

ENSEÑANDO A LOS NIÑOS A DISCRIMINAR. LA PLASMACIÓN DE LA IDEOLOGÍA DEL ESTÁNDAR EN LA ESCUELA

NAÍR GARCÍA ABELLEIRA

Universidade de Santiago de Compostela

VÍCTOR M. LONGA

Universidade de Santiago de Compostela

Abstract

This piece analyzes textbooks of the subject *Castilian Language* belonging to the Spanish secondary education (E.S.O.; 12-16 years), and published by the two main Spanish textbook publishing houses (Anaya and Santillana). We aim at showing how those textbooks reproduce and transmit the standard ideology. This ideology proceeds by overvaluing the standard variety, and undervaluing and stigmatizing the remaining varieties, which are taken to be incorrect. Sadly, that framework means that students are taught to discriminate people according to the linguistic variety adhered to. The paper makes the point that the educational field should abandon those ideas on language and variation, which Linguistics has shown to be prejudices.

Keywords

<Linguistic variation > <Textbooks> <Ideology of standard> <Language and education> <Linguistic discrimination>

Resumen

Este trabajo analiza los libros de texto de la materia *Lengua Castellana*

pertenecientes a la enseñanza secundaria en España (E.S.O.; 12-16 años) publicados por las dos principales editoriales españolas de libros de texto (Anaya y Santillana). El análisis pretende mostrar cómo los libros reproducen y transmiten la ideología del estándar, basada en sobrevalorar la variedad estándar y en infravalorar y estigmatizar al resto de variedades, asumiendo que son incorrectas. Por desgracia, esas ideas enseñan a los alumnos a discriminar a las personas sobre la base de la variedad lingüística usada. El artículo sostiene la necesidad de que el ámbito educativo abandone esas ideas sobre la lengua y la variación, que la Lingüística ha mostrado como meros prejuicios.

Palabras clave

<Variación lingüística> <Libros de texto> <Ideología del estándar > <Lenguaje y educación > <Discriminación lingüística >

I. Introducción

La noción de representación es fundamental no solo para explicar científicamente, sino incluso para formar la ‘realidad’ (el mundo o aspectos concretos de él). Como han tratado Bickerton (1990) o Jerison (1985) desde una óptica neurológica, la noción de ‘realidad’ no existe por sí misma, pues “ninguna criatura percibe directamente el mundo” (Bickerton, 1990: 40). Cualquier conocimiento (mejor, construcción) de ella no puede ser directo, al estar mediado por los mecanismos fisiológico-cognitivos de cada especie (por ello, la realidad es específica de especie). Eso significa que todo aspecto que percibe un organismo es a la fuerza una representación, y que todo ser (humano o no) solo puede acceder al mundo mediante representaciones, que son fundamentales en la construcción semiótica de la realidad (Johansen y Larsen, 2002; Sebeok y Danesi, 2000).

Pero lo señalado se puede extender también a cualquier dominio del conocimiento que sea mediado por otros. La ‘escuela de la manipulación’, vinculada con la Teoría de la Traducción y la Teoría de la Literatura (Hermans, ed. 1985; Lefevere, 1992) ha enfatizado el papel de la noción de ‘reescritura’ (y la asociada de ‘manipulación’), por la cual un determinado conocimiento llega a

ciertas personas a través de mediadores, esto es, de “quienes están en medio” (Lefevre, 1992: 13), aunque la visión ofrecida de ese conocimiento puede no coincidir con el conocimiento original.

Aunque esa escuela aborda la noción de reescritura aplicada a la traducción (en especial, literaria), el propio Lefevre (1992) advierte que esa noción es relevante en cualquier ámbito que implique una selección: una antología de un autor o corriente, una historia de la literatura o, ampliando su concepción, por ejemplo una historia de la Argentina, o una guía de castillos árabes de España. Cada una de estas selecciones variará bastante, o mucho, si es hecha por personas diferentes, y cada selección producirá una representación (o imagen, usando el término de Lefevre) concreta, que puede divergir mucho con respecto a las demás. Ya que esa representación es el acceso al ámbito para mucha gente, la representación alcanza siempre a más personas que la realidad correspondiente (de ahí que, como señala Bickerton, 1990: 45, las propiedades de la representación se imponen sobre lo representado).

La noción de representación como reescritura es muy útil también aplicada al ámbito educativo, pues el conocimiento impartido al alumnado durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje hace surgir en los educandos una determinada representación o imagen del mundo, de la realidad, mediante una determinada selección y tratamiento de los contenidos. Sin duda, la escuela es una institución fundamental para las personas y la sociedad, pero el conocimiento que imparte no es neutro, pues reproduce los valores, estereotipos e ideologías imperantes en la sociedad, impuestas a los educandos como las únicas posibles. Esto significa que, de entre todo el conocimiento, el currículo oficial selecciona y reproduce únicamente el asumido como válido por los poderes dominantes (no en vano los modelos educativos son planificados por los estratos más influyentes política o culturalmente). Por ello, la escuela, fundamental como es, ejerce al tiempo un papel de control (Romaine, 1994: 27) y mantenimiento de las ideologías dominantes (Clark e Ivanic, 1997: 49)

Nuestro objetivo es mostrar cómo la escuela reproduce el orden establecido en el ámbito lingüístico; en concreto, cómo transmite a los educandos una visión muy negativa sobre la variación intralingüística, enseñando a sobrevalorar una variedad concreta (la estándar) y a infravalorar y discriminar al resto de variedades de una lengua. Así, el trabajo mostrará la ideología del estándar en

acción en el ámbito educativo, donde entendemos ‘ideología’ en el sentido general de Armstrong y Mackenzie (2013: 1): “An ideology is a set of shared beliefs that, while partial, presents these as the objective way of looking at things, or at least as ‘received wisdom’ where ‘received’ has the usual sense of ‘generally accepted’”¹ (por tanto, una reescritura, en el sentido señalado antes).

Para ese objetivo, analizaremos libros de texto de la materia *Lengua Castellana*. Los libros de texto son idóneos para ese fin, al tener una clara dimensión ideológica (Blanco, 2001), ofreciendo a los educandos “una visión uniforme, aprobada y hasta oficial de lo que deben creer” (Blanco, 2001: 51), esto es, presentando el conocimiento que transmiten como verdadero. En concreto, analizaremos los libros de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria en España (ESO, que abarca de los 12 a los 16 años), publicados por las dos principales editoriales españolas de libros de texto, Anaya y Santillana. Nos restringimos a los libros de secundaria por dos razones: por un lado, atender a los dos niveles restantes (educación primaria y bachillerato) restaría profundidad al análisis y a la discusión; por otro, como sucede en el resto de materias, la ESO es en buena medida el eje central de la enseñanza de la lengua, al ofrecer unos contenidos mucho más sistemáticos que la educación primaria, contenidos que la etapa posterior (bachillerato) simplemente expande de modo adicional. Además, la ESO abarca unas edades fundamentales en la consolidación de la identidad de las personas, por lo que la permeabilidad de los educandos es mayor que en otras etapas educativas.

El trabajo se organiza así: el apartado II expone el ‘modelo de subordinación del lenguaje’ formulado por Lippi-Green (1997), que revela los mecanismos mediante los cuales opera la ideología del estándar y que será muy relevante en los siguientes apartados. El apartado III expone los resultados del análisis de los libros de texto, y el IV muestra cómo esos resultados encajan a la perfección en el modelo formulado por Lippi-Green. El apartado V discute críticamente la ideología del estándar presente en los libros de texto, enfatizando que aunque el conocimiento que transmiten se ofrece como objetivo², en realidad es arbitrario, pues para juzgar la lengua no se apoyan en razones lingüísticas; de este modo, una variedad, perteneciente (ayer y hoy) a las clases dominantes, se impone al resto de variedades, que son desacreditadas, tildadas de incorrectas y en consecuencia marginadas. El apartado VI y último aborda brevemente, a modo de conclusión, cuatro aspectos indeseables que se derivan de los contenidos trans-

mitidos a los educandos por los libros.

II. El ‘modelo de subordinación’ de Lippi-Green (1997)

Lippi-Green (1997) ofrece uno de los más amplios análisis críticos de la ideología del estándar, entendida como “a bias toward an abstracted, idealized, homogeneous spoken language which is imposed and maintained by dominant bloc institutions” (Lippi-Green, 1997: 64). Esta ideología se basa no solo en ensalzar la variedad lingüística socialmente prestigiosa, sino, al tiempo, en minusvalorar las restantes variedades de una lengua. Lippi-Green muestra cómo opera esa ideología en distintos ámbitos (educativo, judicial, televisivo, etc.) mediante mecanismos, sutiles o no, que en todo caso muestran dos caras: “first, devaluation of all that is not (or does not seek to be) politically, culturally, or socially mainstream, and second, validation of the social (and linguistic) values of the dominant institutions” (Lippi-Green, 1997: 65).

Además, y de modo destacable, Lippi-Green (1997: cap. 4) expone lo que denomina el ‘modelo de subordinación del lenguaje’ (en adelante, MSL), central a la ideología del estándar. La formulación del MSL evidencia cómo funciona la subordinación de las variedades no dominantes a la variedad prestigiosa (el estándar). Ese modelo se compone de los siguientes puntos (Lippi-Green, 1997: 67 y ss.)³, que acompañamos de una breve explicación:

1. Language is mystified: You can never hope to comprehend the difficulties and complexities of your mother tongue without expert guidance.

Quienes ejecutan este modelo (los prescriptivistas en general), asumen que los hablantes son ignorantes o torpes en su uso de la lengua, por lo que no se valen por sí mismos, sino que deben ser guiados cual corderos para no

mancillarla ni deturparla. Naturalmente, este paso 1 se basa en la falacia de identificar la lengua como un todo con la variedad estándar, que se aprende en la escuela, y que por tanto carece de hablantes nativos. Este paso se vincula con el siguiente:

2. Authority is claimed: Talk like me/us. We know what we are doing because we have studied language, because we write well.

