reconoce al menos cinco variedades (Fontanella, 1987; Vidal de Battini, 1964), acota el alcance y la validez de los instrumentos de divulgación (y, con ellos, la norma prescriptiva ahí representada).

Por otro, las condiciones materiales de las regiones hablantes de estándar no dominante dificultan la producción de instrumentos. El mercado editorial (concentrado en grupos económicos transnacionales) retiene los medios para producir un universo de materiales escolares (libros de texto, diccionarios, formación y apoyo para docentes, contenido virtual, etc.) de manera que el mercado es el regulador, por default, del estándar de difusión escolar.⁷ Por esta razón los usos normales (en el sentido coseriano) en los distintos registros no coinciden

⁷ Para más detalle, véase López García (2015). Allí recupero, desde un encuadre glotopolítico, las operaciones llevadas adelante a lo largo de la historia argentina por parte de agentes políticos, científicos y del mercado editorial para retener el control de la pauta curricular y los instrumentos de gramatización asociados. En ese trabajo expongo, además, las gestiones discursivas llevadas adelante desde los años 2000 por libros de texto del nivel primario para instalar una pauta lingüística que elude la presencia de las variedades. En otro trabajo (López García, 2019) muestro, a través del análisis discursivo de libros y ejercicios escolares de nivel primario y medio, que la escuela argentina fortalece un estándar lingüístico global (distribuido por grupos editoriales concentrados) en desmedro del conocimiento y la valoración de los estándares regionales del español. Allí muestro que el éxito de esa operación homogeneizante y monocéntrica radica en que la enseñanza escolar de los contenidos gramaticales forma hablantes inseguros del dominio de su propia lengua.

necesariamente con la variedad presente en los instrumentos diseñados o distribuidos para la enseñanza y la consulta en la región: la lógica detrás de esta discordancia es la búsqueda de amortización de la producción de materiales, lo que se logra sosteniendo una forma compatible para distintas regiones, o incluso presentando y alentando la consulta de prescripciones presentes en instrumentos peninsulares.

Por último, la amplia mayoría de las instituciones americanas no cuenta con la infraestructura que le permitiría describir su estándar y producir herramientas de difusión, lo que repercute en cierta adaptabilidad de sus hablantes al consultar instrumentos de regulación lingüística. En efecto, los hablantes acuden a una norma exocéntrica en diccionarios, gramáticas o manuales de estilo, y se habitúan a una lectura oblicua, una lectura acrítica del hecho de que la lengua representada en esos materiales no expone los usos de su región. Las formas lingüísticas de las variedades no dominantes, si es que aparecen en los instrumentos, lo hacen en apartados laterales.

Adicionalmente, la coexistencia de estándares, la dificultad material y el apremio temporal para generar diccionarios, descripciones de la variedad y estrategias de reflexión sobre las mismas que sean suficientes y actualizados convierte a los soportes tradicionales en materiales poco competitivos. En efecto, el veloz desarrollo de las tecnologías de la difusión de la palabra escrita y oral obliga a pensar en instrumentos parciales, relativos y móviles.

Estándares móviles y normatividad

Tomando en consideración los factores comentados acá arriba, entendamos que un primer paso para el trabajo escolar sobre las variedades es revisar críticamente con docentes y estudiantes el concepto de estándar que subyace a las prácticas escolares.

Fernández (2017, p. 139), a propósito de la definición del estándar como operación ideológica, resume la intervención de las variables históricas y geográficas:

Definir como “puro”, convertir ese momento en patrimonio e intentar preservarlo intacto para las generaciones futuras es el resultado de un conjunto de manipulaciones ideológicas, como las siguientes (i) dotar a este producto de intemporalidad (o por lo menos de profundidad histórica incuestionable); (ii) ligarlo a un espacio que se semiotiza como el sitio por excelencia de una lengua y de una cultura.

Atendiendo además a la idea de que los hechos lingüísticos surgen y circulan dentro de un espacio variacional, el estándar podría considerarse un sistema relativamente estable de formas y usos lingüísticos, y no un sistema discreto de oposiciones binarias y fijas (cf. Amorós Negre, 2014; Py, 2000). Su uso está, en efecto, sometido a necesidades genéricas (esto es: relación entre forma, tema y

estructura del texto en función de un contexto de empleo), individuales (que se reflejan en el dispositivo enunciativo, en el despliegue de recursos pragmáticos, etc.), y de las pujas sociales representadas en sus rasgos lingüísticos, entre muchos otros condicionantes.

Por estas razones consideramos que sería más ajustado pensar el estándar como una operación dinámica, gradual y relativamente estable en sus distintos aspectos. La frecuencia de aparición de ciertos rasgos lingüísticos y las representaciones asociadas a los rasgos se mueven en un continuo que involucra otros estándares con los que está de algún modo en tensión (debido a su coexistencia en medios de comunicación, en la geografía, o al lugar que cada uno ocupa en la distribución jerárquica de los estándares en la evolución histórica de la lengua). Y, del mismo modo, podrían gestionarse dinámicamente los instrumentos que lo regulan, así como los empleos que hacen de él sus hablantes.⁸

En el marco de un acercamiento crítico respecto de las condiciones de producción de materiales y estrategias de trabajo sobre la variedad, una de las actividades metalingüísticas que podría ser productivo alentar en la escuela es evaluar la pertinencia y eficacia (para la región o para cierto uso específico) de los instrumentos de regulación lingüística.

