

e-Book

Posgrado

LENGUA Y LITERATURA. TEMAS DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN A 20 AÑOS DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Compiladora:

GRACIELA HERRERA B

Autores:

David Emilio Ábalos
María Pía Otero
Beatriz Suriani
Vanesa Testa
Inés Yeraci
Mariana Mitelman
María Alejandra Forgiarini
Candelaria Stancato
Leticia Colafigli
Melisa Maina
Nadia Verónica Marconi
Natalia Rodríguez

LENGUA Y LITERATURA
TEMAS DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN

A 20 AÑOS DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACION EN LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

GRACIELA HERRERA B
COMPILADORA

Lengua y Literatura: temas de enseñanza e investigación: a 20 años de la carrera de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura / David Emilio Abalos ... [et al.]; compilado por Graciela Herrera de Bett. -

1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1586-6

1. Literatura. 2. Investigación Cultural. 3. Lenguas. I. Abalos, David Emilio. II. Herrera de Bett, Graciela, comp.

CDD 407

Diseño de portada: Manuel Coll, Área de Comunicación Institucional FFyH

Diagramación: Noelia García, Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica FFyH

ISBN 978-950-33-1586-6



Lengua y literatura: temas de enseñanza e investigación: a 20 años de la carrera de especialización en la enseñanza de la lengua y la literatura está distribuido bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS EN EL AULA: EL IMPERIO EN EL IMPERIO (UNA PROPUESTA DE TRABAJO)

David Ábalos
davidemilio73@gmail.com
Córdoba, Argentina

El presente trabajo se enmarca dentro de algunos planteos y problemáticas instalados en el campo de los estudios sociolingüísticos y tiene como propósito articular preocupaciones educativas y de la didáctica de la lengua con esta rama de la lingüística. A partir de algunos intereses surgidos de la lectura de autores como Michael Halliday, Pierre Bourdieu y Basil Bernstein, la problemática que abordaremos aquí se centra en la cuestión de *las implicancias sociales de las prácticas lingüísticas y, específicamente, en temáticas relacionadas con los prejuicios sociales en torno al lenguaje en el aula*. Dentro de este marco, la propuesta que presentamos se articula en dos grandes ejes temáticos: por una parte, *la relación entre homogeneización o estandarización lingüística como rol de la escuela –y, por ende, del docente– y la necesidad de respetar y valorar la diversidad o heterogeneidad en los distintos usos de la lengua*; por otra parte, *el modo como ciertos prejuicios y valoraciones negativos operan sobre esas variedades en gran parte de los agentes que participan de las prácticas educativas*.

En relación con esto, el trabajo intenta dar cuenta –desde el marco teórico que ofrece la sociolingüística– de la *tensión* instalada en los procesos educativos de *estandarización* que, al mismo tiempo, deberían respetar la diversidad lingüística; analizar el lugar que ocupan ciertos *contenidos propios de la sociolingüística en la propuesta curricular oficial y editorial* y, por último, proponer algunos lineamientos para una futura *intervención didáctica* que retome, del marco teórico de referencia arriba mencionado, conceptos propios de la disciplina con los cuales trabajar en torno a actitudes vinculadas con el respeto y valoración de las diferencias lingüísticas.

Retomando esos conceptos, quisiéramos destacar aquí particularmente un eje central de la teoría de Halliday (1994) que, de alguna manera, generó en nosotros un marcado interés por esta rama de la lingüística y, específicamente, por la postura de este autor:

El aumento de la basura, la contaminación del aire y el agua, incluso los procesos más letales de la contaminación física parecen ser más fáciles de tratar que la contaminación del medio social causada por los prejuicios y la animosidad de raza, de cultura y de clase. (...) “Educación” quizás suene menos estimulante que ingeniería social, pero es un concepto más antiguo y resulta más pertinente para nuestras necesidades. Si los ingenieros y los planificadores urbanos pueden conformar el entorno físico, son los maestros los que ejercen la mayor influencia sobre el entorno social. (...) *La escuela constituye la principal línea de defensa contra la contaminación en el entorno humano*. (p. 18, el subrayado es nuestro).

Desde esta perspectiva, las cuestiones relativas a la enseñanza de la lengua adquieren, con el trasfondo de esta noción de “defensa”, un matiz particular que las

vuelve, a nuestro juicio, más atractivas. Al respecto, la propuesta de Beatriz Bixio -que recuperamos específicamente aquí- parece orientarse hacia la misma dirección. En un texto que revisa las propuestas didácticas actuales en el campo de la lingüística, Bixio (2000) propone incorporar nuevas perspectivas en el estudio del lenguaje y, para ello, sugiere recurrir a estudios provenientes de la sociología y la sociolingüística:

...se impone que incorporemos –tanto en el ámbito académico como educativo– otros desarrollos de la lingüística: me refiero a una visión del lenguaje que analice las interacciones sobre la base de conceptos sociológicos, que parta de una teoría de la acción social –y no que considere a las emisiones acciones, sin precisar el alcance de este concepto–, que atienda al conflicto que implica el uso del lenguaje, que tenga en cuenta las relaciones de fuerza dispares del mercado lingüístico, los distintos valores de los enunciados que allí circulan y, por lo tanto, los distintos valores de los emisores que los enuncian. (p. 48)

Otro determinante para definir la temática tuvo su origen en la experiencia misma de las prácticas educativas en instituciones de enseñanza secundaria, en donde, en más de una oportunidad, propusimos y desarrollamos una unidad de contenidos vinculados con la sociolingüística. Particularmente en el Ciclo Orientado, en donde son mayores los requerimientos en lo que respecta a dar razones sobre el porqué de la enseñanza de la lengua (o de su aprendizaje, si se lo piensa desde la perspectiva de los alumnos que interrogan al respecto), surgió la necesidad de elaborar una unidad programática que de alguna manera ofreciera una respuesta teórica desde la misma disciplina al hecho de aprender lengua en la escuela. Indefectiblemente, dar cuenta de esta realidad institucionalizada en una tradición escolar, en dispositivos previstos a tal fin, en diseños curriculares y en prácticas ligadas al origen mismo de la escuela, nos llevaba a recurrir a la noción de *estándar* que es, en definitiva, uno de los conceptos en donde, de alguna u otra manera, se apoya, si se quiere, la razón de ser de la enseñanza de la lengua en la escuela.

