

CUANDO LA DIVERSIDAD MOLESTA: EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD INTRALINGÜÍSTICA EN LIBROS DE TEXTO DE LENGUA CASTELLANAⁱ

WHEN DIVERSITY BECOMES ANNOYING: THE TREATMENT OF INTRALINGUISTIC DIVERSITY IN TEXTBOOKS OF CASTILIAN LANGUAGE

Clara Mosquera Martínez

Dr. Víctor M. Longa

Resumen

Actualmente, existe un amplio consenso en teoría de la educación sobre la necesidad de reconocer y fomentar la diversidad (social, étnica, cultural, etc.). Este artículo analiza los libros de texto de Lengua Castellana de la editorial Santillana en todos los niveles educativos preuniversitarios para comprobar si ese reconocimiento abarca también el ámbito lingüístico. El análisis revela una sorprendente asimetría: los libros fomentan la diversidad en todos sus planos, incluyendo el interlingüístico (existencia de diferentes lenguas), pero la diversidad intralingüística (existencia de variedades internas a una lengua) es estigmatizada, al considerar que sólo la variedad estándar es 'correcta'. El artículo sostiene la necesidad de abandonar este último reducto de uniformización para alcanzar así una escuela realmente democrática, que evite cualquier discriminación.

Palabras Clave

Lenguaje y educación. Diversidad. Teoría de la educación. Variación lingüística. Libros de texto. Didáctica de la lengua.

Abstract

There exists a wide consensus in educational theories about the need to recognize and highlight diversity (social, ethnic, cultural, etc.). This paper analyses Santillana textbooks for the subject of the Castilian Language through all the pre-university levels, in order to discover whether such a recognition of diversity includes the linguistic field. The analysis brings a surprising asymmetry to the fore: while the textbooks examined recognise diversity in general, including inter-linguistic diversity (existence of different languages), intra-linguistic diversity (existence of language-internal varieties) is stigmatised, for these books consider the standard variety of Castilian to be the only correct one. The paper argues that this last bastion of uniformity should be abandoned in order to achieve a really democratic school, i.e.: a school avoiding any instance of discrimination.

Key Words

Language and education. Diversity. Educational theory. Linguistic variation. Textbooks.
Language teaching.

1. Introducción

Actualmente, la teoría de la educación insta a reconocer, respetar y promover las diferentes manifestaciones de la diversidad (sea étnica, cultural, social, etc.), muy acentuadas por el actual proceso de globalización. Esta decidida apuesta por la diversidad se considera básica para lograr una escuela comprometida con la justicia social y la

igualdad de oportunidades, que haga factible una ciudadanía democrática, libre de todo atisbo de discriminación.

El objetivo de este trabajo es muy sencillo: comprobar si ese fomento de la diversidad abarca también el lenguaje. La diversidad lingüística se realiza en dos planos diferentes: por un lado, la interlingüística, que implica que la facultad humana del lenguaje se plasma en miles de lenguas; por otro, la intralingüística, por la cual cada lengua, lejos de ser homogénea, posee muchas variedades: geográficas (dialectos), sociales (sociolectos) y contextuales (lectos situacionales). Por ello, pretendemos averiguar qué representaciones de la variación lingüística, y en especial de la intralingüística, se ofrecen en la escuela.

Para ello, analizamos los libros de texto de Lengua Castellana de la editorial Santillana en todos los niveles educativos preuniversitarios (Primaria, ESO y Bachillerato), un recurso didáctico con una dimensión ideológica manifiesta (Blanco, 2001; Martínez Bonafé, 2008). Aunque la muestra se restringe a una sola editorial, ésta es muy representativa, por ser líder en textos escolares en España y América Latina. Por otro lado, los libros analizados no son los ejemplares del alumno, sino las guías didácticas del profesorado, que contienen muchas indicaciones dirigidas al docente. Esto permite captar más claramente (en caso de existir) el currículo oculto, que “acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica” (Santomé, 1991, p. 198).