En la medida en que los medios de comunicación hegemónicos producen y distribuyen una versión de la lengua, las comunidades periféricas se habitúan a no reconocerse en esa forma que la lengua adopta en estos materiales: no perciben que el orden de las acepciones o las oraciones dispuestas como modelo no reflejan sus usos (*cf.* López García, 2009); rechazan vehementemente las traducciones y doblajes que reproducen la norma (coseriana) que los rodea geográficamente, y reclaman (como si fuera propia solo porque es frecuente) la norma del mercado lingüístico (que naturaliza el doblaje “neutro” o la traducción peninsular). Por esa razón, entendemos que es preciso desandar la lectura oblicua respecto de los usos con que los hablantes de las variedades no dominantes encaran estos instrumentos.

Un aula atenta a la variedad debe fortalecer lecturas capaces de reconocer la distancia entre la variedad que se refleja en el material y la norma regional; desarticular la representación “esquizoglósica” (Haugen, 1972) constitutiva de los hablantes de variedades periféricas de la relación entre la lengua que hablan y los instrumentos que consultan; e, idealmente, entrever qué motivos geopolíticos-económicos-históricos hay detrás de las decisiones normativas de esos instrumentos.

⁸ Otro aspecto a ser tenido en cuenta es el hecho de que diccionarios, gramáticas, libros de estilo, libros de texto, etc. no solo inscriben distintos estándares, sino que, además, presentan diferentes materialidades y soportes que condicionan su velocidad para incorporar cambios. Es central entonces que los hablantes sean capaces de ponderar estas variables a la hora de emplearlos.

Sensatez y sentimientos

Company, prestigiosa miembro de la Academia Mexicana de la Lengua y colaboradora en distintas obras normativas de esa institución y la peninsular, señala, a propósito de la dificultad de representar en los distintos instrumentos el “carácter multinormativo” de la lengua española, y que “definir bajo una voz y remitir en la otra genera fuertes problemas de ‘orgullos nacionales heridos’ porque permite inferir valoraciones discriminatorias para las voces no definidas y solo remitidas” (Company Company, 2019, p. 3).

Monteagudo (2015) aporta una clave de lectura para este tipo de afirmaciones. En un capítulo sobre las lenguas en la España de la segunda República, el lingüista gallego retoma el posicionamiento de Miguel de Unamuno acerca de la noción de sentido nacional. Encuentra en los discursos del escritor y filósofo español:

Uuna dicotomía que opone los legítimos sentimientos asociados a la religión del Estado-nación, y los condenables resentimientos que están en el origen del cuestionamiento del dogma central de esa religión, la unidad de España. [...] Esa oposición se despliega en el contraste entre los sentimientos positivos asociados a España y al español, y los «resentimientos lugareños» (1931e: 98), propios de «pueblos resentidos» (1931d: 93-94). La carencia de empatía hacia estos se expresa en un tono muy agresivo: «yo creo que hay que herir sentimientos y resentimientos», asegura al tratar la cuestión de la oficialidad de las lenguas en el Parlamento. (Monteagudo citado en Del Valle 2015, p. 128).

En efecto, los ejercicios de las normatividades periféricas son interpretados en clave pathémica, en la serie discursiva que alinea “dialecto”, “(re)sentimiento” y “barbarie” frente a la serie complementaria “lengua”, “razón” y “civilización”.

Entendemos que una mirada crítica y relativa de los estándares, y de sus consecuencias para los procesos normativos no busca defender espacios identitarios nacionales (que, por cierto, no son homogéneos ni monolingües).

Precisamente, no es una cuestión de actitud para acceder e interactuar con las herramientas provistas por las distintas instituciones regulatorias, no se trata de que se hiere un orgullo nacional (si es que hubiera alguno, y si es que se pudiera herir por el hecho de interponer una acepción terminológica poco frecuente). Sino de que, en la frecuentación de recursos de consulta alejados de la norma de uso, se naturaliza una jerarquía de variedades más o menos cercanas al modelo inscripto en los instrumentos. A distancia de los discursos panhispánicos, que alientan la paridad dialectal y el pluricentrismo, los instrumentos replican un ordenamiento de las variedades en el cual Madrid sigue ocupando el centro o el ápice (García, 2007; Méndez García, 2012; Méndez García; López Serena, 2019).