Esto significa que sí, entre las posibles respuestas a dar sobre por qué enseñar o aprender lengua en clase, nos encontrábamos con que nuestros alumnos sostenían o aceptaban de parte de sus profesores afirmaciones tales como *Se enseña lengua en la escuela para hablar correctamente* o *Se enseña para poder manejar con fluidez el lenguaje para conseguir trabajo o ir a la universidad*, inevitablemente estábamos ingresando a una “zona de conflictos” de los que la sociolingüística ya había dado cuenta. Dejar en claro afirmaciones de ese tipo supuso que ingresáramos en el aula una problemática teórica que permitiera entender a qué nos referíamos, por ejemplo, cuando hablábamos, o se hablaba, de lo *correcto*. Se trató, de alguna manera, de explicitar y explicar teóricamente los mecanismos sociales y culturales que llevan a plantear la existencia de un *estándar* en la lengua que debe ser aprendido en la escuela. A nuestro juicio, esto nos obligaba a proponer un recorrido teórico que incluyese como contenidos de enseñanza en el aula conceptos que permitieran comprender una práctica que nos involucra. En este sentido, explicar qué es el *estándar* supuso, primeramente, romper con una concepción monolítica de la lengua a

través del concepto de *variación lingüística* y de *diversidad* en el uso. A partir de ello fue posible explicar, recurriendo además a la noción de *norma lingüística*, no solo de qué manera las posibles variedades se vuelven *normales* para determinados grupos de hablantes, sino además cómo una de esas normas se convierte por cuestiones sociales, culturales y políticas, o de poder si se quiere, en una variedad estandarizada que merece su atención y su enseñanza como un bien cultural a alcanzar que tendrá su valor en un determinado mercado lingüístico.

Sin embargo, una vez desarrollados estos contenidos en la asignatura, constantemente debimos enfrentarnos con una situación algo paradójica: al plantear la igualdad de validez (en lo que a lo estrictamente lingüístico se refiere) de las distintas variedades, la mayoría de los alumnos insistía sistemáticamente en reconocer como usos “incorrectos” los que incluso les eran propios, y estaban muy dispuestos a aceptar que “se habla bien” o “se habla mal”. *Vale decir que, más allá de las explicaciones pertinentes que permitían anular la dicotomía correcto/incorrecto, los prejuicios aún operaban como un determinante al juzgar la diversidad lingüística.*

Los intereses teóricos anteriormente planteados y la propia experiencia en la enseñanza, que sería posible analizar con más profundidad y que por el momento se enuncia solo como una muestra de situaciones que suponemos sería posible resolver, de alguna manera guiaron nuestros intereses y nos llevaron a detenernos en *dos problemas puntuales*:

- *la situación particular y hasta paradójica en la que se encuentra un docente de lengua que debe respetar las diferencias, lingüísticas en este caso, y se erige, por su mismo rol, como el más claro agente de corrección, estandarización u homogeneización; y*
- *la presencia de prejuicios y valoraciones negativas en lo que respecta a los diversos usos de la lengua alejados de la variedad estándar, no solo por parte de los docentes sino de los alumnos mismos.*

Estos dos problemas representan, en síntesis, el punto de partida desde el cual hemos elaborado este trabajo.

Alcances, objetivos y estructura de la propuesta

Para plantear los alcances y objetivos del trabajo quisiéramos recuperar un fragmento del texto de Suzanne Romaine (1996), que nos permitirá advertir cómo se vuelve necesario acotar los márgenes de intervención de esta propuesta, si bien quedan pendientes, por este mismo mecanismo de reducción, problemas en estrecha vinculación, que –desde otra perspectiva– quizá resulten tanto o más interesantes que el aquí planteado. Dice la autora:

Son muchos los factores responsables del pobre rendimiento de ciertos escolares: escasa exposición a la lengua de la escuela, inferior calidad de la educación proporcionada a los estudiantes de los grupos minoritarios, estatus socioeconómico, ruptura de la transmisión cultural entre generaciones, actitudes

de las mayorías hacia las minorías y viceversa. Muchos lingüistas piensan ahora, sin embargo, que las actitudes negativas hacia el habla no estándar y el bilingüismo son más importantes a la hora de determinar los resultados académicos que las propias diferencias lingüísticas. (pp. 230-231)

Es importante destacar, a partir de esta cita, que nuestro interés está puesto no tanto en las diferencias en sí como en las valoraciones negativas de esas diferencias. Podemos observar cómo *el problema en la enseñanza de la lengua se centra en una cuestión de evaluación sobre la diversidad lingüística más que en las dificultades o posibilidades de articular, en el ámbito escolar, las variedades lingüísticas con la “lengua estándar”*.

Continúa el texto con la siguiente observación: “Se ha hecho ver, en efecto, que los profesores tienden a mostrar prejuicios negativos hacia los escolares procedentes de los grupos minoritarios” (p. 231). Esto nos permite, en principio, advertir que un problema central que se plantea en el aula es el de los prejuicios sociales en torno al lenguaje. A partir de allí podemos señalar también que no se trata de un problema relativo solo a la clase y profesores de Lengua y Literatura, sino que involucra a los profesores de otras disciplinas –y a los alumnos, claramente–, en tanto partes de un grupo social determinado que probablemente comparta esas valoraciones negativas y, por tanto, condiciona el éxito escolar de esos grupos minoritarios en la amplitud de asignaturas del currículum. Vale decir que el problema no se restringe a cuestiones vinculadas con el aprendizaje *de la lengua* sino con el aprendizaje *escolar*.

Señalado esto, podemos enunciar, de manera sintética, los *objetivos* que guiaron la producción de nuestro trabajo:

- *realizar un desarrollo teórico sobre la tensión homogeneidad/heterogeneidad lingüísticas en el aula;*
- *revisar el lugar de la sociolingüística y de sus nociones centrales en los contenidos curriculares oficiales y en los manuales de lengua de algunas editoriales; y*
- *presentar algunos lineamientos para diseñar una futura propuesta de enseñanza de contenidos vinculados con la temática referida a valoraciones sociales de las diferencias lingüísticas.*

En relación con esos objetivos, la primera parte del trabajo pretende ofrecer un marco de referencia en el campo de los estudios sociolingüísticos donde intentamos buscar una resolución para la contradicción que ha estado presente e instalada en nuestras prácticas y que ya fue enunciada como uno de los problemas centrales de los que nos ocuparemos: se trata de hallar alguna respuesta teórica para explicar la tensión en la que un docente de lengua se encuentra cuando debe enfrentarse, como agente de homogeneización, a la diversidad lingüística en el aula.