El modelo apela a fuentes sobre el supuesto uso ‘correcto’ de la lengua: academias, libros de estilo, gramáticas prescriptivas, ‘expertos’ en lenguaje, etc. Solo estas instituciones y autores pueden garantizar que la mayor parte de personas abandonen el estado de ‘ignorancia lingüística’ en el que se hallan. Este paso requiere asumir que no usar la variedad prestigiosa supone ‘hablar mal’. De ahí el tercer punto:

3. Misinformation is generated: That usage you are so attached to is inaccurate. The variant I prefer is superior on historical, asthetic, or logical grounds.

Este punto se puede considerar el eje central del MSL, pues el éxito del mismo pasa por concienciar a los hablantes de la existencia de una asimetría inherente entre las diferentes variedades: la estándar se contempla como la única ‘correcta’ frente al resto de variedades, lo que presupone que esa variedad es superior, apelando a diferentes razones. Lo que esta argumentación omite es que radica en una pura falacia, porque las razones que sustentan esa afirmación son sociales o históricas, pero no lingüísticas, que son las únicas en las que una afirmación así se debería apoyar.

4. Non-mainstream language is trivialized: Look how cute, how homey, how funny.

Unido al aspecto anterior está la idea de que el uso de las variedades no estándares podría justificarse en ciertos contextos privados (como el familiar, entre otros), pero no en la esfera pública (educación, administración, etc.), basándose en la supuesta inferioridad e incorrección intrínsecas sostenidas por el punto anterior. En todo caso, este punto 4 es un simple añadido al anterior, que es el decisivo para vetar las variedades no estándares. Los siguientes puntos pasan a reflejar las consecuencias que para los hablantes tiene el uso (o no) de la variedad prestigiosa.

5. Conformers are held up as positives examples: See whay you can accomplish if you only try, how far you can get if you see the light.

6. Explicit promises are made: Employers will take you seriously; doors will open.

Estos dos puntos se pueden agrupar en uno solo a efectos de la exposición, que implica realzar las ventajas (en este caso no supuestas, sino reales) del uso del estándar en ámbitos varios, como el educativo, el profesional o el vinculado con el estatus (ascenso social). Quien usa el estándar tiene mayores oportunidades, dado el prestigio asociado a esta variedad. Los puntos 5 y 6 tienen, por supuesto, su imagen de espejo:

7. Threats are made: No one important will take you seriously; doors will close.

Quienes no conocen suficientemente esa variedad sufrirán consecuencias, como una mayor dificultad en conseguir trabajo o en rendir en la escuela, o incluso otras mucho más nimias en apariencia, pero que indican lo profundas que son estas ideas en el imaginario de la sociedad: Schilling-Estes (2006: 331-332) refiere un experimento hecho por el sociolingüista afroamericano John Baugh, consistente en telefonar para solicitar información sobre alquileres de alojamientos usando tres dialectos que este autor dominaba: inglés negro, inglés hispano e inglés estándar. No casualmente, Baugh recibió muchas más respuestas negativas cuando usaba las dos primeras variedades. Este ejemplo muestra lo íntimamente vinculado que está el estándar a las expectativas sociales, de modo que existen “social consequences of not adhering to these conventions” (Clark e Ivanic, 1997: 215).

8. Non-conformers are vilified or marginalized: See how willfully, stupid, arrogant, unknowing, uninformed, and/or deviant and unrepresentative these speakers are.

Dado que la variedad estándar “is the language of the educated” (Lippi-Green, 1997: 54), quienes no han tenido la oportunidad de adquirirla en el proceso educativo, o la dominan de modo incompleto, o simplemente no la utilizan, no solo se enfrentan a consecuencias como la dificultad de conseguir ciertos trabajos, sino que son tachados de ignorantes, de ‘hablar mal’ o de ‘no saber hablar’ (cf. Longa, este volumen). Por tanto, estos hablantes son profundamente discriminados.

En resumen, el proceso de subordinación reflejado por el MSL “is about taking away a basic human right: to speak freely in the mother tongue without intimidation” (Lippi-Green, 1997: 243).

La visión prescriptiva, basada en el mito de la superioridad del estándar, que asume la incorrección de las variedades no estándares, está fuertemente enraizada en la sociedad, lo cual se debe a que “it is carefully tended and pro-

pagated” (Lippi-Green, 1997: 59). El ejemplo más obvio al respecto, y el más relevante, es la educación, que es el principal y primer agente encargado de transmitir la ideología del estándar, instruyendo al educando en la discriminación de las variedades no estándares y de las personas que las usan. El examen de los libros de texto que efectúa el siguiente apartado mostrará por qué.

III. La ideología del estándar en acción en los libros de texto

Este apartado ofrece los resultados del análisis de cómo representan la variación lingüística los libros de texto de la materia *Lengua Castellana* publicados por las editoriales Anaya y Santillana (líderes en el sector de libros de texto en el ámbito hispano) y pertenecientes a los cuatro cursos de la ESO. Como se señaló antes, la ideología del estándar tiene dos caras: ensalzar esa variedad y a la vez denigrar al resto de variedades, girando todos los puntos del MSL alrededor de ambas caras. Por ello, dos de las secciones de este apartado (III.II y III.III) tratan por orden esos dos aspectos. La última sección discute cómo la visión ofrecida por los libros encaja a la perfección en el MSL de Lippi-Green (1997). Antes de ello, y ya que toda la discusión de este apartado gira en torno a la variedad estándar, la caracterizamos someramente.

III.I. Breve caracterización de la (inasible) noción de estándar

Este subapartado efectuará una breve presentación de la noción de variedad estándar (una invención europea, vinculada al surgimiento de los estados-nación modernos; cf. Senz, 2011). Sin embargo, esta caracterización no es tarea sencilla, dada la relativa volatilidad de esa variedad (motivada por su abstracción).

Para empezar, podemos adoptar esta definición:

La lengua de intercambio de una comunidad lingüística, legitimada

e institucionalizada históricamente, con carácter suprarregional, que está por encima de la(s) lengua(s) coloquial(es) y los dialectos y es normalizada y transmitida de acuerdo con las normas del uso oral y escrito correcto. Al ser el medio de intercomprensión público más amplio y extendido, la lengua estándar se transmite en las escuelas y favorece el ascenso social; frente a los dialectos y sociolectos, el medio de comunicación más abstracto y de mayor extensión social (Lewandowski, 1982: 201).

Por tanto, esa variedad es “la utilizada como modelo, por estar normalizada, de acuerdo con las normas prescritas [...] como correctas” (Alcaraz Varó y Martínez Linares, 1997: 323), lo cual muestra su íntima conexión con el prescriptivismo.

La exposición de algunos de los rasgos de la variedad estándar permitirá caracterizarla con más detalle. En primer lugar, y como queda implícito en las dos citas reflejadas arriba, es la variedad más prestigiosa de la lengua; en realidad, la única prestigiosa. Esta idea parece inevitable, porque, como advierte Joseph (2006: 29), en cuanto surge un estándar, nace unido a él el mito de que es la forma única y verdadera de la lengua. Por ello, escribe Demonte (2001: 1) que “la lengua o dialecto estándar es, antes que nada, ese inmedible sentimiento de cada hablante de que alguien situado frente a él ‘habla como hay que hablar’”. Ese prestigio provoca a su vez que el estándar se aprecie como “una forma de lengua que ha de ser correcta”, y que, por ello, “se muestra como ejemplar” (Martín Zorraquino, 2001: 3). Al tiempo, ese mismo prestigio y estatus de modelo a seguir causa que sea la variedad más ‘visible’ de entre todas las que conforman la lengua, dado su uso extendido y casi exclusivo en ámbitos como la educación, administración, justicia, legislación, medios de comunicación, etc., además de ser la única codificada en diccionarios, gramáticas o manuales (libros de texto incluidos).

Otro rasgo del estándar consiste en que no es una entidad homogénea,

porque los rasgos recogidos en ella “surgen por contraste y debilitación de los rasgos y procesos considerados regionales, rurales, marginales, anormales, inapropiados, incorrectos, entre otras denominaciones posibles” (Demonte, 2001: 2).

Además, tiene una naturaleza artificial (al menos en parte), porque su proceso de constitución presupone “elaboraciones conscientes y deliberadas” (Moreno Cabrera, 2008: 49) mediante instituciones como las Academias de la lengua. Esto sugiere una naturaleza bien diferente de la conducta lingüística no dirigida conscientemente que caracteriza a los hablantes. Prueba de ello es que nadie tiene el estándar como variedad nativa, sino que se empieza a adquirir en la escuela, cuando los niños ya saben hablar, lo cual muestra su carácter parcialmente artificial⁴. Por tanto, el estándar difícilmente coincidirá con el idiolecto de ningún hablante (Amorós Negre, 2009: 56).

Otro rasgo enfatizado por los especialistas es la estrecha relación entre estándar y escritura, porque en esa variedad “la distancia entre la lengua hablada y la lengua escrita se reduce todo lo posible: quien habla bien habla como escribe o pronuncia de la manera más cercana a la escritura” (Demonte, 2001: 6).

Además, y como es obvio, intrínseca al estándar y a su promoción es la pretensión de generalidad, de ser “común a la mayoría” (Andión Herrero, 2008: 13): para poder erigirse en una *koiné* o código de códigos que neutralice las diferencias dialectales debería poder extenderse a la mayor cantidad posible de hablantes de una lengua (idealmente, a todos). Dada esta pretensión, muchas veces no se califica al estándar como variedad sino como lengua, como se ha apreciado en varias de las citas previas.