Por fuerza, la tercera acepción, la nota, el asterisco, la bolaspas serán interpretados como alternativas, como hechos laterales y no como normas de uso. El problema de no considerar la condición gradual y móvil de los estándares no solo impacta en las identidades, sino que se constituye en obstáculo metodológico para el despliegue de un verdadero pluricentrismo. El obstáculo no radica en la existencia de materiales académicos, sino en los discursos monocéntricos que los albergan, en la escasa oferta alternativa de las otras normas regionales, y en el sostenimiento de un modelo de consulta pasiva de materiales fijos y monofónicos que es, precisamente, lo que la escuela debería tratar de desarticular para poder ocuparse de la diversidad lingüística.

Propuestas de intervención en el aula

Consultar críticamente diccionarios

Bonnin y Lauria (2015, p. 297) en su trabajo sobre diccionarios online se preguntan por el modo en que los procesos de construcción, desarrollo y consolidación de los Estados nacionales han moldeado nuestra percepción de los fenómenos lingüísticos y analizan las nuevas prácticas sobre el lenguaje y las lenguas que se presentan a la mirada moderna.

Siguiendo la lógica de estos investigadores, es dable pensar que los diccionarios ya no cumplen la función de estabilizar la lengua en un territorio que se necesite unificar, ni la de configurar un relato cultural identitario. Los cambios geopolíticos y los espacios móviles y permeables antes definidos por los Estados-nación han cambiado y están cambiando la función de esos instrumentos. Aunque la percepción de los hablantes en relación con las prácticas en su propia lengua son resultado de un ejercicio escolar y de medios de comunicación bicentenarios, están actualmente expuestos a nuevas formas de circulación de la pauta de regulación lingüística. Por estas razones sería conveniente replantear los modelos de gestión y uso de estos materiales, dotarlos de permeabilidad ante los irrevocables y veloces cambios en el acceso a las tecnologías de la palabra escrita.

Una posibilidad es tender hacia un formato colaborativo de gestión y consulta que dinamice las variables involucradas en el estándar y las elecciones más o menos convenientes para las distintas situaciones discursivas. El desarrollo de habilidades de lectura crítica de materiales hace posible la consulta escolar válida de instrumentos de gramatización disponibles en línea, lo que de algún modo democratiza el acceso a esos saberes y los libera de su contexto institucional de alojamiento y distribución. Esto último favorece asimismo la puesta en circulación de estándares no dominantes, cuya dotación económica y simbólica es poco competitiva respecto de otros en el mismo espacio lingüístico.

Una propuesta didáctica gestionada desde las variedades, desde el ejerci-

cio activo del pluricentrismo, no puede considerar los diccionarios como fuentes lexicográficas de un sistema único y homogéneo, sino como resultados parciales de derivas lexicográfico-histórico-políticas (Lauria, 2022). Una consigna escolar no será “consultá el diccionario” sino “consultá los diccionarios”, “consultá, compará, evaluá los diccionarios disponibles”, “armemos una definición tomando ideas o frases de distintos diccionarios”. Esto implicará alentar y sostener instancias de enseñanza aprendizaje que no necesariamente sean lugares de certeza, sino de construcción colectiva (más adelante nos referiremos nuevamente a este punto).

Una práctica posible es la participación en la gestión de diccionarios abiertos y colaborativos disponibles online.⁹ Este ejercicio estimula, tanto en estudiantes como en docentes, distintas habilidades disciplinares: asumir una disposición de extrañamiento respecto de la propia variedad (necesaria para toda reflexión metalingüística), consulta e incorporación de terminología lexicográfica específica, y gestión de estrategias de escritura en la adaptación al género discursivo particular, entre otras. Pero, fundamentalmente, esta clase de ejercicios obligan a los hablantes a tomar una actitud activa respecto de los instrumentos de regulación de su propia variedad.¹⁰ Esta disposición podría habilitar un tipo de participación proactiva y consciente de las fuentes y dispositivos móviles y relativos en las consultas sobre la propia lengua.

Analizar usos lingüísticos reales

En encuestas a hablantes de distintas regiones de la Argentina¹¹ se ha comprobado que la definición “gramática es el arte de hablar bien la lengua” presente en muchas gramáticas escolares (tomadas, a su vez, de distintas ediciones decimonónicas de la Gramática académica) ha sobrevivido y es causa de grandes frustraciones porque instaura la idea de que es necesario saber gramática para dominar la lengua propia. Por esa razón, parte del desafío de desandar el vínculo entre la lengua que se habla, la que se (re)conoce en las herramientas de inscripción y difusión, y la que se aprende en la escuela atañe a al ejercicio de la conciencia metalingüística.

⁹ Bonnin y Lauria (2015, p. 302) reconocen, a partir de los veloces avances en relación a los soportes digitales, la cada vez más usual práctica de llevar adelante colaborativamente “las tareas que involucran el lenguaje”, como los subtítulos, por ejemplo. Notan, además, el hecho de que estas nuevas tecnologías suponen un posicionamiento más activo por parte del lector, que continuamente tiene que tomar decisiones sobre la conveniencia, la pertinencia, la validez de los datos a los que se enfrenta. En efecto, estos espacios de gestión de formas del lenguaje (o su regulación) exceden los tiempos, la fijación, el alcance territorial, los modos de participación y las formas de prestigio que hasta hace muy poco tiempo revestían los instrumentos de gramatización como el diccionario y la gramática.