En otra instancia del trabajo –estrechamente vinculada con la arriba señalada– hemos explicitado algunas posibles líneas de acción a partir de las cuales poder pensar una propuesta didáctica de contenidos de la sociolingüística con los cuales consideramos sería posible trabajar la segunda de las problemáticas: los prejuicios sociales en relación con las variedades lingüísticas. Al respecto, un primer recorte dentro de las posibilidades

de abordaje de la cuestión ha sido el siguiente: reducir nuestra práctica e intervención al dominio del aula, suspendiendo la posibilidad de realizar un proyecto para docentes, ya sea en instituciones de formación específica (para estudiantes de un profesorado, por ejemplo) o en instituciones donde desarrollen su tarea de enseñanza (un taller en una determinada institución, en un determinado nivel).

Una segunda reducción, consecuencia de la anteriormente planteada, acotó el posible abordaje al trabajo en las clases de Lengua y Literatura del Ciclo Orientado. Para este ciclo, intentamos diseñar -como ya señalamos- una estructura general que contemplase, con la correspondiente complejización que supone abordar un ciclo completo, el trabajo en los tres cursos.

Este trabajo ha tomado como punto de partida un relevamiento del lugar que ocupa la sociolingüística en los contenidos oficiales sugeridos para la enseñanza de la lengua y del modo en que fueron presentados en algunos manuales del ciclo. En este caso, el propósito no ha sido tanto lograr exhaustividad en el rastreo y análisis, sino poder conformar un panorama más o menos completo con el cual operar y poder guiarnos al momento de seleccionar contenidos y aprendizajes prioritarios y relevantes. Para ello, entonces, hemos analizado si aparece formulada y cómo la noción de *diversidad*, del tipo de diversidad que se trate, en la Ley de Educación Nacional 26206, en la Ley de Educación Provincial 9870, y qué lugar se le asigna a la sociolingüística en los diseños curriculares nacionales y provinciales y en los manuales de diversas líneas editoriales, distinguiendo allí qué conceptos o nociones claves se presentan, de qué manera se abordan, qué progresión y complejización se opera sobre esos conceptos, cuáles son las correspondencias entre los contenidos y las actividades diseñadas, y con qué objetivos aparecen presentados.

La opción teórica de esta propuesta

Proponer una investigación que reconozca como objeto de estudio la variación lingüística supone alejarse de una línea de estudios sobre el lenguaje que, como expresa Beatriz Lavandera (1984), “aceptan la premisa de que la variación es un accidente, provocado por el uso del lenguaje” (p. 12) de la que los investigadores deciden hacer abstracción. De todos modos, ya reconocida la pertinencia y la necesidad de estudiar la variación, conviene especificar aquí a qué línea dentro de los estudios de la sociolingüística actual adscribe nuestro planteo. Bixio (2012) distingue tres grandes corrientes en el campo de los estudios sociolingüísticos: el *variacionismo*, “una línea de investigación cuantitativa, estadística y correlacional propuesta inicialmente por William Labov” (p. 30); la *etnografía de la comunicación*, una propuesta surgida en los años sesenta a partir de los estudios de Dell Hymes y John Gumperz, quienes “postulan la necesidad de una nueva lingüística, orientada al estudio de la lengua en uso, inserta en comunidades de habla y en interacciones lingüísticas situadas, reconocidas mediante cuidadosas investigaciones

etnográficas” (p. 32); y la *macrosociolingüística o sociología del lenguaje*, corriente en la que se enmarca nuestra propuesta de trabajo, en la medida en que recupera los aportes de autores de esta línea de estudio como Basil Bernstein, Michael Halliday y Pierre Bourdieu y nos permite, en palabras de Bixio, “pensar el lenguaje en articulación con la estructura y la praxis sociales” (p. 34).

En este sentido, aceptar las premisas teóricas de autores como Halliday, para quien la variación en el sistema está regulada por el contexto social y posee un significado, o como Bourdieu (1984), quien advierte que “los usos sociales de la lengua (...) reproducen en el orden simbólico de las *separaciones diferenciales* el sistema de las diferencias sociales” (p. 28), supone no solo dejar de lado la idea de *variación libre* como un cambio no condicionado ni significativo sino además adscribir a la consideración de la variación como un fenómeno que, tal como lo había demostrado Labov, “sigue pautas sistemáticas, condicionadas por los contextos externos sociales y situacionales” (Lavandera, 1984, p. 13) y que resulta la expresión de la diversidad de estructuras y procesos sociales. Por ende, las variaciones no solo son funcionales, en tanto opciones discursivas del hablante, sino socialmente significativas, ya que evidencian posiciones y roles sociales y culturales del usuario de una lengua. Una lengua que se ha configurado a partir de la estructura social, en la medida en que, tal como afirma Bernstein (citado por Halliday, 1994, p.37), “la estructura social genera diferentes formas o códigos” que transmiten la cultura y limitan la conducta del sujeto.

Dicho de otro modo, el contexto primario de socialización de un hablante está reglado por patrones culturales desde los cuales se interpreta la experiencia y se construyen significados sociales que son codificados mediante el lenguaje. De esta manera, las variaciones lingüísticas simbolizan y cristalizan las variaciones sociales. Al respecto, resulta más clara y precisa la afirmación de Halliday (1994):

... la cultura forma nuestros patrones de comportamiento y (...) nuestra conducta se ve mediada por la lengua; el niño aprende su lengua materna en el contexto de un marco de conducta en que las normas de la cultura se representan y se enuncian para él (...) y recíprocamente es ‘socializado’ en los sistemas de valores y en los modelos de conducta mediante el uso del lenguaje. (p. 35)

Esta situación se complejiza aún más si reconocemos que el proceso de enseñanza de la lengua y la tarea docente se apoyan en otro concepto no menos problemático y también teñido de una carga social: el concepto de *dialecto*, que permite hablar de un *estándar* entre las variedades, que se transforma en la “lengua” a enseñar. Desde la perspectiva considerada, la imposición de esa variedad en la escuela sobre las otras que ingresan al aula implica la imposición también de patrones, modelos y formas de codificación cultural del grupo que domina el estándar sobre los otros que ingresan a la clase. Como vemos, el problema excede lo meramente lingüístico y se vuelve un problema social.