Un rasgo muy destacado (cf. apartado V), es su carácter convencional, arbitrario, algo ya expuesto por Saussure (1916: 285), quien advirtió que las razones que subyacen a la elección de un estándar son extralingüísticas, pues

se elige, por una especie de convención tácita, uno de los dialectos existentes para hacerlo vehículo de todo cuanto interesa a la

nación en su conjunto: unas veces se da la preferencia al dialecto de la región donde la civilización está más avanzada; otras, al de la provincia que tiene la hegemonía política y la sede del poder central; otras, es una corte la que impone su habla a la nación.

La última característica resaltable es el estrecho vínculo de la variedad estándar con la noción de norma, entendida, naturalmente, no en un sentido sociolingüístico, ni coseriano, sino en uno puramente prescriptivo, como un modelo ejemplar (en realidad, único) que promueve “la imposición de unos modelos de corrección, de un uso como el más adecuado y de prestigio” (Hernández Alonso, 2001: 2). Debe tenerse en cuenta que no hay consenso sobre la relación exacta entre estándar y norma: mientras autores como Demonte (2001) o Amorós Negre (2009) consideran que ambas nociones, aunque muy vinculadas, difieren parcialmente, según Hernández Alonso (2001) o Martín Zorraquino (2001) son plenamente equivalentes. Sea cual sea la naturaleza exacta de la relación, es obvio que, dado el prestigio asociado a la variedad estándar, la base de esta noción no es otra que la norma culta (Amorós Negre, 2009: 56).

Para resumir, el estándar pretende ser una *koiné* o lengua prestigiosa ideal. Es esta idea la enfatizada por los libros de texto en las por otro lado escasas alusiones dedicadas a la presentación de esa variedad, expuestas en el siguiente subapartado.

III.II. El tratamiento de la variedad estándar

Algunos de los rasgos expuestos en el subapartado previo son usados por los libros de texto para abordar la variedad estándar, a la que no se dedica mucha atención explícita. Por ejemplo, de los cuatro libros de Santillana, solo en uno (Santillana, 2º: 99)⁵ se puede encontrar una breve definición del estándar (como respuesta a un ejercicio): “la lengua estándar es una variedad lingüística considerada prestigiosa, que se emplea en la administración, en la prensa y en los

medios de comunicación”. Los libros de Anaya le dedican algo más de atención.

Uno de los rasgos aludidos es su motivación, ser una koiné “o base común que permita que los hablantes de un mismo idioma, sean cuales sean las diferencias, puedan entenderse” (Anaya, 4º: 274), y que surge “Cuando en una comunidad de hablantes se impone una de las variaciones lingüísticas sobre las demás” (Anaya, 1º: 204). También se apunta la íntima relación entre estándar y norma o modelo: “La lengua estándar sirve de modelo para todos los hablantes de una lengua, y a partir de ella se fija la norma; es decir, se fijan sus usos correctos” (Anaya, 1º: 204; Anaya, 3º: 128). Finalmente, se señalan características como su alto grado de formalidad, su relación con el lenguaje escrito u oral planificado, o su tratamiento en gramáticas o diccionarios (Anaya, 4º: 274), así como sus principales funciones: unificar o neutralizar las diferencias internas, dar prestigio al individuo o grupo que la usa, ser modelo de corrección y norma lingüística o facilitar la extensión y el desarrollo de la cultura mediante la participación de muchos hablantes (Anaya, 4º: 274)⁶.

Por otro lado, llama la atención, como discutimos más adelante, que los libros otorgan al estándar el calificativo de lengua, obviando que en realidad es solo una variedad más.

La presentación del estándar efectuada por los libros podría entenderse en un sentido puramente descriptivo (salvando alguna cuestión, como la referida en la nota 6). Pero cuando se analiza cómo representan las restantes variedades del español, se aprecia nítidamente que la noción de estándar se entiende en un sentido excluyente, que veta y estigmatiza la variación. El siguiente subapartado escruta qué representaciones ofrecen los libros de la variación, fenómeno que no sale bien parado.

III.III. El tratamiento de la variación

El currículo de *Lengua Castellana* establece que el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas requiere, entre otros aspectos, atender a “la variación y los factores que explican dialectos, registros y usos sociales” (Santillana, 1º, 2º, 3º, 4º: 9). En este sentido, la variación interna de una lengua es

presentada como un fenómeno no solo evidente, sino también natural, que deriva de la complejidad y la variación de la propia sociedad (Anaya, 4º: 272). Los libros tratados, y en especial los de Anaya (pues Santillana incide especialmente en la variación en bachillerato) exponen los diferentes factores responsables de esa variación (geográfico, social o contextual; cf. Anaya, 1º: 220 y ss.; Anaya 3º: 266 y ss.; Anaya 4º: 272 y ss.). En la ESO se pretende “sensibilizar a los alumnos sobre el concepto de variación lingüística” (Santillana, 1º: 128), reflexionando sobre la “variación y factores que explican dialectos, registros y usos sociales” (Santillana, 1º, 2º, 3º, 4º: 9) o “conocer la realidad lingüística de España para valorar sus variedades geográficas” (Anaya, 1º: 220), donde por variedad geográfica se debe entender no solo las lenguas de España, sino la variación interna del español.

Lamentablemente, estas loables declaraciones de intenciones quedan negadas por la praxis de los libros, que presenta muchos rasgos de las variedades (geográficas y sociales) diferentes de la estándar como incorrecciones reprobables que deben ser corregidas, al apartarse del modelo único a seguir. Ofrecemos unos cuantos ejemplos, de entre los muchos que podrían aducirse.

La –s final en la segunda persona del pretérito perfecto simple. Los libros advierten repetidamente de que la segunda persona de esa forma verbal “lleva como desinencia –ste y no *-stes: comiste no *comiste; viniste no *vinistes” (Anaya, 3º: 133), fenómeno considerado como una incorrección (Santillana, 1º: 95) o incluso un vulgarismo (Anaya, 1º: 204; Anaya, 4º: 273). El uso del asterisco refuerza el carácter anómalo atribuido a ese rasgo.

Sin embargo, esa forma verbal, lejos de ser usada por “algunos hablantes” (Santillana, 1º: 95), está ampliamente extendida en español, de España y de América. Por ejemplo, en el español peninsular es muy común en la variedad geográfica del español de Galicia (Porto Dapena, 2001), explicable por influjo del gallego (‘cantaches’, ‘viñeches’), o de Castilla (Hernández Alonso, 1996: 209). Por ello, tildar ese rasgo de incorrección o de error es juzgar de manera muy negativa a las variedades y personas que lo poseen.

Orden de los clíticos. Los pronombres átonos son ampliamente tratados por los libros, que tratan de evitar en los alumnos ciertos usos (vinculados en especial con su orden) considerados no solo incorrectos, sino incluso vulgares,

como el orden pronominal ‘Me se’: “En cuanto al orden de los pronombres, es importante insistir en que los pronombres *me* y *te* nunca pueden preceder a *se*. Ejemplos: *Se me ha olvidado* (no **Me se ha olvidado*); *Se te oye bien* (no **Te se oye bien*)” (Santillana, 1º: 156).

Ese rasgo es plenamente característico de variedades como el español de Castilla (Hernández Alonso, 1996: 209) o de Cantabria (Nuño Álvarez, 1996: 191), aunque esto no evita que sea estigmatizado por los libros, frente al orden considerado correcto ‘Se me’, e incluso considerado un vulgarismo (Anaya, 1º: 204; Anaya 4º: 273), entendiendo por vulgarismos los “fenómenos que se apartan de la norma y se han de evitar” (Anaya, 4º: 273). En resumen, su tratamiento dista mucho del respeto que supuestamente los libros proclaman ante los fenómenos de variación.

Leísmo, laísmo y loísmo. También en referencia a los pronombres átonos, los fenómenos del leísmo, o uso de ‘le, les’ como complemento directo (*Le compró [el libro]*)⁷, laísmo, o utilización de ‘la, las’ como complemento indirecto (*La regaló un manual*) y loísmo, uso de ‘lo, los’ como complemento indirecto (*Lo dio un golpe*) son continuamente reprimidos (Santillana, 2º: 89, 98, 103; Santillana, 3º: 130, 294, 300; Anaya, 2º: 94; Anaya, 3º: 155; Anaya, 4º: 41, 43, 44, etc.), dedicándose muchos ejercicios a localizar y corregir esos fenómenos. Por ejemplo, “En muchas ocasiones, al escribir o al hablar, sustituimos los complementos directos e indirectos por un pronombre equivocado. Este hecho da pie a tres errores que debes intentar no cometer: el leísmo, el laísmo y el loísmo” (Anaya, 2º: 94). Por ello, son calificados continuamente como incorrectos, con expresiones como: “evitar el uso...” (Santillana, 2º: 103), “caso de laísmo y, por tanto, incorrecto” (Santillana, 3º: 130), “lo correcto sería...” (Anaya, 2º: 94), “No sería correcto...” (Anaya, 2º: 94; Anaya, 4º: 41), “No se puede decir...” (Anaya, 2º: 94), “uso incorrecto” (Anaya, 3º: 155), “incorrección que se debe evitar” (Anaya, 4º: 41).

Como sucedía con los casos discutidos antes, un rasgo muy extendido en algunas variedades de la lengua, como el laísmo en el español del País Vasco (Grijelmo, 2006: 431), o los tres fenómenos en el español de Castilla (Hernández Alonso, 1996: 202-204), y por ello poseído por bastantes alumnos, es marcado de manera muy negativa ante ellos, dejando de lado el hecho de que tales fenómenos implican simplemente primar el género y la persona sobre

el caso. Puesto que estos fenómenos se reconocen como uno de los principales rasgos del español septentrional, es obvio que la imagen que de ellos y de esa (macro)variedad se proyecta ante el alumno es muy negativa.