¹⁰ Es muy común que en los primeros acercamientos los estudiantes-hablantes acudan al humor o a la definición de palabras soeces como un modo de resolver la descolocación respecto de su lugar usualmente receptivo.

¹¹ Cf. nota 5.

La gramática escolar se ocupó (y, actualmente, por inercia, continúa ocupándose) de dar a conocer el aparato metalingüístico y entrenar su aplicación a segmentos lingüísticos diseñados a tal fin (cf. Di Tullio, 2001; Kornfeld, 2020; López García, 2019). Un trabajo desde una perspectiva crítica, es decir, una perspectiva que entienda que toda intervención sobre el lenguaje es histórica, está situada geopolíticamente y persigue o se acomoda a algún propósito, requiere exponer las condiciones históricas y políticas que rodean al estándar y a la gramática escolar. Esto significará trabajar en la escuela sobre el mito de que estudiar gramática garantiza el buen uso, y comenzar a entender al estándar lingüístico como una operación político-identitaria respecto de los usos “reales” de la lengua, liberando así al hablante de la responsabilidad de no hablar apropiadamente (de no haberse apropiado, cf. Ennis, 2014) de su lengua.

Si aceptamos esa premisa, una opción de trabajo escolar es abordar los usos lingüísticos regionales con las herramientas metalingüísticas de las que disponen los estudiantes en el nivel que se encuentren. Entendemos que es posible analizar los usos cotidianos a partir de un dispositivo gramatical acotado.¹²

Con ello, por un lado, se deja expuesta la gramaticalidad de los usos corrientes; por otro, al apelar al conocimiento intuitivo del hablante y combinarlo con su acervo metalingüístico, se fortalece su seguridad en el acceso a la lengua, lo que, a nuestro juicio, constituye el primer paso hacia gestionar una posición crítica respecto de los instrumentos y un conocimiento de la norma de realización.

Ángela Di Tullio (2001) sugiere, entre otros ejercicios, proponerles a los estudiantes operar como el gramático: comparar oraciones posibles (¿En qué puedo ayudarle?/¿En qué puedo ayudarlo/a?; *A ver si me ayudás/A ver si me colaborás*); identificar lo “extraño” en oraciones inusuales o que “suenan raras”; hacer juicios de gramaticalidad (*Por favor, andá a comprarme una leche que me quedé sin* o *María me dijo de ir al cine*); ordenar estructuras (*Inusualmente, se levantó temprano toda la semana/Se levantó inusualmente temprano toda la semana*). Estas operaciones son muy elocuentes en relación a los procesos de construcción de sentido que surgen del ordenamiento sintáctico, del valor de los pronombres, de la proyección del léxico sobre la sintaxis. Adicionalmente, estos contrastes ponen de manifiesto el hecho de que las variedades no están conformadas por meras diferencias léxicas o suprasegmentales, sino que son sistemas integrales que alcanzan diferentes órdenes de lo lingüístico y lo pragmático.

¹² En los primeros niveles de primaria, por ejemplo, será posible discutir el valor lingüístico y social de la pronunciación, aspiración o deleción de *s* como marcador de plural en casos como *lo 'ojo' / lo 'árbol'*; mientras que en nivel secundario se cuentan con herramientas metalingüísticas para analizar, por ejemplo, el movimiento de la preposición o el dativo de interés en *andá a comprarme leche que me quedé sin* y determinar el efecto pragmático y las opciones normativas involucradas.

En aulas multilingües (como suele ser el caso de la mayoría de las aulas pretendidamente monolingües castellanas de Buenos Aires), pobladas por hablantes de diferentes regiones y, en la mayoría de los casos, en contacto con distintas lenguas (originarias, y de inmigraciones pasadas y recientes), también puede resultar productivo comparar estructuras usuales en distintas variedades del español. Esa tarea pondrá en evidencia el hecho de que los parámetros de aceptabilidad entre las variedades son diferentes, lo que hace impropio pensar los usos en términos de correcto e incorrecto, y obliga a pensar que los hechos lingüísticos están atravesados por variables del orden de lo sistemático, lo genérico y lo pragmático.

Visibilizar la condición política del estándar

Como venimos comentando, a los usos lingüísticos normales, frecuentes en una región, se les superpone un dispositivo normativo escolar, no siempre coincidente. La escuela argentina se encargó desde fines del siglo XIX, programáticamente, de distribuir entre todos los habitantes de la nación la pauta lingüística que serviría de patrón de pertenencia simbólica a la ciudadanía. Una alternativa superadora de las ideologías decimonónicas del estándar (ligadas a proyectos de estados nación actualmente desdibujados en un mapa global) es la que proponen las pedagogías críticas.

De acuerdo con las distintas versiones de esta corriente (Andrade; Zavala, 2019; Faraco, 2007; García, 2007; Leeman, 2005, 2018; Rosa, 2016), 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. En efecto, estándar borra los rastros que lo identifican como forma de poder asentada en rasgos lingüísticos. Partiendo de esa hipótesis, la propuesta de las pedagogías críticas es hacer visibles los aspectos políticos silenciados.