El trabajo se estructura del siguiente modo: el apartado 2 sintetiza por qué la teoría educativa y la escuela promueven el respeto por la diversidad. Los apartados 3-5 exponen los resultados del análisis de los libros de texto: cómo presentan la diversidad en

general (apartado 3), la interlingüística (4) y la intralingüística (5). El apartado 6 discute esos resultados, y el 7 ofrece una breve conclusión.

2. Por qué la diversidad importa

La escuela, como institución, y los docentes viven hoy en un contexto muy diferente del tradicional. Por ello, un objetivo central en teoría de la educación es la necesidad de reconceptualizar la función de la escuela y del profesorado, para poder obtener una mayor equidad y tolerancia que vertebré un verdadero proyecto de ciudadanía democrática.

Un aspecto clave en esta reconceptualización es el rechazo al tradicional carácter uniformizador de la escuela aplicado por las tradiciones dominantes de escolarización (Beane y Apple, 2007). Para que la escuela cumpla una verdadera función educativa (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992) es necesario reconocer la diversidad en su sentido más amplio, lo cual permitirá desarrollar una conciencia (individual y social) cimentada en el respeto a la pluralidad, única forma de alcanzar la igualdad de oportunidades. Por ello, desde enfoques críticos y culturales se sostiene una perspectiva comprometida con la justicia social (Apple, 2002; Giroux, 2001; Martínez, 2001). Como escriben Beane y Apple (2007, p. 13), “Democratic educators seek not simply to lessen the harshness of social inequalities in school, but to change the conditions that create them”.

Así, es fundamental fomentar en la escuela actitudes y valores ligados a la igualdad, respeto y tolerancia, lo que supone reconstruir la escuela como institución válida para todos (Gimeno Sacristán, 2002, p. 285), donde todos los niños se vean representados y donde, por tanto, la escuela se conciba como un espacio de cultura más diversificada de

la comunidad (Pérez Gómez, 2002, p. 69). De aquí deriva la función irrenunciable que tiene la escuela de encuentro y armonización de las diferencias culturales y, más allá, del pluralismo democrático (Bolívar, 2001, p. 285; Beane y Apple, 2007). Esto exige reconocer la diversidad para hacer un proyecto de ciudadanía democrática, basado en “el derecho que tenemos, en una verdadera democracia, a ser diferentes, y en razón de ese derecho, su extensión en el derecho a ser respetados en la diferencia” (Freire, 1993, p. 29).

También la redefinición docente según los parámetros previos es prioritaria en teoría de la educación (cf. de la Blanca de la Paz, 2007, cap. 1), pasando por tareas como éstas: acoger las identidades flexibles y multiculturales del alumnado (Hargreaves, 1997), evitando implantar una falsa monocultura moderna (Gelpi, 2001); además, el docente debe contribuir a la ‘construcción de la comunidad’, fomentando relaciones y objetivos comunes, y auspiciando un sentido de ciudadanía y democracia (Sergiovanni, 1994; Hargreaves, 1997). Eso exige abrirse al entorno y propiciar el contacto e intercambio de culturas y significados presentes en la escuela (Carbonell, 2001; Escudero, 1998; Fernández, 2000; Torres, 2002). Una tercera tarea es la necesidad de que el docente sustente su pensamiento y praxis en los valores democráticos de igualdad y justicia social, desarrollando un compromiso ético con el alumnado (Hargreaves et al., 1996).

Por todo ello, la enseñanza debe apoyarse en el respeto a la diversidad como forma de práctica democrática (Kincheloe, 2001; Pérez Gómez, 2002; Pérez Gómez et al., 2003), aun sabiendo que “bringing democracy to life is always a struggle” (Beane y Apple, 2007, p. 8). Además, la convivencia con la diversidad no sólo es prioritaria según lo enunciado, sino que además ofrece múltiples beneficios al alumnado (Gurin et al., 2004; Milem, 2003; Smith et al., 1997).