Concordancia con el verbo *haber*. Los libros señalan que *haber* es impersonal, por lo que otro de los rasgos que recurrentemente se afanan en desterrar es la concordancia que en algunas variedades del español se establece con el sintagma nominal que sigue al verbo, instando a “Utilizar el verbo *haber* como impersonal de forma correcta” (Santillana, 2º: 53), algo también reiterado en los libros de Anaya (cf. Anaya, 2º: 76, 182; Anaya 3º: 110; Anaya, 4º: 18).

Esa visión ignora que una lengua no es homogénea, por lo cual puede haber diferentes tratamientos de un mismo fenómeno en distintas variedades. Así sucede con *haber*, pues algunos dialectos lo usan de forma impersonal pero otros de forma personal, derivando este último uso de un reanálisis que toma al sintagma que sigue al verbo como sujeto en vez de objeto. Este rasgo es muy característico de variedades como el español de Cataluña (cf. Sinner, 2004) o de Valencia, entre otras zonas de España y América (cf. sobre su extensión Gómez Molina, 2013: 254-255). En resumen, una vez más los libros muestran una nula sensibilidad hacia la variación del español.

Seseo y ceceo. Con respecto a estos fenómenos (de los más característicos del español) asistimos a un tratamiento aparentemente algo divergente entre los libros de Anaya y Santillana. Anaya, que solo cita de pasada el ceceo, señala que, dada la gran extensión del seseo, propio de una norma propia del sur de España y de América, “no se considera incorrecto” (Anaya, 1º: 204). Nótese lo arbitrario de esta afirmación, pues rasgos comentados antes están muy extendidos en diferentes variedades y sin embargo son estigmatizados (de todos modos, Anaya, 4º: 251 caracteriza ambos fenómenos como “no distinción de las consonantes *s* y *z*”, lo que implica un juicio defectivo).

Frente a ello, Santillana no es proclive a ambos fenómenos: “Algunos hablantes tienden a pronunciar igual los sonidos *S* y *Z*. El seseo consiste en el uso exclusivo del sonido *S* (**sielo* por *cielo*) [...] El ceceo es el uso exclusivo de *Z* (**zalir* por *salir*)” (Santillana, 2º: 343-344). Si bien el tratamiento puede parecer puramente descriptivo, el uso del asterisco en las formas con seseo y ceceo delata a los libros, ya que el asterisco es convencionalmente usado para

marcar incorrecciones.

Aunque el ceceo se utiliza en zonas del español de Andalucía y Extremadura, el uso del seseo es en efecto mucho más amplio; dado que no solo se produce en Andalucía o Canarias sino en todo el español de América (cf. Alvar, dir., 1996), sorprende que se adjudique un asterisco (que marca las supuestas incorrecciones) a un fenómeno usado por más del 90% de los hablantes de español.

Estos pocos ejemplos podrían extenderse mucho, abarcando el quesuismo, el dequeísmo, la anteposición del artículo al nombre, etc.

Como se puede deducir, la noción más reiterada en los libros de ambas editoriales es la de in/corrección (y derivados, como ‘correcto’, ‘correctamente’, etc.). Por ejemplo, solo en el libro de Santillana de 1º aparece más de 100 veces. Esa reiteración se produce porque es central en el currículo: “El programa de Gramática [...] persigue que los alumnos conozcan las posibilidades que ofrece la lengua y adquieran criterios de corrección para sus producciones lingüísticas” (Santillana, 1º, 2º, 3º, 4º: 16), de modo que el alumno debe aprender a “Expresarse oralmente con corrección” (Anaya, 1º: 43, 61). Esa obsesión por lo correcto provoca aplicar ese término a situaciones algo chocantes, como recitar un trabalenguas con corrección (Anaya, 1º: 117) o incluso asearse correctamente (Anaya, 2º: 203), o también desafortunadas, como la actividad 7 de Anaya (1º: 204), donde una inmigrante subsahariana enuncia secuencias como “Nos dijo que si él no venir, yo darte”, preguntándose en la siguiente actividad: “¿Crees que la protagonista de este fragmento utiliza correctamente el español?”.

Si, como hemos visto, los rasgos de variedades geográficas son defenestrados, tampoco se libran de la crítica las variedades sociales o sociolectos. Los libros exponen que algunas variedades “dependen del grupo social del hablante” (Santillana, 2º: 99), lo que produce distintos niveles de lengua (Anaya, 1º: 203) basados en parámetros varios, pero todos ellos vinculados con el grupo social. La Lingüística es una ciencia puramente descriptiva, que no efectúa juicios de valor sobre ninguna variedad, al considerara todas por igual (y hay excelentes razones para ello; cf. apartado V). Desde la óptica diastrática, de grupos, se puede plantear un *continuum* conformado en un extremo por una variedad culta, y en el otro por una variedad popular. Sin embargo, los libros de texto efectúan un

juicio de valor sobre el nivel popular, calificándolo reiteradamente como vulgar (Anaya, 1º: 203; Anaya, 3º: 84; Anaya, 3º: 266; Anaya, 41º: 38, etc.), lo cual indica el nulo valor concedido a él. Para ello, solamente hay que atender a cómo se definen los vulgarismos: “incorrecciones en el uso de la lengua” (Santillana, 2º: 99) o “expresiones lingüísticas que se apartan de la norma y se consideran incorrectas o desprestigiadas socialmente” (Anaya, 1º: 204), por lo que “se han de evitar” (Anaya, 41: 273).

En resumen, aunque los libros proclaman desde una óptica teórica la necesidad de sensibilizar al alumnado ante los fenómenos de la variación lingüística, ésta en realidad es menospreciada y estigmatizada, pues muchos fenómenos propios de variedades geográficas y sociales son considerados como meros vulgarismos, o transgresiones de la norma que se deben evitar, por lo que se insta al alumnado a que se corrijan. Además, es interesante constatar que, conforme se avanza en la educación secundaria, se intensifica la estigmatización de todo aquello que no es la norma culta (basada en el estándar): la norma se identifica exclusivamente con la norma culta, por lo que todo lo que cae fuera de ella se declara como incorrecto. Al respecto de esta intensificación, a partir de 2º Santillana trabaja rasgos dialectales cuyo rechazo se basa ya explícitamente en la norma culta; por ejemplo: “evitar el uso de laísmos y loísmos según la norma culta” (Santillana, 2º: 103). Desde 3º se da un paso más, introduciendo sistemáticamente una sección de ejercicios denominada “Norma culta”, que refuerza el objetivo de que el alumno llegue a percibir negativamente la variación. Por su parte, los libros de Anaya acometen la misma estrategia de intensificación progresiva (marcada por el currículo), pues desde 3º también aparece de modo sistemático la sección “Norma lingüística”, cuyo cometido es el mismo: tachar de incorrectos numerosos fenómenos dialectales.

En resumen, el currículo de Lengua Castellana ofrece una imagen muy negativa de la diversidad intralingüística. Desgraciadamente, esta es para los libros de texto no una riqueza que se debe fomentar, sino “a language problem” (Battistella, 2005: 10) que se debe evitar y rechazar.

El apartado V muestra que esta representación negativa de la variación está sesgada ideológicamente, pues no se sostiene desde criterios científicos. Pero antes de abordar esto, mostraremos de manera muy breve (por obvia) cómo el modelo lingüístico sostenido por los libros encaja como un guante en el

modelo planteado por Lippi-Green (1997) para dar cuenta de la reproducción de la ideología del estándar.

IV. Los libros de texto y el ‘modelo de subordinación del lenguaje’

El apartado II expuso un modelo planteado por Lippi-Green (1997) para explicar cómo se reproduce la ideología del estándar. El MSL puede ser proyectado al análisis de cualquier ámbito en el cual se plasme esa ideología. El terreno educativo, y dentro de él, los libros de texto, producidos a partir de una concepción determinada del currículo de lengua, plasman canónicamente el referido modelo, como mostraremos brevemente, resumible en infravalorar las variedades no estándares y en sobrevalorar la variedad dominante.

1. “Language is mystified: You can never hope to comprehend the difficulties and complexities of your mother tongue without expert guidance”. Los libros inculcan al alumnado contenidos necesarios para obtener conocimiento metalingüístico sobre el lenguaje, pero su aproximación es parcial, pues esa reflexión solo caracteriza una variedad del español, la estándar, de la que los alumnos no tienen conocimiento nativo. El mecanismo ideológico operante aquí es identificar el estándar (la variedad estudiada) con la propia lengua; todos aquellos rasgos que quedan fuera de la noción de estándar son expulsados de la lengua, dada su supuesta incorrección, al no insertarse en ese modelo de lengua ideal.

2. “Authority is claimed: Talk like me/us. We know what we are doing because we have studied language, because we write well”. La perspectiva prescriptivista se basa siempre en argumentos de autoridad, sean academias, gramáticas, o, en este caso, los libros de texto, que son un argumento de autoridad incuestionable para los educandos. Como señala Blanco (2001: 50),

siendo sus destinatarios personas en formación, que en buena medida tienen acceso al conocimiento a través de esos textos, y en el contexto de una institución obligatoria y con la máxima legitimidad

social, hay que pensar en la enorme influencia que sobre el alumnado tienen.

Eso significa que la representación que los libros de texto ofrecen de la lengua y de su variación tendrá un papel clave en la conformación de las percepciones y actitudes del alumnado. Por ello, el proceso educativo es “the heart of the standardization process”⁸ (Lippi-Green, 1997: 65).

3. “Misinformation is generated: That usage you are so attached to is inaccurate. The variant I prefer is superior on historical, aesthetic, or logical grounds”. Como ya señalamos, este punto es la clave del MSL, pues todo el modelo se sustenta sobre una falacia (cf. apartado V): la supuesta superioridad de la variedad estándar sobre el resto de variedades, y la consideración única de la norma culta, aspectos que carecen de cualquier sustento desde la óptica lingüística. Los libros toman y presentan esa falacia como un conocimiento objetivo.