Desde esta perspectiva, a la escuela le compete dar cuenta del cruce de variables lingüísticas, históricas, geográficas y político/ideológicas a los fines de mostrar que el estándar, esa variedad deseada, formulada como patrón de referencia, es resultado de un programa. La escuela argentina, en efecto, desempeñó desde fines del s. XIX un rol crucial como difusora de las pautas de comportamiento lingüístico. Y no solo desde y hacia el español, sino también hacia las otras lenguas del territorio (*cf.* Carrió, 2014; Unamuno, 2011):

Investigar el plurilingüismo en Argentina en general y en la educación en particular implica necesariamente preguntarse por las variedades del castellano y sus relaciones diversas y complejas con las lenguas aborígenes y las lenguas de la inmigración (histórica y contemporánea) [...] no existe un castellano escolar que pueda ser enseñado o aprendido como segunda lengua, el lugar de esta lengua en las dinámicas de exclusión se hace

evidente. (Unamuno, 2011, p. 47).

Un paso posible para avanzar hacia una enseñanza desde las variedades es identificar qué lenguas, qué variedades y qué representaciones sobre lenguas y variedades pueblan el aula donde vamos a impartir, a construir, conocimiento metalingüístico.¹³ La expectativa es que, a raíz de las reflexiones suscitadas, se despierte el interés y la curiosidad por indagar fenómenos gramaticales de las lenguas y las variedades del aula, y se desarrollen estrategias para evaluarlos independientemente de una referencia única y exocéntrica. El objetivo general es activar didácticas que tiendan a generar un aula donde la diversidad sea un proyecto de trabajo, de diagnóstico, de observación de rasgos lingüísticos y pragmáticos (y también disposición física del cuerpo individual y ubicación en el aula, el volumen de la voz y los silencios de los estudiantes, las miradas, entre muchos otros rasgos que se expresan en la lengua, pero constituyen posiciones sociales, que la escuela revalida).

Una intervención didáctica: instalar la duda positiva

Debemos reconocer, no obstante, el hecho de que la enseñanza de la gramática involucra no solo formación disciplinar y conciencia del rol glotopolítico que desempeña el docente. La enseñanza de la gramática ocupa también parte del espacio específico de la didáctica de la lengua. Delia Lerner (2003) afirma al respecto que los saberes disciplinares no son suficientes para guiar el proceso de aprendizaje en los estudiantes, como tampoco lo es aplicar mero sentido común al trabajo de aula.

Inspirada en la propuesta decisiva de la didáctica de la matemática en general y de Brousseau en particular, Lerner señala con acierto que la didáctica ha sido problema de opinión más que de estudio científico (Lerner, 2003, p. 78) y que es preciso elaborar criterios didácticos de intervención, así como determinar la forma más adecuada para planificar, comunicar y evaluar los contenidos.¹⁴ Una propuesta de trabajo sobre usos reales, sobre ejemplos fallidos, sobre data lingüística que no está alojada en ningún instrumento de gramatización, se aparta

¹³ En Beresñak (2018, 2019) pueden verse algunas actividades implementadas en aulas porteñas de primaria y secundaria. Ambos volúmenes fueron gestionados en el contexto de un proyecto de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que incluyó cursos de formación docente y acompañamiento situado. El propósito de las actividades fue ofrecer ejercicios puntuales para facilitar el trabajo sobre representaciones sociolingüísticas, el debate sobre prejuicios lingüísticos, y la observación y análisis de hechos lingüísticos cotidianos.

¹⁴ Entendemos que, para este tipo de prácticas, la evaluación contemplará la apropiación creativa o productiva de los conocimientos gramaticales, el reconocimiento de rasgos propios de la variedad, la transferencia de estrategias de análisis de distintos casos, la discusión sobre las diferencias entre la norma escolar y las formas que emplean los hablantes, entre otras posibles respuestas ante las actividades.

de la certeza, de la categorización fija, de la normalización (todas ellas, operaciones tradicionales de la adquisición escolar de los conceptos). Y esa inestabilidad genera incertidumbre tanto en docentes como estudiantes. Dicho en términos de Lerner:

¿Cuál es el origen de la incertidumbre generada por nuestra propuesta? Ubicar al alumno como productor de conocimientos significa concederle un margen de libertad intelectual mucho mayor de lo que es habitual en la escuela [...] que corra el riesgo de equivocarse sabiendo que el error será considerado como natural y como punto de partida de una nueva reflexión. (Lerner, 2003, p. 181).