Antes de avanzar en algunos aspectos teóricos que dan cuenta de ese problema, quisiéramos quedarnos, momentáneamente, con una conclusión provisoria que nos ofrece Suzanne Romaine (1996) con respecto a los límites entre lengua y dialectos: “El acuerdo general para considerar que estamos ante una lengua lo produce la conjunción de factores sociales, políticos, psicológicos e históricos, y no ningún tipo de propiedades lingüísticas inherentes” (p. 30). Esta afirmación, de alguna manera, abre camino para explorar una cierta diversidad de problemas, principalmente sociales más que lingüísticos. Dentro del planteamiento central de esta propuesta, hemos detenido nuestra atención en uno vinculado con la cuestión escolar y con el fracaso (o, si se quiere, con las dificultades para lograr la verdadera inclusión educativa): el rol del docente de lengua como agente de homogeneización frente a la heterogeneidad lingüística en el aula.

Si hablamos de *problema* al referirnos a esta situación del docente es porque indudablemente, desde la perspectiva con que abordamos la cuestión, plantear la homogeneización lingüística supone reconocer, como señalamos más arriba, las implicancias sociales que conlleva tal práctica. Rechazar la neutralidad de los intercambios lingüísticos en el aula y advertir su significatividad social nos permite visualizar lo complejo de la situación y del rol docente, claramente explicitado por Pierre Bourdieu (1990), para quien

...el profesor, sobre todo cuando cree estar rompiendo las reglas, sigue siendo un mandatario, un delegado que no puede redefinir su tarea sin entrar en contradicciones o colocar a sus receptores en contradicciones, mientras no se transformen las leyes del mercado en relación con las cuales define negativa o positivamente las leyes relativamente autónomas del pequeño mercado que instaure en la clase. (p. 128)

Desde esta perspectiva –y concebido el lenguaje como un sistema simbólico que construye y representa modelos y patrones de conducta sociales y culturales– se dimensiona más claramente el sentido de pensar en las *implicancias sociales de las prácticas lingüísticas* que planteamos como propósito al iniciar este trabajo: Bernstein (citado por Halliday, 1994, p. 39) advierte, en relación con esto, cómo la problemática de las diferencias lingüísticas se instala en el aula cuando ponen en evidencia “discontinuidades” entre el orden simbólico de la escuela y los alumnos. Esto es así porque, en definitiva, no se trata de un problema en el plano del lenguaje sino en el plano social. El mismo Halliday señala que la cuestión dialectal no es necesariamente un conflicto en el aula, “salvo como foco de actitudes lingüísticas” (1994, p. 48). En este sentido, cobra peso el abordaje de la cuestión vinculada con las representaciones y valoraciones sobre esas variedades ya que, tal como expresa este autor, “el dialecto solo constituye un problema si artificialmente se hace de él un problema mediante el prejuicio y la ignorancia de los demás”. Ese dialecto -a diferencia del *registro*, que refiere a una variedad dada a partir del uso, en tanto forma lingüística determinada por el hacer del hablante que, en un determinado contexto, produce un enunciado- se vincula con el usuario y no con su hacer como tal. Está determinado por *lo que ese usuario es*; vale decir que se define -entre otras cosas- por su

clase social, casta, extracción, generación, edad, sexo (Halliday, 1994, p.50). Por tal motivo, los prejuicios sobre esa variedad son, en realidad, apreciaciones sobre el hablante en sí, sobre su cultura, su posición social, sus modos de simbolizar y relacionarse; cuestiones todas que se ponen en juego en los intercambios que se producen en el aula, donde -como señala Bourdieu- rigen las normas del mercado (lingüístico, en este caso) y donde, por ende, esas otras cosas que el lenguaje cristaliza, condensa y simboliza en su trama de significación son valuadas según la lógica de ese mercado. Es en este sentido que Bourdieu (1990) afirma que “una situación lingüística nunca es propiamente lingüística” (p. 128). Por tal motivo, y en tanto delegado de mandatos del mercado en el que los intercambios lingüísticos se dan, si un docente quiere “producir un espacio autónomo arrancado a las leyes del mercado” (p. 129) -si un docente quiere, por ejemplo, correrse de su delegación desde la que reproduce desigualdad imponiendo formas lingüísticas legitimadas frente a variedades devaluadas en ese mercado- deberá pensar en las estrategias para que en esos mismos intercambios la conciencia y el conocimiento de las leyes de ese mercado se evidencien y permitan “transformar completamente la manera de enseñar” (p. 131). En este sentido el autor plantea la importancia de que el docente pueda “ser consciente de la necesidad de explicitar los supuestos” (p. 131). De este modo será posible crear ese imperio dentro del imperio, ese “subespacio en el cual quedan *suspendidas* las leyes del mercado dominante” (p. 123). Consideramos que esa estrategia de suspensión y de toma de conciencia será posible abordando, en las prácticas escolares en las que las variedades de la lengua devienen objeto de estudio, cuestiones vinculadas con los prejuicios que subyacen allí. Para esta tarea, recurrimos al marco teórico que ofrece Jesús Tusón, quien en *Los prejuicios lingüísticos* (2010) realiza un detallado análisis de las representaciones y valoraciones que se pueden observar sobre esas variedades y sus hablantes, que no especificaremos aquí para no extender la presentación.

La propuesta en el marco de las legislaciones nacional y provincial

La *Ley de Educación Nacional* 20206, sancionada en 2006, es –ineludiblemente– el documento dentro del cual se inserta cualquier proyecto pedagógico en nuestro país desde su promulgación. En consonancia con este texto, Córdoba también presentó en 2010, para nuestra jurisdicción, una nueva ley, la 9870, que regula la política y las prácticas educativas de la provincia. De allí el sentido de haber incorporado en este trabajo un análisis breve de estos textos, a fin de poder dar cuenta de qué manera se plantean en ellos cuestiones vinculadas con la problemática que abordaremos aquí.