Ese reconocimiento de la diversidad debería extenderse también al ámbito lingüístico, pues las lenguas y sus variedades internas son parte esencial de la identidad individual y colectiva (Edwards, 2009; Llamas y Watt eds., 2010; Mendoza-Denton, 2003). Por ello, según numerosos autores, la escuela y el currículo deben fomentar la diversidad lingüística y, en especial, las variedades internas de las lenguas, tradicionalmente marginadas y excluidas de la escuela por el énfasis en la enseñanza de la variedad estándar como única variedad ‘correcta’. En otras palabras, de igual modo en que la teoría educativa sostiene el abandono de la uniformización tradicional, sería esperable aplicar eso mismo al plano del lenguaje, por razones que de nuevo sobrepasan las puramente pedagógicas para inscribirse en otras vinculadas con la justicia social, integrando así estudiantes con un bagaje lingüístico diferente; no sólo lenguas diferentes sino también, y en especial, variedades no estándares (sobre este aspecto, cf. Charity Hudley y Mallinson, 2011; Corson, 2001; De la Blanca de la Paz et al., 2010; Lippi-Green, 1997; Rickford, 2005; Stubbs, 1983; Thornton, 1986; Unamuno, 2003; Wolfram y Schilling-Estes, 1998; Wolfram et al., 2007; Yiakoumetti ed., 2012). Por tanto, para obtener una escuela más democrática y menos discriminatoria es fundamental fomentar en los alumnos el respeto por las lenguas y sus dialectos, en no menor medida que en el resto de ámbitos en que se materializa la diversidad.

Los siguientes apartados exploran qué representaciones de la diversidad ofrecen los libros de texto que han constituido nuestro corpus.

3. El tratamiento de la diversidad no lingüística

Aunque los libros de texto son de la materia *Lengua Castellana*, instan numerosas veces al alumnado a valorar (y al profesor a realzar) la diversidad propia de la sociedad actual en todas sus manifestaciones, y a inculcar al alumno los valores de una sociedad democrática. Esto se explica porque el lenguaje, instrumento básico de la comunicación, tiene un papel clave en el desarrollo de la convivencia, al tiempo que “permite a los niños tomar contacto con otras realidades diferentes a la suya y facilita la erradicación de prejuicios e imágenes estereotipadas” (3º Prim, p. xvi)ⁱⁱ. Algunos de los muchos ejemplos que podrían aducirse son:

-Respetar y valorar todas las culturas, sus creencias, tradiciones y peculiaridades (3º Prim, p. 194; 1º ESO, p. 142; 2º ESO, p. 41), y sus rasgos identitarios, como vestimenta (3º Prim, p. 99) o gastronomía (4º Prim, p. 34);

-Reconocer y valorar la diversidad cultural (4º Prim, p. 3), e incitar a la reflexión y curiosidad de los niños por diferentes culturas (6º Prim, p. 163);

-Fomentar el respeto y la comprensión hacia los modos de vida diferentes de los nuestros (4º Prim, p. 113) y por los pueblos y culturas representadas en nuestra sociedad (2º ESO, p. 112), haciendo ver que son enriquecedoras (3º ESO, p. 52);

-Valorar la riqueza cultural de los pueblos indígenas y comprender su visión del mundo (6º Prim, p. 137);

-Comprender que las leyendas indígenas norteamericanas muestran la riqueza cultural de sus pueblos y las diferencias entre su pensamiento y el nuestro (1º ESO, p. 54);

-Fomentar la multiculturalidad y la interrelación de diferentes razas y culturas (1º ESO, p. 88);

-Entender que las leyendas y mitos de otros países enriquecen la cultura propia (4º Prim, p. 100);

-Comentar el gran legado cultural del Islam en nuestro país (5º Prim, p. 35);

-Fomentar la valoración positiva de las diferencias culturales entre diversos colectivos y sociedades (2º ESO, p. 40).