Para el maestro, esto significa:

reconocer la necesidad de tener en cuenta las diferencias entre las conceptualizaciones y estrategias puestas en acción por sus alumnos y buscar formas de ayudarlos a reconstruir progresivamente el saber que trata de comunicarles [en el caso de los saberes sobre las variedades y lenguas esta ‘incertidumbre’ se profundiza en tanto (todavía) no hay tradición escolar de enseñanza o de reflexión, sino que suele asociarse a contenidos actitudinales o prejuicios circulantes en la sociedad]. [A]sumir la distancia entre la enseñanza y el aprendizaje implica una considerable pérdida de seguridad: el maestro se siente inquieto porque no puede ya preverlo todo, porque se plantea interrogantes sobre lo que realmente han entendido sus alumnos, porque no puede garantizar que todos aprendan lo necesario. (Lerner, 2003, p. 181-182).

Parte de la propuesta didáctica será instalar la duda positiva como parte del proceso de reflexión sobre la gramática. Esta premisa metodológica obligará a ejercitar distintas estrategias para explicar ejemplos que no se ajustan a los modelos gramaticales, a emplear el pizarrón como borrador de trabajo y no como instancia de referencia única y acabada. Será especialmente fructífero analizar y comparar usos coloquiales, porque es precisamente en estos casos “laterales” donde se manifiesta la sutil red de lazos que conforman el sistema y que el hablante domina.

Como noté luego que la gente culta, sobre todo los profesores de castellano, no tenían ningún interés por el estudio de la “jerigonza corrompida de la plebe”, porque simplemente despreciaban porque no comprendían que el estudio de los dialectos vulgares da los materiales más interesantes para comprender la evolución histórica del lenguaje humano (Lenz [1919] *apud* Ennis, 2014).

Consideraciones finales

Profesores, gramáticos y dialectólogos del ámbito hispánico han anotado desde hace más de cien años la pertinencia de considerar los estándares regionales para una eficaz formación lingüística escolar, así como la productividad de apelar a la intuición lingüística del hablante para guiar la reflexión gramatical:

Bien se ve que he dado preferencia al lenguaje familiar y a las causas diarias que lo provocan [...]. He querido con ello que el alumno deseche la idea de que la posesión de las reglas gramaticales es privilegio de doctos y de sabios; que se convenza, antes bien, de que ellas están al alcance de todas las formas; desde las más modestas hasta las más ricas; desde las más llanas hasta las más aladas y sutiles. (Pérez de Bertelli, 1916, p. 8).

Este ejercicio se ha de hacer formando oraciones con sentido claro, y, a ser posible, con un sentido que se pueda referir a una situación concreta. Con oraciones de esta calidad, hacer construcciones paralelas de *estar* y de *ser* con el mismo adjetivo, y analizar su diferente significado conforme al sentimiento que los alumnos mismos tienen de la lengua. (Alonso; Henríquez Ureña, 1938, p. 124).

Tal variabilidad normativa, convenientemente codificada, lejos de atentar a la unidad del idioma, contribuiría a establecer una mayor intercomprensión entre las diversas modalidades del español hoy en uso. (Catalán, 1964, p. 249)

En la primera etapa, que podría corresponder a la enseñanza primaria, debe enseñársele al niño las formas del nivel culto de su propia región, o sea el sistema aceptado en la zona como culto. (Rona, 1965, p. 336)

El maestro generalmente no tiene preparación lingüística suficiente para comprender en qué consisten los fenómenos dialectales, y se encuentra, por lo tanto, virtualmente desarmado para su tarea específica. (Rona, 1965, p. 341).

Para ello, es necesario que los profesores de enseñanza primaria y los profesores de lengua en el nivel secundario tengan una formación lingüística que no se limite al exclusivo estudio de la estructura interna de la lengua, sino que les permita comprender la existencia de una estandarización policéntrica, de la variación lingüística, y de los factores que inciden en ella y el modo en que debe abordarse en la enseñanza de la lengua materna. (Fontanella de Weinberg, 1983, p. 50).

Sin embargo, el impacto de la lingüística saussureana en la tradición argentina (Ciapuscio, 2011; Blanco, 2005; López García, 2012) y su rápida transferencia al ámbito escolar instaló hacia los años sesenta un estudio de la lengua que desestima las manifestaciones materiales de la forma. Ese paradigma científico

es el que subyace al análisis de oraciones modélicas y respuestas únicas para los ejercicios escolares. Más adelante, el currículo escolar prescripto por la administración educativa de la última dictadura militar (1976-1983) políticas impidió que la escuela argentina dialogara con la sociolingüística durante los años setenta y hasta principios de los ochenta. Paralelamente, como hemos mostrado en otros trabajos aquí referidos, el mercado editorial fue desplegando durante los últimos decenios un creciente dispositivo en el diseño y control de los materiales escolares al punto de que en la actualidad son empresas transnacionales las que interpretan el currículo escolar e instalan su exégesis homogeneizante.¹⁵

Tal como proponen las pedagogías críticas, una opción es comenzar por devolverle al estándar su componente programático. La ortografía y la gramática prescriptiva no son percibidas en las situaciones de enseñanza escolar de lengua como variables de un proyecto mayor de unidad, de estabilidad lingüística (y potencial herramienta de proyección política continental, Blommaert, 2010). Por el contrario, la escuela deslinda esa matriz discursiva que vincula la unidad lingüística con un programa político que la contiene y explica. Por esa razón es preciso recuperar, a la vez que se enseña el aparato metalingüístico y se difunden estrategias para el análisis, el concepto de gramática como herramienta de acceso a la propia lengua, a la variedad regional y a las otras lenguas en tensión dentro y fuera del territorio.