4. “Non-mainstream language is trivialized: Look how cute, how homey, how funny”. Los libros reconocen en numerosas ocasiones la necesidad de adecuar la forma de expresarse al contexto, de modo que, por ejemplo, el registro informal o coloquial “es el que utilizamos con familiares o amigos” (Anaya, 1º: 203). Pero al tiempo muchos elementos lingüísticos usados en ese registro son considerados incorrecciones o vulgarismos, con lo cual el mensaje ofrecido es claro: ciertos ámbitos privados, como el familiar o el de máxima confianza, tienen una forma de expresión propia de ellos, pero absolutamente inservible para otras esferas.

5. “Conformers are held up as positive examples: See what you can accomplish if you only try, how far you can get if you see the light”; 6. “Explicit promises are made: Employers will take you seriously; doors will open”. Los libros efectúan numerosas alusiones tanto a lo que se puede conseguir como a la imagen que se proyecta si se llegan a dominar los aspectos lingüísticos enseñados en ellos, tanto en la lengua escrita como en la oral. De la primera, se señala que la ortografía “se considera un indicador esencial del nivel cultural y educativo de una persona” (Santillana, 2º: 36), y “su dominio es esencial para acceder a

muchos puestos de trabajo” (Santillana, 4º: 36). Lo mismo sucede con respecto a la lengua oral: “Hablar bien es una habilidad de enorme importancia en la vida personal, en la vida académica y en la vida social” (Anaya, 2º: 219). Por tanto, se vincula el uso ‘correcto’ del lenguaje no solo con opciones laborales, sino con aspectos más generales vinculados con el ascenso social: quien usa el estándar (y la norma culta) tiene mayores oportunidades, dado el prestigio asociado a él.

7. “Threats are made: No one important will take you seriously; doors will close”. En los libros no existe ninguna afirmación explícita vinculada específicamente con este punto, pero por supuesto las afirmaciones referidas a los dos puntos anteriores (5 y 6) se pueden volver por pasiva para entender qué puede suceder si alguien no llega a dominar la variedad estándar: menores o nulas oportunidades laborales y sociales.

8. “Non-conformers are vilified or marginalized: See how willfully, stupid, arrogant, unknowing, uniformed, and/or deviant and unrepresentative these speakers are”. Aunque, por sus propias características, los libros de texto no son tan ofensivos como obras de prescriptivistas extremos (cf. Longa, este volumen, o Longa y López Rivera, 2009), todo lo expuesto revela que los libros tratan las variedades dialectales de manera discriminatoria, considerándolas llenas de incorrecciones y vulgarismos. Ya que las variedades no existen de modo incorpóreo, sino que son usadas por hablantes, la lección que los educandos pueden extraer es dejarlas de lado para evitar los riesgos que corre quien se aleja de las normas: ser tachado de hablar mal, de no saber hablar, etc., expresiones muy en boga en el imaginario de la sociedad sobre el lenguaje.

En resumen, los libros de texto adoptan plenamente el MSL, propuesto por Lippi-Green para explicar la ideología del estándar y su gran extensión social.

V. Análisis crítico del mito de superioridad de la variedad estándar

Los libros de texto ofrecen una representación muy negativa de la variación intralingüística, considerando que el estándar (y la norma culta en que se basa) es la única variedad correcta, mientras que el resto de variedades rezuman incorrecciones y vulgarismos. Esta idea, puramente prescriptiva, es,

como ha establecido la Lingüística, una falacia, un prejuicio, basado en hacer pasar por lingüísticos argumentos que son de todo tipo menos lingüísticos. Su defensa en el ámbito educativo es muy llamativa, pues este ámbito debería guiarse por criterios puramente científicos.

Un aspecto clave que subyace a esa visión es el desprestigio de la noción de dialecto frente a la de lengua, de modo que la primera tiene connotaciones peyorativas. Moreno Cabrera (2000: 246-248) ha sistematizado esa concepción en varios aspectos: la variedad estándar es mejor y más perfecta que otras variedades; los dialectos son más inestables, pobres e incultos que las lenguas; la variedad estándar se caracteriza por la pureza lingüística, y las variedades no estándares carecen de gramática, por lo que son incorrectas. Esta visión es plenamente asumida por los libros de texto, que reprimen las variedades no estándares, de modo que el estándar quede “libre de cualquier localismo o dialectalismo que la ensucie o deteriore” (Moreno Cabrera, 2000: 55). Por ello, los rasgos no estándares se consideran desviaciones, incorrecciones, vulgarismos, etc⁹.

Una consecuencia de esto consiste en que los libros efectúan una afirmación en apariencia inocente (pero que no es tal) según la cual el estándar se llega a identificar con la propia lengua: prácticamente todas las alusiones al estándar se acompañan con el término ‘lengua’ (cf. III.II), especialmente en los de Anaya (cf. Anaya, 1º: 204; Anaya, 2º: 174; Anaya, 3º: 128; Anaya, 4º: 187, 274, etc.). Con ello, se ofrece una noción muy pobre de los dialectos; no solo tienen un estatus inferior, sino que están repletos de supuestas incorrecciones. Además, con ello se ejecuta otra estrategia digna de mención: al identificar la variedad enseñada en la escuela con la propia lengua, se expulsa de la noción de lengua cualquier vestigio de variación, transmitiendo esa idea a los estudiantes, algo reforzado mediante las continuas descalificaciones de las soluciones dialectales estigmatizadas en los libros.

Naturalmente, la identificación entre estándar y lengua, y consiguiente expulsión de la noción de variación de la lengua, es algo insostenible e irreal, además de tergiversador. La noción de lengua presupone una pura abstracción; en palabras de Senz et al. (2011: 479), “una abstracción que sirve al especialista para aludir, sin perderse en rodes técnicos, al hilo encadenado de rasgos comunes entre variedades lingüísticas que, a lo largo del espacio y el tiempo, permite

reconocerlas como parte de un todo”. Esto es, una lengua no es sino la suma de todas sus variedades, por lo que es inviable entender la lengua con independencia de la variación que posee. Por ello, una noción de lengua de la que se expulsa la variación que permite caracterizarla es una pura entelequia.

Pero, además, la supuesta superioridad del estándar no se sostiene sobre criterios científicos, sino puramente ideológicos (la ideología del estándar). Es una contradicción que uno de los objetivos de la educación secundaria sea “rechazar [...] los prejuicios de cualquier tipo” (Santillana, 1º, 2º, 3º, 4º: 6), y que el currículo y los libros sostengan al tiempo la superioridad de esa variedad, que la Lingüística ha mostrado como un prejuicio (cf., entre otros muchos autores, Akmajian et al., 1979; Andersson y Trudgill, 1990; Bauer y Trudgill eds., 1998; Battistella, 2005; Crystal, 2010; Ghomeshi, 2010; Lippi-Green, 1997; Longa, 2008; Longa y López Rivera, 2009; Moreno Cabrera, 2000; Pullum, 1999; Tusón, 1996; Wolfram y Schilling-Estes, 1998, Wolfram et al., 2007).

La justificación de la superioridad intrínseca de la variedad estándar sobre el resto de variedades debería provenir de criterios únicamente lingüísticos. Pero lo cierto es que no existe ningún criterio lingüístico que apoye esa idea. Un ejemplo ya tratado en el apartado III permitirá apreciar esta cuestión.

En español existen dos pautas diferentes de ordenación de pronombres átonos; en la variedad estándar y en otras variedades, el orden de colocación implica situar primero el pronombre reflexivo, y después el personal: ‘Se me hizo tarde’, ‘Se te estropeó el coche’. Sin embargo, en el español de Castilla, de Canarias o de Cantabria, el orden usual es el contrario, personal + reflexivo: ‘Me se hizo tarde’, ‘Te se estropeó el coche’. Muchos hablantes de español, y los propios libros de texto (cf. subapartado III.III), califican el segundo modelo de ordenación como incorrecto o vulgar, señalando que el orden ‘correcto’ es el primero (incluso el procesador de textos corrige automáticamente el orden mencionado ‘clítico personal + reflexivo’).

Sin duda, la ordenación de tipo ‘Me se’ no es la común entre los hablantes de algunas variedades del español, por lo que les puede sonar rara. Pero para sostener, como hacen los libros, que es incorrecta, no llega con afirmar que es rara. Recordemos uno de los prejuicios sobre los dialectos enunciados por Moreno Cabrera (2000: 246): “La lengua estándar es mejor y más perfecta que

otras variedades de lengua”. Si aplicamos esto al ejemplo usado, ¿hay razones lingüísticas para sostener que el orden ‘Se me’ es superior, mejor o más correcto que ‘Me se’? Responder positivamente pasaría por mostrar que el primer orden es preferible al segundo en algún sentido lingüístico-comunicativo, lo cual implicaría encontrar diferencias entre los dos órdenes con respecto a preguntas como estas (cf. Longa, 2008): el orden considerado incorrecto, ¿es menos eficiente comunicativamente que el tomado como correcto?; ese orden, ¿implica perder (u oscurecer) alguna característica semántica presente en el otro orden?; ¿o bien supone perder algún rasgo o distinción desde la óptica gramatical?; ¿es menos claro que el otro orden?; ¿propicia la ambigüedad estructural?, o ¿implica pérdida en el poder expresivo de las secuencias que lo usan?

Solo este tipo de preguntas justificarían que el orden ‘pronombre reflexivo + personal’ es incorrecto. Obviamente, la respuesta a todas ellas es un ‘no’ rotundo: no hay modo de asociar el orden ‘Me se’ con ningún efecto lingüístico anómalo ni con una limitación comunicativa. Debemos así concluir que ese orden es simplemente diferente del orden alternativo, pero esa diferencia no justifica su inferioridad ni su incorrección. Como escribe Moreno Cabrera (2000: 247-248),

la secuencia ‘me se’ es tan posible e impecable gramaticalmente como ‘se me’ (de hecho, el italiano opta por ella). Nada hay en la gramática que nos diga que la secuencia ‘me se’ está mal. Simplemente, hay una regla de orden de pronombres clíticos con dos formulaciones. Una de ellas es la de la lengua estándar, pero podría perfectamente haber sido la otra.