Tampoco falta el fomento de los valores inherentes a una sociedad democrática, basados en la igualdad, y en la consiguiente necesidad de rechazar cualquier tipo de prejuicios. Ofrecemos una breve muestra:

-Respetar las ideas y opiniones de los demás (4º Prim, p. 175), lo cual es un pilar de una sociedad democrática (5º Prim, p. 56);

-Respetar a los demás, principio básico que rige la convivencia democrática (5º Prim, p. 63);

-Inculcar valores como tolerancia o respeto, que deben regir la convivencia (1º ESO, pp. 76, 84);

-Obligación ética y moral de tratar a todos los congéneres dignamente, pues la dignidad y equidad son básicas en las relaciones humanas (2º ESO, p. 76);

-No tener actitudes discriminatorias (5º Prim, p. 65) ni despreciativas (6º Prim, p. 109) hacia los demás, evitando asimismo las ideas preconcebidas (5º Prim, p. 79), de modo que no se juzgue a los demás por su aspecto o indumentaria (6º Prim, p. 207);

-Luchar contra las injusticias y desigualdades sociales (6º Prim, p. 49);

-Mostrar que la discriminación es una forma de violencia (2º ESO, p. 64), erradicando no solo la violencia física sino también la psicológica (2º ESO, p. 65);

-Aceptar a los demás como son, sin pretender cambiarlos (5º Prim, p. 135).

En resumen, los libros ofrecen una idea muy positiva de la diversidad en todos sus planos (social, cultural, étnico, etc.), al tiempo que fomentan los valores inherentes a una vida democrática, en la que no cabe ninguna forma de discriminación.

4. El tratamiento de la diversidad interlingüística

De modo muy similar al tratamiento de la diversidad en general, los libros promueven la valoración de las diferentes lenguas, de España y del mundo:

-Respetar y apreciar la diversidad lingüística de España (3º Prim, pp. 18A, 22) y considerarla una riqueza (5º Prim, p. 25).

-Promover el interés por estudiar y conocer las lenguas de España (2º Bach, p. 33).

-Hacer ver que aunque las lenguas cooficiales de España se hablan en territorios más pequeños, merecen el mismo respeto que cualquier otra lengua (3º Prim, p. 22).

-Fomentar la valoración positiva de las lenguas (5º Prim, p. 25; 1º ESO, p. 28) y respetar todas como parte del patrimonio de los pueblos (3º Prim, p. 23).

-Acentuar la importancia de aprender otras lenguas además de la materna (6º Prim, p. 57).

-Fomentar el aprecio por la diversidad lingüística presente en el contexto escolar y social (4º Prim, p. 124A), y mostrar que la coexistencia de lenguas es un factor de enriquecimiento cultural (1º ESO, p. 28).

-Sostener que todas las lenguas, sean habladas por millones de personas o por pocos hablantes, son un tesoro que debe conservarse (5º Prim, p. 24), pues una lengua es una de las manifestaciones centrales de su cultura (6º Prim, p. 128).

-Valorar todas las lenguas como igualmente aptas para la representación y la comunicación (1º, 2º, 3º, 4º ESO, p. 20; 2º Bach, p. 162).

Por tanto, los libros instan a considerar las lenguas no solo como parte fundamental de las comunidades que las poseen, sino como una riqueza, por lo que promueven en el alumnado una toma de conciencia de la diversidad interlingüística como parte del patrimonio cultural humano. Además, las llamadas a respetar por igual todas las lenguas, con independencia del número de hablantes, pretende desarrollar una postura no utilitarista ante las lenguas.

Los libros pretenden también desterrar algunos prejuicios lingüísticos, como sucede con el último punto citado: frente al prejuicio de que existen lenguas avanzadas y primitivas, los libros afirman que no hay lenguas más o menos complejas en su doble función (representar y comunicar). En efecto, la Lingüística ha mostrado que todas las lenguas tienen una complejidad estructural equivalente, como expone Crystal (2010, pp. 6-7): “every culture which has been investigated, no matter how ‘primitive’ it may be in cultural terms, turns out to have a fully developed language, with a complexity comparable to those of the so-called ‘civilized’ nations” (cf. también Bauer, 1998; Evans, 1998; Tusón, 1996).

Este tratamiento persigue, en suma, despertar en el alumnado una valoración muy positiva de la diversidad idiomática. Con ello, además, se le insta a respetar la realidad del contexto social y escolar actuales, en donde coexisten varias o muchas

lenguas. Esto beneficia la convivencia intercultural, el desarrollo del conocimiento del alumno y su propio bagaje humano.