Referencias

ALONSO, Amado y Pedro Henríquez Ureña. *Gramática castellana (Segundo curso)*. Buenos Aires: Losada, 1938.

AMORÓS NEGRE, Carla. El estándar: tipología y definiciones. Su vinculación con la norma. *Revista Española de Lingüística*, n. 39, v. 2, p. 37-61, 2014.

ANDRADE, Luis y Virginia ZAVALA. De la lingüística a las aulas: ideologías en la educación peruana. *Lexis*, v. XLIII, v. 1, p. 87-116, 2019.

ARNOUX, Elvira y José DEL VALLE. Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context* n. 7, v. 1, p. 1-24, 2010.

ARNOUX, Elvira. Hacia una gramática castellana para la escuela secundaria: opciones y desplazamientos a mediados del siglo XIX. *Boletín de Filología*, Tomo XLIX, v. 2, p. 19-48, 2014.

¹⁵ Los operadores más salientes de la regulación del español suscriben inequívocamente al discurso pluricéntrico. Sin embargo, los trabajos sobre la relación entre variedades dominantes y no dominantes del español como lengua pluricéntrica (Méndez García de Paredes 2012, Muhr 2015, Greußlich 2015), y los poco frecuentes estudios de caso que permiten entender la estandarización como un continuo (Österreicher 2002, Amorós Negre en Muhr 2015), confirman la persistencia de representaciones y acciones unificadoras.

ARNOUX, Elvira. La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga*, n. 38, p. 18-42, 2016.

BERESÑAK, Marina et al. *Las lenguas que somos. Prácticas del lenguaje*, Serie aportes. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa, 2018.

BERESÑAK, Marina et al. *Las variedades que analizamos. Prácticas del lenguaje*, Serie aportes. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2019.

BLANCO, María Imelda. La enseñanza de la lengua nacional en los colegios secundarios argentinos. *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*. v. 14, n. 1, p. 73-254, 2022.

BLANCO, Mercedes Isabel. Actitudes lingüísticas en la primera mitad del siglo XIX en la Argentina. *Cuadernos del Sur*, n. 18, p. 131-149, 1985.

BLOMMAERT, Jan. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge, 2010.

BONNIN, Juan Eduardo y Daniela LAURIA. Diccionarios un line: hacia una nueva fase del proceso de gramatización de la lengua española. *Línguas e Instrumentos Lingüísticos*, n. 36, p. 293-322, 2015.

CARRIÓ, Cintia. Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos. In: KORNFIELD, Laura (Comp.) *De lenguas, ficciones y patrias*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014, p. 149-184.

CATALÁN, Diego. El español en Canarias. In: *Presente y futuro de la lengua española V*. Madrid: Ofines, 1964.

CIAPUSCIO, Guiomar et al. La gramática: investigación y enseñanza en la obra de Ofelia Kovacci. *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, año 3, v. 1, p. 29-52, 2011.

COMPANY COMPANY, Concepción. Jerarquías dialectales y conflictos entre teoría y práctica. Perspectivas desde la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). *Journal of Spanish Language Teaching*: s/p, 2019.

CONSELLO da cultura galega. Conversas com Xesús Alonso e Klaus Bochmann: Hexemonía lingüística e os donos da linguaxe", 17 outubro, 2017.

COŞERIU, Eugenio. Sistema, norma y habla. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos, 1962.

DI TULLIO, Ángela. Una receta para la enseñanza de la lengua: la delicada combinación entre el léxico y la gramática. *Lingüística en el aula*. Monográfico: *Epa... ¿y la gramática?* Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, año 4, n. 4, 2001.

ENNIS, Juan Antonio. El uso, la propiedad y el valor en el debate de la lengua americana. *Anclajes*, v. XVIII, n. 2, p. 19-34, 2014.

FARACO, Carlos. Por uma pedagogia da variação lingüística. In: CORREA, Djane (Org.). *A relevância social da lingüística. Linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola, p. 21-50, 2007.

FERNÁNDEZ, Mauro. Una revisión crítica de los argumentos en pro del mantenimiento de la diversidad lingüística (y cultural). In: VÁZQUEZ, Graciana (Comp.). *Encuestas, discursos y estudios glotopolíticos. La lengua gallega y otras lenguas minorizadas*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, p. 133-162, 2017.

FONTANELLA DE WEINBER, María Beatriz. *El español bonaerense: cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*. Buenos Aires: Hachette, 1987.

FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz. Variación lingüística y estandarización, sus implicancias en la enseñanza del español como lengua materna. In *Fundamentos lingüísticos para una política idiomática en la comunidad hispanohablante*. Santiago, Universidad de Chile, p. 43-51, 1983.