Este ejemplo, extensible al resto de rasgos estigmatizados por los libros, muestra la ausencia de criterios lingüísticos para justificar la superioridad del estándar. Lo que conduce a considerar rasgos como el señalado como incorrecciones es únicamente que no forman parte del modelo de lengua representado por el estándar. En el fondo, es un razonamiento circular: un rasgo,

o una variedad, son incorrectos porque quedan fuera del estándar, y dado que no pertenecen al estándar, son incorrectos. De ahí que, desde una perspectiva lingüística, “standard forms are not better than other forms” (Fasold, 2006: 379).

En realidad, atendiendo a su origen, el estándar no es más que una variedad, un dialecto, como otro cualquiera, que alcanzó una posición de predominio por razones extralingüísticas (históricas y sociales), vinculadas al prestigio o al poder de una zona concreta o de un grupo concreto: “if the elite members of a society, or other people who are widely admired, speak a certain way, then that way of talking is what gains social favour, and other equally serviceable types of speech get relegated to ‘substandard’ status” (Schilling-Estes, 2006: 315). Un breve repaso por las variedades estándares más cercanas mostrará esto.

El estándar del español tomó como base el dialecto castellano, debido a la supremacía político-militar de Castilla durante la Edad Media. Y dentro de ella, el habla elegida como prestigiosa fue la de una zona con poder (político, cultural, económico, etc.): “Se optó por el habla de la Corte y de la cancillería real, fraguada primero en Burgos y pulida luego en Toledo” (López García, 2009: 63; cf. Penny, 2000 para una argumentación más extensa). A ello habría que añadir más tarde el modelo que supuso el habla de Valladolid (aquí residió la Corte más tarde) y Salamanca (cuya universidad era un importante centro cultural). El mismo esquema se repite para el inglés y francés: como señala Lyons (1981: 240), “el inglés estándar emergió como tal a lo largo de los siglos en virtud de la hegemonía política y cultural de Londres, mientras que el francés hizo lo propio gracias a la preponderancia de París”. Como es sabido, Londres y París tuvieron el estatus de Corte desde época muy temprana, por lo cual allí estaba reunidos los poderes político, económico, cultural, etc. El francés estándar se basa en el franciano, un dialecto local de la región de la Isla de Francia, cuyo centro era París. Por otro lado, en el caso inglés, no lejos de Londres estaban dos centros culturales muy prestigiosos desde la Edad Media, las universidades de Cambridge y Oxford. Por tanto, el estándar del inglés “is not sacred, but merely owes its status to a whole series of historical accidents” (Andersson y Trudgill, 1990: 188).

También el estándar del portugués (‘norma padrão’) reitera la misma génesis: es el “conjunto dos usos linguísticos da região Lisboa-Coimbra” (Cunha

y Cintra, 1984: 10). Esta génesis se explica por el papel político central de Lisboa, donde estaba la Corte, y por el gran prestigio cultural de Coimbra, con una prestigiosa universidad. Finalmente, el estándar del italiano deriva del toscano, y más concretamente, del florentino; como escriben Wieling et al. (2014: 672), “The importance of the Florentine variety in Italy was mainly determined by the prestige of the Florentine culture”; además, de Dante, Bocaccio o Petrarca, más tarde Florencia sería durante el Renacimiento un foco económico y cultural muy importante (si bien el caso italiano fue algo diferente, pues esa variedad prestigiosa era solo escrita). Por tanto, las razones de por qué esa variedad fue la base del estándar están vinculadas también al poder (económico y cultural).

Todos estos casos revelan que una variedad deviene históricamente en la base de la variedad estándar no por razones lingüísticas (porque sea mejor que el resto de variedades), sino extralingüísticas, relativas a la pujanza y el poder de determinadas zonas, porque “Las variedades habladas por grupos política y económicamente poderosos son las únicas con probabilidad de ser seleccionadas como base de una lengua estándar” (Penny, 2000: 295). Esto significa que la elección de un estándar es arbitraria, por contingente: si las circunstancias históricas hubieran sido otras, la variedad que hubiera devenido en la base del estándar habría sido diferente. Por ejemplo, si la Corte hubiera estado en Zamora, hoy se juzgaría como correcto el orden pronominal ‘Me se’ y como incorrecto ‘Se me’, en lugar de al revés. De esto se desprende que la idea de la superioridad del estándar, de su carácter excelso, es un mero mito. Como señala Tusón (1996: 89), “No existe un dialecto que pueda ser considerado mejor que otro”, por lo cual asumir la superioridad de la variedad estándar “sólo puede ser el resultado de un prejuicio lingüístico, no de un hecho científico” (Akmajian et al., 1979: 248).

Esto tiene una consecuencia muy importante sobre la noción de incorrección, central en la ESO. Como vimos, los libros juzgan continuamente como incorrectos muchos rasgos dialectales, simplemente porque no entran en el estándar. Pero la arbitrariedad de la elección de este, vinculada con circunstancias históricas, implica que la noción de in/corrección no debería estar presente en el currículo: sus bases no son lingüísticas, sino sociales. Numerosos estudios sociolingüísticos mostraron nítidamente que la noción de in/corrección correlaciona en realidad lengua y clase social; por ejemplo, esos estudios revelaban una relación estrecha entre rasgos como los dobles negativos en inglés

(‘I don’t want nothing’), considerados incorrectos, y la clase social del hablante (Trudgill, 1983: 203): mientras la clase media-alta usaba esos dobles negativos apenas en un 2% de ocasiones, el porcentaje subía hasta el 70% en la clase baja. Esto indica que los juicios sobre la in/corrección de rasgos no son lingüísticos, sino sociales, como escribe Trudgill (1983: 205):

grammatical forms which are most typical of working-class dialects have low status, because of their association with groups who have low prestige in our society. This low status leads to the belief that the forms are ‘bad’ and they are therefore judged to be ‘wrong’. Evaluations of this type are therefore clearly social judgements about the status of speakers who use particular forms, rather than objective linguistic judgements about the correctness of the forms themselves.

Esa naturaleza social (no lingüística) de la referida noción se percibe en los libros, que, además de cómo tratan los vulgarismos, en ocasiones dejan clara la vinculación entre variedad lingüística y clase social: por ejemplo, en alusión a *La Celestina*, se señala que algunos personajes usan “un lenguaje culto y elevado, acorde con su condición social”, mientras que *Celestina* y sus criados “usan un lenguaje vulgar y vivo, adecuado a su mundo” (Anaya, 3º: 95). De *El Lazarillo* se afirma que el lenguaje es muy popular, “lleno de expresiones coloquiales y vulgares” (Anaya, 3º: 163). También leemos que “Según el nivel social y cultural al que pertenecen los usuarios de la lengua existen distintos niveles de lengua: culto, estándar o vulgar” (Anaya, 1º: 203), afirmación muy clara sobre la vinculación entre condición social baja y calificación de vulgar a esa variedad (que la Lingüística denomina ‘popular’)¹⁰. Sin embargo, desde la óptica lingüística los juicios sociales carecen de relevancia, de modo que “the use of language by educated people is not considered either more or less significant than usage by less educated people” (Fasold, 2006: 379).

Para recapitular, Andersson y Trudgill (1990: 189) hacen una muy buena

síntesis sobre la noción de in/corrección: “‘Badness’ is not found in language itself but only in people’s views of the language. It is completely impossible to classify constructions of language as good or bad on the basis of grammar and language theory”, lo que significa que “Language constructions are often classified as bad without any legitimate arguments”. Los libros de texto no deberían ignorar esta posición, puramente científica.

Antes de finalizar este apartado, queremos dejar claro que, como lingüistas, somos respetuosos con todas las variedades; por supuesto, también con la estándar. Nuestra pretensión no es criticar el estándar, sino criticar la superioridad atribuida a él por el prescriptivismo de los libros de texto. En otras palabras, asumimos, como otros autores (Ghomeshi, 2010; Lyons, 1981, etc.) que la existencia de una variedad estándar es beneficiosa. La principal ventaja ya ha sido señalada (cf. III.I): su papel de *koiné*, que permite sortear las diferencias (a veces muy fuertes) entre las variedades de una lengua, ofreciendo un marco común que permita una intercomunicación plena.

Eso se aplica también al ámbito educativo, como señala Lyons (1981: 241): “la estandarización de un dialecto dado para cometidos oficiales es ventajosa, especialmente en un estado democrático moderno que se imponga el ideal de la educación para todos”. Así, el estándar permite unificar el sistema educativo de un país, por encima de las diferencias entre dialectos (sociales o geográficos). Lo mismo rige para otros ámbitos, como el legislativo, judicial, comunicativo (prensa, radio, TV, etc.).

Además de este valor instrumental, el estándar puede jugar un rol simbólico (Moreno Cabrera, 2000: 59; Tusón, 1996: 90): por ejemplo, cuando una lengua es amenazada por otra hegemónica, la presencia de un estándar en la lengua dominada puede erigirse en un estandarte que permita a los hablantes permanecer unidos para pelear por ella, con independencia de las variedades locales.

Por tanto, a nuestro juicio debe enseñarse la variedad estándar “como un enriquecimiento del repertorio lingüístico” (Neumann y Quevedo, 2004: 91) que amplíe la competencia lingüística del alumno, permitiéndole acceder a esa *koiné*. Lo incomprensible es que según el currículo y la praxis educativa la enseñanza de la variedad estándar se debe basar en un modelo excluyente, que

enseña al tiempo a menospreciar a las restantes variedades.