5. El tratamiento de la diversidad intralingüística

Este apartado explora cómo los libros representan la diversidad intralingüística, mostrando que, paradójicamente, frente al resto de planos de diversidad, las variedades internas del español no solo no se fomentan, sino que se reprimen y menosprecian. En todo caso, en los libros se advierte una marcada contraposición entre sus afirmaciones puramente teóricas, que valoran positivamente esa diversidad, y la praxis, que se contrapone radicalmente con aquéllas.

5.1. Las declaraciones de principios sobre la diversidad intralingüística

Según el currículo de Lengua Castellana, una parte del desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas implica atender a “la variación y los factores que explican dialectos, registros y usos sociales” (1º, 2º, 3º y 4º ESO, p. 9), algo lógico, pues ninguna lengua (y menos aún el español, dada su gran extensión) es homogénea. Así pues, desde Primaria se alude a las diferentes variedades del español (5º Prim, p. 24) y a la necesidad de conocerlas (2º ESO, p. 41). En Bachillerato, su presentación sistemática es un objetivo de esta etapa:

“Conocer las diferentes variedades de la lengua / Reconocer y comentar las variedades de la lengua en un texto / Diferenciación de variedades lingüísticas geográficas, históricas y sociales en un texto” (2º Bach, p. 21).

“Conocer las variedades dialectales del castellano / Identificar los rasgos más destacados de las variedades septentrionales y meridionales / Reconocer los rasgos del español de América” (2º Bach, p. 34).

Pero los libros no sólo pretenden concienciar sobre la existencia de variación interna en español (en las etapas iniciales) o analizarla (en las avanzadas), sino inculcar una actitud de respeto hacia ellas:

[...] sensibilizar a los alumnos sobre el concepto de variación lingüística” (1º ESO, p. 128).

“Actitudes: aprecio de las diferentes variedades de la lengua” (2º Bach, pp. 21, 22).

“Valoración de los distintos dialectos del español e interés por su estudio y conocimiento” (2º Bach, p. 34).

[...] desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia cualquier variedad” (2º Bach, pp. 169-170).

En ocasiones, instan al docente a considerar la procedencia geográfica del alumnado, que puede influir en su modo de expresarse:

“Considere la procedencia de sus alumnos, ya que pueden ser de lugares de España donde se observan los fenómenos del seseo o del ceceo, o de

Hispanoamérica, donde el seseo es una particularidad lingüística en algunas zonas” (3º Prim, p. 32A).

Aunque los dialectos o variedades geográficas son el tipo de variedad más tratada, no faltan alusiones a los dialectos sociales o sociolectos, reconociéndolos como una seña de identidad de los hablantes: “El uso lingüístico constituye muchas veces un signo de identificación social que caracteriza a algunos grupos sociales” (2º Bach, p. 69).

Por tanto, al menos en apariencia, los libros fomentan una visión positiva hacia la variación interna de las lenguas (en este caso, del español).

5.2. La praxis sobre la diversidad intralingüística

Sin embargo, esa óptica teórica basada en el respeto por las variedades del español queda en nada cuando se analiza la praxis de los libros de texto: en la práctica todas las variedades diferentes de la estándar son presentadas como incorrectas y, por ello, estigmatizadas.

De hecho, la noción más reiterada en los libros es la de ‘in/corrección’ (solamente en el libro de 3º Prim, aparece, junto a sus derivados, 117 veces). Por ejemplo:

“El uso correcto de la lengua es una de las herramientas básicas del aprendizaje” (3º Prim, p. xxvii).

“Puede que algunos de sus alumnos encuentren dificultades en el uso correcto de algunos pronombres átonos” (5º Prim, p. 92B).

“El programa de Gramática [...] persigue que los alumnos conozcan las posibilidades que ofrece la lengua y adquieran criterios de corrección para sus producciones lingüísticas” (1º, 2º, 3º y 4º ESO, p. 16).

“[...] fomentar la conciencia crítica del alumno como hablante, de manera que sea capaz de expresarse con corrección” (1º y 2º Bach, p. 8).