GARCÍA, Ofelia. Lenguas e identidades en mundos hispanohablantes desde una posición plurilingüe y minoritaria. In: LACORTE, Manel (Ed.). *Lingüística aplicada del español*. Madrid: ArcoLibros, p. 377-405, 2007.

GLOZMAN, Mara y Daniela LAURIA. *Voces y ecos. Una antología de los debates sobre la lengua nacional (Argentina, 1900-2000)*. Buenos Aires: Cabiria y Biblioteca Nacional, 2012.

GREUSSLICH, Sebastian. The Pluricentricity of Spanish in the Americas-Current Perspectives on Variety Dominance, Standardization, and the Media. In: MUHR, R. et al. *Pluricentric languages in the Americas*. Graz/Berlin: PCL-Press, p. 47-74, 2022.

GUESPIN Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Pour la glottopolitique. *Langages* n. 83, p. 5-34, 1986.

HAUGEN, Einar. *The Ecology of Language*. Stanford: Stanford University Press, 1972.

LARA, Luis Fernando. *Lengua histórica y normatividad*. México: COLMEX, 2004.

LARA, Luis Fernando. Variación, multicentrismo y multipolaridad. *Temas del español contemporáneo*. México: COLMEX, p. 9-29, 2015.

LAURIA, Daniela. *Lengua y política. Historia crítica de los diccionarios del español de la Argentina*. Buenos Aires: EUDEBA, 2022.

LEEMAN, Jennifer. Critical language awareness in SHL: Challenging the linguistic subordination of US Latinxs. In: POTOWSKI, Kim (Ed.). *Handbook of Spanish as a Minority/Heritage Language*. New York: Routledge, p. 345-358, 2018.

LEEMAN, Jennifer. Engaging Critical Pedagogy: Spanish for Native Speakers. *Foreign Language Annals* n. 38, v.1, p. 35-45, 2005.

LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE, 2003.

LÓPEZ GARCÍA, María. El pluricentrismo como desafío frente a políticas educativas unificadoras. *Actas del VIII Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE)*. Córdoba, Argentina, 2021.

LÓPEZ GARCÍA, María. La clase de lengua como espacio de resistencia a la mirada monocéntrica y unipolar del español. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, n. 8, p. 78-96, 2020.

LÓPEZ GARCÍA, María. La Real Academia Española dice. El discurso pluricéntrico en manuales escolares argentinos. In: GREUSSLICH, S.; LEBSANFT, F. *El español, lengua pluricéntrica. Discurso, gramática y léxico en medios de comunicación masiva*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2019. p. 95-120.

LÓPEZ GARCÍA, María. *Nosotros, vosotros, ellos. Representaciones del español rioplatense en libros de texto escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2015.

LÓPEZ SERENA, Araceli. Algunas cuestiones pendientes en el modelo distancia vs. Inmediatez. Los parámetros situacionales que determinan las formas de la variación concepcional. In: GRUBER, Teresa et al. (Ed.). *Was bleibt von Nähe und Distanz? Mediale und konzeptionelle Aspekte sprachlicher Variation*. Tübingen: Gunter Narr, p. 171-204, 2021.

MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, Elena y Araceli LÓPEZ SERENA. ¿Puede hablarse y desde cuándo de una norma para Andalucía occidental? In: CODITA, Viorica (Ed.). *La configuración histórica de las normas del castellano*. Valencia: Tirant Humanidades, p. 79-107, 2019.

MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, Elena. Los retos de la codificación normativa del español: cómo conciliar los conceptos de español pluricéntrico y español panhispánico". In: LEBSANFT, Franz et al. (Ed.). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2012. p. 281-312.

MOURE, José Luis. Norma lingüística y prescripción en la Argentina: una historia imperfecta. *Boletín de la Real Academia Española*, Tomo LXXXIV, Cuaderno CCXC, p. 255-279, 2004.

MUHR, Rudolph et al. *Pluricentric Languages: New Perspectives in Theory and Description*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 2015.

ÖSTERREICHER, Wulf. El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica. El caso mexicano. *Lexis* XXVI v. 2, p. 275-304, 2002.

PÉREZ DE BERTELLI, R. *Hacia la ciencia del lenguaje. Ejercicios de análisis gramatical*. Tucumán, 1916.

PY, Bernard. La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation. *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], n. 12, 2000.

RAE Y ASALE. Prólogo al *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Bogotá: Santillana, 2005.

RILL, Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana. Sección temática Nuevos estudios sobre actitudes lingüísticas, n. 23, 2014.

RONA, José Pedro. Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna", en *Simposio de Cartagena*. Bogotá, Programa Interamericano de Lingüística y Enseñanza de Idiomas, Instituto Caro y Cuervo, p. 338, 1965.

ROSA, Jonathan. Standardization, Racialization, Languagelessness: Raciolinguistic Ideologies across Communicative Contexts. *Journal of Linguistic Anthropology*, n. 26, v. 2, p. 162-183, 2016.

UNAMUNO, Virginia. Hablar correctamente es entender bien los términos que usan los blancos. *Letras, Santa María* v. 21, n. 42, p. 45-71, 2011.