VI. A modo de conclusión

Este trabajo ha mostrado que los libros de texto de la ESO consideran la variedad estándar como el único modelo válido de lengua, representando muy negativamente la variación presente en la lengua. En vez de inculcar al educando que la variación es una riqueza a conservar, fomentan en él la visión de que es un problema a evitar (algo reiterado en otros países de habla hispana, como la Argentina; cf. López García, 2010).

Este apartado final, en vez de resumir los principales contenidos del trabajo, presentará brevemente cuatro consecuencias indeseables desprendidas de la discusión previa. En primer lugar, es una paradoja sorprendente constatar que, al enseñar la corrección de una variedad y la incorrección de otras, el ámbito educativo está reproduciendo acríticamente prejuicios lingüísticos. No hay argumentos lingüísticos para defender que la variedad estándar es mejor, más correcta o superior que el resto de variedades. Sería esperable que el ámbito educativo estuviera libre de cualquier tipo de prejuicios: que no sea así muestra lo enraizada que está la ideología del estándar.

En segundo lugar, hemos visto igualmente que el sistema educativo, mediante agentes como los libros de texto (además de los propios profesores), ejerce una férrea presión para que el alumnado asuma la visión que imparte, “fixing the message in stone” (Lippi-Green, 1997: 104), incluso aunque esa visión carezca de sustento. Esto puede explicar por qué la ideología del estándar impregna la sociedad. Los libros de texto son, para unos educandos jóvenes (12-16 años), verdades absolutas, ejerciendo una enorme influencia sobre ellos. Cuando salen del sistema educativo, los educandos están tan firmemente imbuidos de esa ideología que la asumirán con naturalidad y reproducirán en la propia sociedad.

La tercera consecuencia indeseable del tratamiento de la variación en la escuela consiste en que al estigmatizar las variedades no estándares se insta al alumno a rechazar sus propias variedades en favor de la variedad única. Pero las lenguas y sus variedades internas son parte esencial de la identidad

individual y colectiva (cf. Edwards, 2009; Llamas y Watt eds., 2010; Mendoza-Denton, 2003), con lo cual se crea un conflicto en el alumnado, que suele acabar rechazando sus propias señas de identidad.

La última consecuencia negativa es la más peligrosa: mediante la aplicación férrea de la ideología del estándar, el ámbito educativo está fomentando la discriminación (lingüística) de personas, al poner en la diana a quienes usan rasgos supuestamente incorrectos o vulgares. Esto es, está enseñando al educando a discriminar a quienes no se adecúan a la variedad tomada como modelo, instando a que sean tachados de no saber hablar, de ignorantes, etc. Lippi-Green (1997: 241) refleja perfectamente la paradoja implícita en este aspecto:

If as a nation we are agreed that it is not acceptable or good to discriminate on the grounds of skin color or ethnicity, gender or age, then by logical extension it is equally unacceptable to discriminate against language traits which are intimately linked to an individual's identity and expression of self.

Es necesario que el ámbito educativo (tanto la concepción teórica del currículo como su implementación práctica en los libros de texto) abandonen la férrea aplicación de la ideología del estándar. Solo así se podrá obtener una escuela realmente democrática, en la cual cualquier atisbo de discriminación (también la lingüística) sea rechazado.

Notas

¹ Todas las sociedades, y en especial las actuales, dada su complejidad, son muy heterogéneas, porque están formadas por muchos grupos con ideologías, aspiraciones, anhelos e intereses muy divergentes entre sí. Pero no todas esas

ideologías se hacen visibles (Clark e Ivanic, 1997: 21, 55), sino solo las de los grupos dominantes (política, social, económica o culturalmente), que disponen de los mecanismos y del poder para expandir su ideología al resto de la sociedad; las del resto de grupos son marginadas y silenciadas. El lenguaje es un dominio fundamental para el ámbito ideológico, por constituir un mecanismo muy potente de control, que opera para mantener relaciones de poder (cf. el análisis clásico de Fairclough, 1989); de ahí que el ámbito político sea tan sensible a los aspectos lingüísticos, como muestra Fasold (2006), entre otros muchos autores.

² Este es un aspecto fundamental, como enfatizan Armstrong y Mackenzie (2013: 24): “An additional important attribute of a dominant ideology is its ‘naturalizing’ function: the hegemonic state of affairs is presented as being rational, or dictated by common sense, or objective”. Además, estos mismos autores señalan el carácter prescriptivo o normativo de las ideologías: “they propose a view of the world, or an aspect of the world, as it should be” (Armstrong y Mackenzie (2013: 24). Como veremos, estos rasgos se cumplen al pie de la letra en los libros de texto considerados.

³ Ese modelo ideológico sobre el estándar está íntimamente vinculado con el prescriptivismo en general. De hecho, si consideramos con atención los procesos de que consta, veremos que casi todos ellos se rastrean en los autores prescriptivistas (cf. Longa, este volumen, sobre el prescriptivismo de Álex Grijelmo). Por otro lado, la numeración de los puntos es nuestra, no de Lippi-Green.

⁴ Cf. Senz et al. (2011) sobre la artificialidad del estándar del español, así como Weiß (2007) para el caso del alemán e inglés. Por otro lado, ya Saussure (1916: 285) advirtió de modo clarividente ese carácter artificial, al afirmar que “Una vez promovido al rango de lengua oficial y común, el dialecto privilegiado rara vez sigue siendo como era hasta entonces”.

⁵ Para hacer más ágil la referencia a los libros de texto usados como corpus, estos son citados por la editorial (Santillana o Anaya) y el curso (1º, 2º, 3º o 4º) en lugar de por el apellido de los autores. En todo caso, la lista de referencias bibliográficas específica, en una sección aparte, la entrada bibliográfica completa de esos libros.

⁶ La atribución de esta última función es sorprendente, pues da a entender que el desarrollo de la cultura está vetado si se plasma mediante cualquier otra variedad lingüística.

⁷ La normativa indica que solo se permite el uso de ‘le’ en singular, en lugar de ‘lo’, para aludir a una persona masculina, como en ‘Ayer le llamó’, pero no en ‘Les amo’ (a los niños).

⁸ Téngase en cuenta que, como señala Romaine (1994: 107), el objetivo de los procesos de estandarización “es terminar con la variación y establecer un sistema único y uniforme para todo un grupo social” (Romaine, 1994, p. 107). Precisamente, en el centro de la ideología del estándar está la idea de la lengua como algo homogéneo, donde la variación no hace sino estorbar.

⁹ Esa concepción, aunque es implícita en los libros considerados, se afirma ya explícitamente en la siguiente etapa educativa, Bachillerato, donde podemos leer que “Generalmente, los dialectos carecen de una norma estable. La lengua estándar constituye una especie de modelo supradialectal de comunicación para todos los hablantes [...]. El prestigio que acompaña a las lenguas frente a los dialectos explica que los rasgos característicos de los dialectos se interpreten a menudo como incorrecciones o vulgarismos” (Redal y Macià dirs., 2009: 169).

¹⁰ Aunque nuestro trabajo se ha centrado en el análisis de los libros de la E.S.O., debe destacarse que los libros de Bachillerato publicados por Santillana efectúan alusiones todavía más directas sobre la vinculación entre clase social y variedad de lengua; sirvan estas dos como ejemplos: “La norma es el conjunto de los usos lingüísticos de los grupos con más prestigio, que se toman como modelo de correcta utilización de una lengua” (Redal y Macià dirs., 2009: 62); “El mayor número de transgresiones de la norma se produce en los grupos sociales cuyos usos se alejan más de la lengua estándar” (Redal y Macià dirs., 2009: 62).

Referencias

Akmajian, A., Demers, R. & Harnish, R. (1979) *An introduction to language and communication*, Cambridge, MA, The MIT Press. Cit. por *Lingüística: una*

introducción al lenguaje y la comunicación, Madrid, Alianza, 1984.

Alcaraz Varó, E & Martínez Linares, M^a. A. (1997) *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona: Ariel.

Alvar, M. (dir.) (1996) *Manual de dialectología hispánica. El español de América*, Barcelona: Ariel.

Amorós Negre, C. (2009) “El ‘estándar’: tipología y definiciones. Su vinculación con la norma”, *Revista Española de Lingüística* Vol. 39 (2), pp. 37-61.

Andersson, L. & Trudgill, P. (1990) *Bad language*, Oxford: Basil Blackwell.

Andión Herrero, M^a. A. (2008) “Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE”, *Revista Española de Lingüística Aplicada* Vol. 21, pp. 9-26.

Armstrong, N. & Mackenzie, I. E. (2013) *Standardization, ideology and linguistics*, New York: Palgrave Macmillan.

Battistella, E. (2005) *Bad language. Are some words better than others?*, New York: Oxford University Press.

Bauer, L. & Trudgill, P.(eds.) (1998) *Language myths*, London: Penguin.

Bickerton, D. (1990) *Language and species*, Chicago: University of Chicago Press. Cit. por *Lenguaje y especies*, Madrid: Alianza, 1994.

Blanco, N. (2001) “La dimensión ideológica de los libros de texto”, *Kikiriki. Cooperación Educativa* Vol. 61, pp. 50-56.

Clark, R. & Ivanic, R. (1997) *The politics of writing*, London: Routledge.

Crystal, D. (2010) *The Cambridge encyclopedia of language*, 3^a ed., New York: Cambridge University Press.

Cunha, C. & Cintra, L. (1984) *Nova gramática do português contemporâneo*, Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Demonte, V. (2001) “El español estándar (ab)suelto. Algunos ejemplos del léxico y la gramática”, ponencia del II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid. url:http://congresosdelengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/demonte_v.htm [acceso: 14-3-2015].

Edwards, J. (2009) *Language and identity. An introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.

Fairclough, N. (1989) *Language and power*, London: Longman.

Fasold, R. (2006) “The politics of language”. En Fasold, R. & Connor-Linton, J. (eds.), *An introduction to language and linguistics*, pp. 373-400, Cambridge: Cambridge University Press.