Los libros, y el currículo de Lengua, consideran que el estándar, “la variedad lingüística considerada prestigiosa” (2º ESO, p. 99), y que constituye un “modelo supradialectal de comunicación para todos los hablantes” (2º Bach, p. 169), es el único modelo a seguir, por lo cual los fenómenos del resto de variedades (sociales o geográficas) se consideran sistemáticamente como incorrecciones reprobables. Ofrecemos varios ejemplos de esa estigmatización:

1. La –s final en la 2ª persona del pretérito perfecto simple: los libros señalan varias veces (3º Prim, pp. 182-183; 4º Prim, p. 86B; 6º Prim, p. 214; 1º ESO, p. 95) que los niños no deben añadir por error una –s, como en “*cantastes por cantaste, *vinistes por viniste” (1º ESO, p. 95), instando al docente a corregir a quienes produzcan esas formas (4º Prim, p. 86B).

Ese rasgo está ampliamente extendido en español (de España y de América); en concreto, en el peninsular, es muy usual en el español de Galicia (Porto Dapena, 2001) por contacto con el gallego (‘cantaches’, ‘viñeches’), o en el de Castilla (Hernández Alonso, 2001, p. 209). Tildarlo de incorrección o de error juzga de modo muy negativo a las variedades y personas que lo poseen.

2. Pronunciación de la –d final: según los libros la –d final, de realización muy débil, es pronunciada peculiarmente en diferentes zonas:

“En algunas zonas, tiende a perderse y se pronuncia **Madrí*, **usté*, en lugar de *Madrid* o *usted*. En muchas zonas del centro de España se pronuncia como *z* y se dice, por ejemplo, **Madriz* o **ustez*. En Cataluña, es frecuente pronunciar la *d* final como *t* y se dice **Madrit* o **ustet*“ (5º Prim, p. 126).

Aunque, frente al rasgo anterior, las realizaciones de la –d parece que simplemente se describen, el uso del asterisco, que las marca como anómalas, revela la consideración que reciben (incorrecciones), instando a corregirlas por suponer una “confusión en la lengua hablada” (3º Prim, p. 172). Sin embargo, más que confusión, es un fenómeno propio de dialectos como el español de Cataluña, o de Castilla (Hernández Alonso, 1996, p. 200), entre otros lugares.

3. Orden de los clíticos: una categoría gramatical ampliamente tratada por los libros son los pronombres personales, en especial los átonos. Algunos de sus usos, especialmente en cuanto a su orden, son de los aspectos más criticados: el orden pronominal ‘me se’ se presenta como incorrección o incluso vulgarismo (6º Prim, p. 214; 1º ESO, p. 156; 2º Bach, p. 62), llegando a formular ejercicios para corregirlo:

“Di cuál de estas oraciones es incorrecta y explica por qué: *Me se olvidó llamarte ayer. Se me olvidó llamarte ayer* [Solución: *Se me olvidó llamarte ayer*, porque *me se* es un vulgarismo” (6º Prim, p. 214).

Ese rasgo es característico de variedades como el español de Castilla (Hernández Alonso, 1996, p. 209) o de Cantabria (Nuño Álvarez, 1996, p. 191), pero a pesar de ello tal construcción es estigmatizada, frente al orden 'se me'.

4. Leísmo, laísmo, loísmo: un rasgo especialmente perseguido, también referido a los pronombres átonos, son los fenómenos del leísmo (uso de 'le, les' en lugar de 'lo, la, los, las'), laísmo (uso de 'la, las' como complemento indirecto) y loísmo (uso de 'lo, los' como complemento indirecto). Estos fenómenos son reprimidos muchas veces (5º Prim, p. 92B; 2º ESO, pp. 89, 98, 103; 3º ESO, pp. 130, 294, 300; 2º Bach, p. 62, etc.), presentándolos como incorrectos ("El uso del pronombre *la* como objeto indirecto es un caso de laísmo y, por tanto, es incorrecto; 3º ESO, p. 130) o incluso como vulgarismos (2º Bach, p. 62). En Primaria incluso se insta al profesor a corregir esos fenómenos sin ofrecer explicación:

"Puede que algunos de sus alumnos encuentren dificultades en el uso correcto de algunos pronombres átonos. Corrija los casos de laísmo proponiendo el pronombre correcto, pero sin dar más explicaciones, ya que para entenderlas se requieren conocimientos sintácticos que los alumnos aún no poseen" (5º Prim, p. 92B).