Revisados los aspectos centrales de esa problemática, podemos señalar, sintéticamente, que las leyes analizadas proponen, en su espíritu, *respetar* las diferencias y ofrecer una educación igualitaria, de calidad y equitativa que les permita a todos contar con las mismas posibilidades en el acceso a los bienes culturales y económicos. El proyecto educativo diseñado desde estas leyes supone *respetar* las particularidades y, al

mismo tiempo, lograr disponer de un conocimiento que brinde iguales oportunidades en el ingreso al mundo del trabajo y la cultura. En el caso específico de nuestra disciplina, y a la luz de los intereses de esta perspectiva que ofrecen los estudios sociolingüísticos, esto representa manejar con fluidez la norma culta que es, entre otras cosas, lo que garantiza un acceso exitoso a ese mundo.

Justamente por ello, en la articulación de estos tres aspectos se mueve nuestra propuesta: respetar la diversidad y las particularidades evitando cualquier forma de discriminación frente a las variedades lingüísticas, entendiendo -sin embargo- que la tarea de la escuela es ofrecer igualdad de oportunidades de acceso para las cuales se precisa lograr adquirir competencias lingüísticas que de una manera u otra suponen anular (suspender, *corregir*) formas propias del sujeto que aprende. En la formulación de las leyes estas cuestiones están presentes, pero en ningún momento parecen aspectos en conflicto. La hipótesis más fuerte para explicar esta ausencia de fricciones (más allá de las características propias de tipos de textos como estos) es que las propuestas de las leyes se asientan en una *concepción neutra* de la lengua. Por otra parte, el problema en torno a las variaciones parece quedar fuera del español y el conflicto de la diversidad pareciera reservarse solo a situaciones de bilingüismo y a la necesidad de apropiarse de otros lenguajes solo en el manejo de las TIC. Desde una concepción monolítica y uniforme del lenguaje, las contradicciones, tensiones y conflictos a las que hemos aludido aquí recurrentemente parecieran no ser pertinentes ni visibles.

La propuesta en el marco de los diseños curriculares

También de manera sucinta, podemos señalar que, así como en la LEN 20 260 y la Ley de Educación Provincial 9870 advertimos como una preocupación recurrente o como un mandato fuertemente instalado el hecho de respetar la diversidad en el marco de las políticas públicas diseñadas por el Estado y garantizar la permanencia en el sistema educativo más allá de las diferencias sociales, económicas, culturales y lingüísticas, en los diseños curriculares nacionales y provinciales –seguramente en consonancia con ese marco normativo– la dicotomía *identidad/diversidad* vuelve a evidenciarse. Las leyes consideradas señalan, al respecto, la necesidad de realizar adecuaciones curriculares, pero –como ya lo explicitamos anteriormente– en el trabajo dentro del aula, enfrentada la diversidad lingüística con el estándar, las estrategias y los recursos requieren ser ajustados para no eludir la tensión que ese enfrentamiento supone. La idea central que manejamos en esta propuesta tiene que ver no tanto con contraponer la identidad de la norma aceptada y validada socialmente con las variedades particulares y negociar posibles cruces y acuerdos (que nieguen y clausuren el conflicto que consideramos propio de este proceso de estandarización) sino más bien abordar la tensión desde las representaciones y valoraciones que subyacen a ella; de allí el recorte operado en este trabajo de pensar en el problema de los prejuicios lingüísticos en el aula.

Dentro de esta línea de trabajo queremos recuperar aquí la idea de que la reflexión sobre el sistema que proponen los NAP y los diseños provinciales habilita un camino para poder pensar esta propuesta en torno a un ejercicio metalingüístico que posibilite procesos de *desnaturalización* a partir de los cuales revisar las representaciones y valoraciones sobre el lenguaje y las variedades en las que se manifiesta. En este sentido, se propone no solo el abordaje de contenidos específicos del área de la sociolingüística (el prestigio/desprestigio lingüístico de las variedades que aparece señalado aquí, por ejemplo) sino además de aquellos que indirectamente suponen o implican el trabajo con formas de estandarización y corrección, tales como *adecuación*, *registro formal*, *normativa ortográfica*, entre otros.

En la lectura de los documentos curriculares, hemos pretendido realizar un doble proceso: por un lado, rastrear los contenidos y aprendizajes vinculados de manera directa e indirecta con la problemática que nos ocupa; por otro lado, recuperar esos y otros núcleos de aprendizajes en el diseño de posibles líneas de trabajo para su abordaje en el aula. Un ejercicio de lectura similar llevamos a cabo en un corpus de manuales escolares, ya que no solo consideramos cómo se presentan los contenidos de la sociolingüística en la oferta editorial, sino que también utilizamos ese material como insumo para pensar las líneas de trabajo en torno a la temática. Nuestra intención, específicamente, fue realizar una lectura crítica de algunos capítulos de manuales en los que están presentes aprendizajes y conceptos propios de la sociolingüística, que pudiese evidenciar qué tipo de trabajo se propone con ellos en una muestra más o menos representativa de la oferta editorial.

Realizado el análisis sobre esa oferta editorial, la legislación educativa y los diseños curriculares, esbozamos un marco de referencia desde el cual pensar algunas estrategias y estructura posibles que nos permitan, a futuro, dar forma efectiva a propuestas de trabajo situadas de contenidos específicos de la sociolingüística, articulados con otros conceptos y aprendizajes previstos para el Ciclo Básico de la educación Secundaria.

La consideración de la legislación vigente en nuestro país y en nuestra provincia para la educación pública hizo posible que focalizásemos algunos nudos conflictivos en relación con las preocupaciones centrales de nuestra propuesta, tales como el respeto a la diversidad cultural y lingüística y el mandato de garantizar una educación inclusiva y de calidad que supone que los alumnos dispongan –en el proceso de transmisión que prevé la educación para las nuevas generaciones– de un capital que les asegure un acceso seguro e igualitario al mundo de la cultura, mediado claramente por prácticas lingüísticas.

El análisis de los diseños curriculares nacional y provincial, por su parte, nos aportó una malla conceptual a partir de la cual pensar procesos de selección, jerarquización y organización de los contenidos específicos de la sociolingüística que resultasen pertinentes para abordar la problemática de los prejuicios lingüísticos en el aula.

Por último, haber podido rastrear el modo como muchos de esos contenidos se presentan en los proyectos editoriales de mayor circulación en las escuelas nos permitió

-desde una mirada crítica- advertir lo que desde nuestra perspectiva y propósito consideramos aciertos y desaciertos para el trabajo de las temáticas en cuestión.