Ghomeshi, J. (2010) *Grammar matters. The social significance of how we use language*, Winnipeg: Arbeiter Ring Publishing.

Gómez Molina, J. R. (2013) “Pluralización de *haber* impersonal en el español de Valencia (España)”, *Verba* Vol. 40, pp. 253-284.

Hermans, T. (ed.) (1985) *The manipulation of literature. Studies in literary translation*, London: Croom Helm.

Hernández Alonso, C. (1996) “Castellano. Castilla la Vieja”. En Alvar, M. (dir.), *Manual de dialectología hispánica. El español de España*, pp. 197-212), Barcelona: Ariel.

Hernández Alonso, C. (2001) “¿Qué norma enseñar?”, ponencia del II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid. url:http://congresosdelengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/hernandez_c.htm [acceso: 14-3-2015].

Jerison, H. (1985) “Animal intelligence as encephalization”. En Weiskrantz, L. (ed.), *Animal intelligence*, pp. 21-35, Oxford: Claredon Press.

Johansen, J. & Larsen, S. E. (2002) *Signs in use. An introduction to Semiotics*, London: Routledge.

Joseph, J. (2006) *Language and politics*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Lefevere, A. (1992) *Translating, rewriting, and the manipulation of literary fame*, London: Routledge. Cit. por *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*, Salamanca: Ediciones Colegio de España, 1997.

Lewandowski, T. (1982) *Linguistisches Wörterbuch, Heidelberg: Quelle & Meyer*. Cit. por *Diccionario de lingüística*. Madrid: Cátedra, 1986.

Lippi-Green, R. (1997) *English with an accent. Language, ideology, and discrimination in the United States*, London: Routledge.

Llamas, C. & Watt, D. (eds.). (2010) *Language and identities*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Longa, V. M. (2008) “Sobre prejuicios lingüísticos y la necesidad de desterrarlos del ámbito educativo: dialecto estándar y dialectos no estándares”, *Aula de Encuentro* Vol. 11, pp. 167-186.

Longa, V. M. & López Rivera, J. J. (2009) “Algunos comentarios críticos sobre el libro *Hablar con corrección*, de Pancracio Celdrán Gomariz”, *Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante Vol. 23, pp. 353-370.

López García, Á. (2009) *La lengua común en la España plurilingüe*, Madrid & Frankfurt am Main: Iberoamericana & Vervuert.

López García, M. (2010) “Norma estándar, variedad lingüística y español transnacional: ¿La lengua materna es la lengua de la ‘madre patria?’”, *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* Vol. 5, pp. 89-108.

Martín Zorraquino, M^a.A. (2001) “El neoespañol y los principios que fundamentan la lengua estándar o consagrada”, ponencia del II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid. url:http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/martin_m.htm [acceso: 14-3-2015].

Mendoza-Denton, N. (2003) “Language and identity”. En Chambers, J., Trudgill, P. & Schilling-Estes, N. (Eds.), *The handbook of language variation and change*,

pp. 475-499, Malden, MA: Blackwell.

Moreno Cabrera, J. C. (2000) *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*, Madrid: Alianza.

Moreno Cabrera, J. C. (2008) *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*, Barcelona: Península.

Neumann, D.B. & Quevedo, M. E. (2004) “Diversidad sociocultural, variedades lingüísticas y fracaso escolar”, *Revista Argentina de Sociología* Vol. 2 (2), pp. 89-100.

Nuño Álvarez, M^a. P. (1996) “Castellano. Cantabria”. En Alvar, M. (dir.), *Manual de dialectología hispánica. El español de España*, pp. 183-196, Barcelona: Ariel.

Penny, R. (2000) *Variation and change in Spanish*, Cambridge: Cambridge University Press. Cit. por *Variación y cambio en español*, Madrid: Gredos, 2004.

Porto Dapena, Á. (2001). El español en contacto con el gallego. Ponencia en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid. url:http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/4_el_espanol_en_contacto/porto_a.htm [acceso: 8-10-2014].

Pullum, G. K. (1999) “African American Vernacular English is not standard English with mistakes”. En Wheeler, R. (ed.), *The workings of language. From prescriptions to perspectives*, pp. 39-58, Westport: Praeger.

Redal, E. J. & Macià, P. (dirs.) (2009) *Lengua castellana y literatura 2 Bachillerato. Guía y recursos del profesorado*, Madrid: Santillana.

Romaine, S. (1994) *Language in society*, Oxford: Oxford University Press. Cit. por *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*, Barcelona: Ariel, 1996.

Saussure, F. de (1916) *Cours de linguistique générale*, Paris: Payot (editado por Bally, C. & Sechehaye, A.). Cit. por *Curso de lingüística general*, Madrid: Alianza, 1983.

Schilling-Estes, N. (2006) “Dialect variation”. En Fasold, R & Connor-Linton,

J. (eds.), *An introduction to language and linguistics*, pp. 311-341, Cambridge: Cambridge University Press.

Sebeok, T. A. & Danesi, M. (2000) *The forms of meaning. Modelling Systems Theory and semiotic analysis*, Berlin: Mouton de Gruyter.

Senz, S. (2011) “Una, grande y (esencialmente) uniforme. La RAE en la conformación y expansión de la ‘lengua común’”. En Senz, S. & Alberte, M. (eds.), *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las Academias de la lengua española*, Vol. II, pp. 9-302, Barcelona: Melusina.

Senz, S., Minguell, J. & Alberte, M. (2011) “Las academias de la lengua española, organismos de planificación lingüística”. En Senz, S. & Alberte, M. (eds.), *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las Academias de la lengua española*, Vol. I, pp. 371-550, Barcelona: Melusina.

Sinner, C. (2004) *El castellano de Cataluña*, Tübingen: Max Niemeyer.

Trudgill, P. (1983) *On dialect. Social and geographical perspectives*, Oxford: Basil Blackwell.

Tusón, J. (1996) *Los prejuicios lingüísticos*, Barcelona: Octaedro.

Weiß, H. (2007) “A question of relevance: Some remarks on standard languages”. En Penke, M. & Rosenbach, A. (eds.), *What counts as evidence in Linguistics. The case of innateness*, pp. 181-208, Amsterdam: John Benjamins.

Wieling, M., Montemagni, S., Nerbonne, J. & Harald Baayen, R. (2014) “Lexical differences between Tuscan dialects and standard Italian: Accounting for geographic and sociodemographic variation using generalized additive mixed modeling”, *Language* Vol. 90 (3), pp. 669-692.

Wolfram, W. & Schilling-Estes, N. (1998) *American English. Dialects and variation*, Malden, MA: Blackwell.

Wolfram, W., Temple Adger, C. & Christian, D. (2007) *Dialects in schools and communities*, 2^a ed., Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Corpus de los libros de texto usados

Editorial Anaya

[1º ESO]: Gutiérrez, S., Pérez, D. & Serrano, J. (2011) *Lengua y literatura. 1 Educación Secundaria*, Madrid: Anaya.

[2º ESO]: Gutiérrez, S., Pérez, D. & Serrano, J. (2012) *Lengua y literatura. 2 Educación Secundaria*, Madrid: Anaya.

[3º ESO]: Gutiérrez, S., Hernández, J., Pérez, D. & Serrano, J. (2011) *Lengua y literatura. 3 Educación Secundaria*, Madrid: Anaya.

[4º ESO]: Gutiérrez, S., Hernández, J., Pérez, D. & Serrano, J. (2012) *Lengua y literatura. 4 Educación Secundaria*, Madrid: Anaya.

Editorial Santillana

[1º ESO]: Redal, E. J. (dir.) (2010) *Lengua y literatura 1 ESO. Guía y recursos del profesorado*, Madrid: Santillana.

[2º ESO]: Redal, E. J. (dir.) (2010) *Lengua y literatura 2 ESO. Guía y recursos del profesorado*, Madrid: Santillana.

[3º ESO]: Redal, E. J. (dir.) (2010) *Lengua y literatura 3 ESO. Guía y recursos del profesorado*, Madrid: Santillana.

[4º ESO]: Redal, E. J. (dir.) (2011) *Lengua y literatura 4 ESO. Guía y recursos del profesorado*, Madrid: Santillana.

NAÍR GARCÍA ABELLEIRA

nair.garcia.abelleira@gmail.com

Licenciada en Filología Gallega y Filología Portuguesa. Actualmente es alumna del Programa de Doctorado de Lingüística en la Universidad de Santiago de Compostela, desarrollando una tesis doctoral sobre la ideología y el tratamiento de la variación en los libros de texto de la lengua gallega. En su trayectoria como investigadora ha asistido a congresos internacionales como Aesla (Madrid, 2015), ACIS Conference (Londres, 2014) o Ideology in Grammar (Salzburgo, 2014), y ha publicado diferentes trabajos sobre la noción de estándar. Además, es investigadora del proyecto “Cambio lingüístico no galego actual”, desarrollado por el Instituto da Lingua Galega de la Universidad de Santiago.

VÍCTOR M. LONGA

victormanuel.longa@usc.es

Licenciado y doctor en Filología Hispánica, es Profesor Titular de Lingüística General en la Universidad de Santiago de Compostela. Sus intereses de investigación abarcan aspectos como el asiento biológico del lenguaje, la evolución del lenguaje y la cognición humana, la cognición y comunicación animal o las ideologías lingüísticas. Ha publicado trabajos en revistas como *Biolinguistics*, *Folia Linguistica*, *International Journal of Evolutionary Biology*, *Journal of Anthropological Sciences*, *Journal of Literary Semantics*, *Journal of Linguistics*, *Lingua*, *Linguistics* o *Theoretical Linguistics*. Asimismo, ha publicado capítulos en libros editados por Cambridge University Press, De Gruyter y Oxford University Press.