Lineamientos para pensar posibles propuestas de enseñanza

Así llegamos a este punto en el que, recuperando todos estos aportes, enunciamos lo que consideramos algunos lineamientos orientadores para poder pensar a futuro en el diseño específico de una propuesta de enseñanza de contenidos del área de la sociolingüística desde los cuales poder instalar en el aula el debate en torno a las valoraciones sobre los hechos del lenguaje que impactan no solo en las prácticas escolares sino también sociales de los alumnos.

Comencemos diciendo que, si pensamos una propuesta didáctica que aborde contenidos a lo largo de todo un ciclo, un criterio fundamental de esa propuesta tiene que ser *presentar dichos contenidos de manera articulada y progresiva*. Para ello, es necesario poder seleccionar aquellos conceptos claves y nucleares de la disciplina que nos permitan poner en tensión algunas representaciones sobre ciertas prácticas del lenguaje y sobre los sujetos involucrados en ellas, a fin de poder dar cuenta del propósito central de este trabajo: el abordaje de los prejuicios lingüísticos en el aula.

En un breve esquema con el que cerramos este apartado, hemos tratado de hacer explícito cuál es, a nuestro criterio, una selección, organización y jerarquización viable que pueda sostener el trabajo sobre esta temática en los tres años del ciclo y darle continuidad. En este diseño no solo consideramos la progresión temática entre los conceptos propios de la sociolingüística sino también la posibilidad de establecer vínculos con otros aprendizajes y contenidos del espacio curricular previstos para ese año. Para ello, hemos recurrido como orientadores de ese diseño, a los ejes propuestos por los NAP y por los diseños provinciales: la oralidad, la escritura, la literatura y las variedades textuales. El sentido y propósito de esas posibles vinculaciones se desagregan a continuación.

Con respecto a posibles *articulaciones con la literatura* -y retomando la idea de que la diversidad lingüística es una expresión más de la riqueza cultural de un país, de una región o de una comunidad-, el trabajo con las literaturas regionales puede resultar una buena manera de incorporar esa diversidad y recuperarla a través de ejercitaciones en las que no solo se considere el léxico utilizado, los giros o construcciones particulares y otras características específicas del análisis lingüístico sino también las representaciones, cosmovisiones, valores y vínculos sociales y culturales desde los que esas literaturas se configuran. En este sentido, también resulta muy interesante poder considerar estas temáticas tanto en las producciones literarias surgidas a partir de la escritura como en los textos recuperados de la tradición oral (poesía, leyendas, etc.).

Consideramos que este eje de trabajo resultará aún más fructífero al abordar la temática de la imposición y transformación del español en nuestro continente. Revisando

las propuestas editoriales analizadas aquí, entendemos que un avance en relación con alguna de ellas puede ser, por un lado, contextualizar desde un marco teórico que dé continuidad al proceso, el lugar y destino de las lenguas aborígenes y sus literaturas en lo que fue la imposición del español en América; por otro, ofrecer un corpus literario mínimo de esas producciones y no solo textos críticos o informativos sobre esas culturas.

Desde ese hilo conductor temático que articule variedades lingüísticas y producciones literarias de esos pueblos, creemos que será posible, además, responder a la propuesta curricular que sugiere poner en evidencia las relaciones de poder y dominación que fueron configurando la cultura americana.

Un último aspecto que puede resultar interesante plantear mediante alguna actividad en este cruce propuesto entre contenidos de la sociolingüística y la literatura es cómo en muchos casos, la voz de algunos personajes literarios se construye desde el prejuicio (forzando, deformando o caricaturizando las formas propias desde las que se expresan en los textos).

En cuanto a posibles *correspondencias con las tipologías textuales*, la misma progresión y secuencialidad pensada para los contenidos de la sociolingüística puede resultar operativa en la articulación con las tipologías textuales que se proponen en los diseños curriculares. Al respecto, consideramos que, para llegar al núcleo de trabajo más fuerte que tiene como intención o sentido desnaturalizar las prácticas en torno al lenguaje a través de la construcción y ejercicio de un pensamiento crítico y reflexivo, el trabajo previo con formas narrativas y explicativas en Cuarto Curso y Quinto Curso respectivamente puede resultar una buena tarea previa para abordar con mayores recursos textuales y conceptuales formas argumentativas en Sexto Curso, a partir de las cuales los alumnos puedan posicionarse desde ese ejercicio crítico que se les solicita.

Este es el motivo por el cual proponemos trabajar con géneros literarios y discursivos en los que predominan las tramas narrativas en el primer curso del ciclo, a fin de utilizarlos como herramientas para actividades o ejercicios que permitan a los estudiantes construir, por ejemplo, relatos desde los cuales recuperar historias, vivencias, experiencias de hablantes de su comunidad con respecto a sus propias prácticas lingüísticas y, de este modo, poder abordar los contenidos de sociolingüística previstos para este año: las variedades, el cambio y las comunidades lingüísticas.

El texto explicativo, por su parte, pareciera resultar un recurso interesante al momento de sistematizar más específicamente esas variedades en el segundo año del ciclo. La descripción puede funcionar como un apoyo importante en este proceso explicativo que dé cuenta de las taxonomías desde las cuales caracterizar las variedades lingüísticas solo aludidas el año anterior.

Finalmente, el debate, el ensayo y otras formas textuales en las que predomina la trama argumentativa resultarán el formato más apropiado en Sexto Curso para *hablar desde un lugar* y, recuperando las conceptualizaciones de los años anteriores, reflexionar en torno a los supuestos y valoraciones sobre las variedades lingüísticas. Géneros como estos posibilitarán fortalecer el ejercicio de reflexión metalingüística sobre la variación

iniciada al comienzo del ciclo, haciendo hincapié, como propone Tusón Valls (1994) en “una formación basada en la reflexión y el pensamiento crítico” (p. 4).

Para tal propósito, consideramos que una actividad potable puede resultar poner a consideración y debate algunos de los artículos de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (1998), principalmente los contenidos en la sección 2, *Educación*. Un ejercicio productivo para estas formas del debate suele ser forzar posiciones antagónicas asumidas por dos grupos del curso que deben convencer con recursos y estrategias argumentativas pertinentes y válidas a un tercer grupo de alumnos de su postura en relación con algunas afirmaciones disparadoras sobre la temática (los artículos de la Declaración, por ejemplo).

En lo que a *clasificaciones* se refiere, después de haber observado la recurrencia con que se presentan los *tipos* de lectos en los manuales analizados, creemos que -casi a modo de ejercicio retórico para reforzar nuestra idea al respecto- corresponde preguntarnos: *¿Cuál es el sentido de que un alumno reconozca y aprenda las variedades lingüísticas?* En otras palabras, *¿qué hace significativo y relevante el trabajo escolar sobre estos contenidos de la sociolingüística?* Desde la postura que sostenemos en este trabajo, entendemos que lo que valida conocer y manejar las clasificaciones de esas variedades es la posibilidad que habilitan (que el docente debería habilitar) de abrir la discusión en torno al valor y al significado social que poseen. Aislarlas de su origen y de lo que representan y trabajarlas como una mera lista de variedades no tiene, a nuestro juicio, ninguna relevancia pedagógica. Con ese sentido han sido pensadas dentro de esta propuesta y de allí la importancia de poner en debate dentro del aula los posicionamientos acerca de las valoraciones de esas variedades, a fin de revertir, en palabras de López García (2015) “la pervivencia de representaciones que privilegian la normativa peninsular” (p. 203) mediante un ejercicio metalingüístico sistemático, que José Luis Moure (citado por la misma autora en su texto) describe como un “desmantelamiento minucioso de la subvaloración” (p. 96).

Pertinencia pedagógica tiene también manejar esa taxonomía si contribuye a ampliar la competencia comunicativa de los alumnos, capaces -a partir de reconocer esas variedades- de producir enunciados (orales o escritos) adecuados al contexto y la situación comunicativa. De todos modos, cabe la salvedad de que, en el marco teórico que sustenta nuestra propuesta, esa pertinencia es tal siempre y cuando visibilicemos también qué sentido (impacto) social tiene que un enunciado sea exitoso en esos contextos, y qué valor social le aporta al hablante la posibilidad de moverse con soltura dentro de esas diferencias lingüísticas. En este sentido, ese objetivo general y neutro que propone *el dominio de la lengua propia* puede resignificarse desde esta perspectiva. Podemos pensar, en cambio, que un propósito que justifique el reconocimiento de las clasificaciones de las variedades dialectales sea *la capacidad de utilizar diversas formas -entre ellas, la norma prestigiada del estándar- en la diversidad de situaciones comunicativas que puede enfrentar un sujeto en la vida social*.

Parte de esa capacidad se vincula, sin dudas, con un aspecto fuertemente presente en los diseños curriculares -y en la historia escolar de la disciplina-: *la marca normativa* desde la que se piensa el espacio curricular *Lengua y Literatura*. Una marca que se apoya,

principalmente, en los aprendizajes vinculados con las prácticas de escritura, para las que se recurre al sistema ortográfico, que –como ya sabemos– supone la existencia de una *forma correcta* de referencia. En este sentido, cualquiera de los aprendizajes y contenidos que se prevén en los diseños curriculares en relación con los *usos apropiados*, se sustenta en la existencia de esa variedad de lengua “distinta y distintiva” (Bourdieu, 1984, p. 32) que representa el *estándar*. En relación con esto, adquiere un nuevo sentido haber previsto el debate que habilite la discusión en torno a lo correcto y lo incorrecto, porque -recién habiéndose podido plantear esta dicotomía y luego de entender los mecanismos cómo funciona la estandarización, la normativización y la corrección- los alumnos podrán dimensionar de otra manera el sentido de esta práctica ortográfica. Visibilizar esos mecanismos es, así considerado, un modo de fomentar el respeto y la valoración de las formas propias (*baiga* vs. *baya*, como una gran oposición recurrente, por ejemplo), en la medida en que se explicita que, desde el punto de vista lingüístico, las formas corregidas (depreciadas) son igual de válidas a la que se erige en norma ortográfica.

Por último, digamos que una estrategia didáctica fundamental para trabajar con las variedades lingüísticas es poder *disponer de una diversidad de textos de circulación social* para incorporar al corpus de trabajo en el aula. En este sentido, las TIC ofrecen hoy la posibilidad de acceder a textos de muy diversos formatos, próximos -además- a los consumos culturales de los alumnos. Por su parte, las redes sociales, que los estudiantes frecuentan asiduamente, ofrecen un material muy interesante para abordar no solo la diversidad de prácticas lingüísticas sino también los prejuicios y valoraciones en relación con ellas. *Twitter, Instagram, Facebook y Tik Tok*, entre otras redes, son lugares donde circulan y se explicitan posicionamientos variados sobre los usos del lenguaje y los hablantes. Por tal motivo, hemos incorporado, en el cuadro siguiente que recupera estas consideraciones y ofrece un breve esquema orientador de contenidos de la sociolingüística articulados con otros de la disciplina, una fila en la que se explicitan posibles recursos y medios tecnológicos de comunicación que pueden utilizarse como herramientas de trabajo en el aula, en consonancia con las tipologías y géneros textuales propuestos para cada año del ciclo.

CICLO ORIENTADO - Lengua y Literatura			
Curso Eje	Cuarto Curso	Quinto Curso	Sexto Curso
Sociolingüística	<i>Las variaciones en la lengua: el cambio lingüístico. Las comunidades lingüísticas. El estándar, la variedad oficial y los procesos de estandarización.</i>	<i>Las variedades dialectales: dialecto, sociolecto y cronolecto. Bilingüismo y diglosia.</i>	<i>Registro. Idiolecto. Jergas. Préstamos y extranjerismos. Los prejuicios lingüísticos.</i>
Historia de la lengua	El origen y la conformación del español.	El español en América.	El español de Argentina y sus variedades.

Tipologías textuales	La narración. La conversación.	La explicación. La descripción.	• La argumentación.
Literatura	Literatura europea.	Literatura latinoamericana. Literatura de los pueblos aborígenes.	Literatura argentina.
Géneros literarios	El cuento. La novela.	La poesía. Mitos y leyendas. La canción.	El teatro (sainete, circo, grotesco). El género gauchesco. El tango.
Otros géneros discursivos	La noticia y la crónica. La entrevista.	La monografía. La exposición.	El ensayo. El debate.
Recursos de las TIC	<i>YouTube.</i> <i>Postcads.</i>	<i>Prezi.</i> <i>Powerpoint.</i> <i>Geniality.</i>	Las redes sociales.
Normativa	Uso de tildes, mayúsculas, signos de puntuación y letras.		

Algunas consideraciones finales

Para dar cierre a este trabajo, quisiéramos retomar –y explicitar por última vez– la idea central que ha guiado este texto: ofrecer alguna herramienta teórico-conceptual desde el marco de una de las líneas de estudio de la sociolingüística a fin de poder instalar ese *imperio dentro del imperio* al que aludimos en el título de nuestra propuesta.

Esta metáfora a la que recurre Bourdieu refiere justamente el sentido de todo este trabajo: poder crear, al interior de la escuela, un lugar diferente que –sin correrse de las leyes que rigen su lógica de funcionamiento– permita articular propuestas pedagógicas desde el espacio curricular *Lengua y Literatura*, a fin de poder repensar y revisar prácticas educativas mediadas por el lenguaje que están atravesadas por prejuicios y valoraciones negativas sobre las variedades lingüísticas que están presentes y –con suerte– circulan en el aula. Recuperando palabras de Herrera de Bett (2005), este ha sido nuestro propósito: esbozar algunos lineamientos mínimos para poder diseñar una propuesta de enseñanza que posibilite, dentro del aula,

conocer y reconocer los significados de una cultura que se percibe ajena, y *recibir* al otro, al que habla diferente, como un ciudadano con un potencial lingüístico disponible para leer y escribir. Es decir, crear condiciones pedagógicas mentales y materiales para que se produzca un encuentro significativo con la cultura escrita. (p. 157)

De todos modos –y también creemos que esta idea se ha explicitado con claridad aquí– no se trata de una tarea liberada de conflictos y tensiones. En este sentido, la afirmación de Tusón (2010) nos pone en alerta para no caer en el optimismo: “No nos

engañemos: salvo singularidades heroicas, (o muy imaginativas), la educación no suele ser sino la transmisión de los estereotipos por los que funcionan las colectividades humanas” (p. 51). Esta idea, claramente alineada a la concepción de Bourdieu sobre la escuela como reproductora de desigualdades, fue la que marcó un alerta y nos puso en la tarea de pensar que cualquier intervención que realizásemos desde nuestras prácticas docentes debía prever, como premisa fundamental, un ejercicio de suspender, poner en tensión y desnaturalizar¹ esas prácticas, a fin de visibilizar en ellas los estereotipos, prejuicios y valoraciones que obturan experiencias de aprendizaje significativas y relevantes en alumnos cuyo capital lingüístico se encuentra depreciado dentro del mercado escolar.

Dentro del nuevo paradigma desde donde hoy repensamos la escuela a partir de los mandatos de inclusión y calidad emanados de las legislaciones educativas vigentes, la exclusión que supone el proceso de estandarización que deja afuera a quienes no pueden apropiarse de sus formas es un problema que, en este contexto, se redimensiona y profundiza. Por ello, el proceso que aquí proponemos de revisar nuestras prácticas escolares a la luz de una disciplina que nos ofrece un marco teórico para pensar la problemática no solo del lado de la lengua sino también en el marco de los vínculos y las relaciones sociales adquiere otra relevancia y hasta cierta urgencia.

Por tal motivo, es nuestra intención que, desligada del tono declaratorio que en más de una oportunidad advertimos en los documentos analizados –donde se *celebra* la diversidad y la diferencia pero no se prevén instancias o modos de abordarlas– esta propuesta nos permita revisar algunas prácticas áulicas aún instaladas en las instituciones, que atentan –por el paradigma desde el que originariamente esas instituciones fueron pensadas– contra un educación de calidad que garantice la verdadera inclusión social. La invitación es, entonces, que esa revisión de nuestras prácticas de enseñanza visibilice las discontinuidades, quiebres y *desavenencias* entre la cultura escolar y la de los grupos de pertenencia de los alumnos –sobre todo en aquellos casos en los que no hay una continuidad ni lingüística ni cultural entre las familias y la escuela– a fin de articular desde ese lugar nuevas propuestas de trabajo en la clase de Lengua y Literatura.

Este es el desafío. Dejar de lado formas celebrativas que –en palabras de Dubet (2017)– se enmarcan en “teologías políticas que invocan la acción e impiden actuar” (p. 123) y que desdibujan las formas y expresiones de la diferencia, y “elegir la experiencia de los individuos” (p. 123), para poder gestionar no desde la declamación sino desde el hacer mismo, al interior de las prácticas, con un proyecto de trabajo concreto. Un trabajo apenas esbozado aquí y cuya formulación completa nos excede por ahora, pero que proponemos a nuestros colegas continuar y materializar desde su experiencia y sus saberes.

¹ Desde otra línea teórica que se plantea como una mirada alternativa sobre la escuela y la función reproductora que señala Bourdieu, Jan Masschelein (2018) propone también este ejercicio de desnaturalización desde el concepto de *profanación*. Fuera de los alcances de este trabajo, resultaría interesante intentar poner a dialogar, en otra instancia, las conceptualizaciones de ambos autores con respecto a esta problemática.

Referencias

- Bixio, B. (2000). Grietas entre el hablar y el hacer. En G. Herrera de Bett (comp.). *Lengua y Literatura: Temas de enseñanza e investigación* (pp. 43-52). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bixio, B. (2012). Consideraciones sociolingüísticas: Lenguaje y discurso en las instituciones escolares. En G. Bombini (coord.). *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza* (pp. 23-49). Buenos Aires: Biblos.
- Bourdieu, P. (1984). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. (1998). Declaración Universal de Derechos Lingüísticos. Barcelona: Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos/ Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona. Recuperado el 16 de julio de 2020 de https://culturalrights.net/descargas/drets_culturals388.pdf
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Halliday, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Herrera de Bett, G. (2005). Sociolingüística y educación. Una perspectiva para abordar la diversidad lingüística en contextos sociales críticos. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* 7 (5), pp. 145-159. Córdoba: Editorial Brujas.
- Lavandera, B. (1984). *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.
- López García, M. (2015). *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Masschelein, J. (2018). La lengua de la escuela: ¿alienante o emancipadora? En Larrosa Bondía, J. (editor). *Elogio de la escuela* (pp. 19-39). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.
- Tusón Valls, A. (1994). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, pp. 30-39. Recuperado el 16 de julio de 2020 de <https://vdocuments.mx/download/iguales-ante-la-lengua-desiguales-en-el-uso-amparo-tuson-valls>
- Tusón, J. (2010). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.