Como en los casos anteriores, un rasgo muy extendido en algunas variedades del español, como el laísmo en el español del País Vasco (Grijelmo, 2006, p. 431) o los tres fenómenos en el de Castilla (Hernández Alonso, 1996, pp. 202-204), es marcado muy negativamente ante el alumno. Puesto que esos fenómenos son reconocidos como uno de

los tres principales rasgos del español septentrional (2º Bach, p. 169), es obvio que el tratamiento que reciben dista mucho del respeto a las variedades que los libros proclaman al tiempo.

5. Concordancia con 'haber': según los libros, este verbo es impersonal, por lo que no debe concordar con el sintagma nominal que lo sigue, instando a "Utilizar el verbo *haber* como impersonal de forma correcta" (2º ESO, p. 53). Pero esto deja de lado que una lengua no es homogénea, por lo que puede haber diferentes tratamientos en diferentes variedades. Así sucede con 'haber': algunos dialectos lo usan de forma personal, derivado de un reanálisis de los hablantes que implica tomar al sintagma como sujeto, no como objeto. Este rasgo es definitorio del español de Cataluña o Valencia, entre otras zonas de España y América (Gómez Molina, 2013, pp. 254-255), por lo que los libros muestran de nuevo una sensibilidad nula hacia las variedades del español.

6. Anteposición del artículo a los nombres de persona: los libros, y en especial los de Primaria (5º Prim, pp. 82, 83; 6º Prim, p. 214), juzgan muy negativamente anteponer un artículo a un nombre propio ('la Sofía'): "son propios del lenguaje vulgar algunos errores como utilizar el artículo delante del nombre propio. Por ejemplo: **Se lo dije a la Paula* (por *Se lo dije a Paula*)" (6º Prim, p. 214).

Pero este rasgo, que según los libros no se debería usar, está vivo en variedades como el español de Castilla (Hernández Alonso, 1996, p. 203) o de Galicia y Cataluña, por influjo del gallego y catalán respectivamente, así como en muchos sociolectos y registros informales. Por tanto, otra vez los libros censuran el uso real que de la lengua hacen sus hablantes.

7. Seseo y ceceo: tampoco son los libros proclives a ambos fenómenos, dos de los rasgos dialectales más característicos del español: “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*)” (2º ESO, pp. 343-344). Aunque el tratamiento del seseo y el ceceo puede parecer puramente descriptivo, el uso del asterisco en las formas cecente y seseante, como en el caso 2, delata a los libros, pues el asterisco marca supuestas incorrecciones.

Si bien el ceceo se usa en zonas del español de Andalucía y Extremadura, el uso del seseo es mucho más amplio: no sólo existe en Andalucía, entre otras zonas de España, sino en todo el español de América (cf. Alvar, dir., 1996). De este modo, sorprende adjudicar carácter anómalo a un fenómeno utilizado por más del 90% de los hablantes de español.

Los ejemplos discutidos revelan que la praxis de los libros se opone frontalmente al supuesto aprecio por la diversidad intralingüística que proclaman al tiempo. La mayor parte de esos rasgos (y de otros muchos no discutidos aquí) son considerados vulgarismos, “palabras o expresiones que no deben utilizarse nunca porque son incorrectas” (6º Prim, p. 214), entendidos como una “transgresión de la norma” (1º Bach, p. 333).

Además, aunque ya desde los niveles iniciales se inculca al alumnado una imagen de menosprecio ante la variación dialectal, esa representación se va acentuando en niveles superiores: mientras los libros de Primaria efectúan muchas alusiones a la corrección, en ESO y Bachillerato la presión se vuelve ya sistemática, mediante la introducción de la noción de norma. Esta noción “Determina lo que es correcto y lo que no

lo es” (2º Bach, p. 62), si bien, sorprendentemente, solamente se reconoce la culta: todo lo que queda fuera de ésta se considera incorrecto. Aunque hay alguna referencia aislada a la norma en Primaria (5º Prim, p. 185), a partir de 2º de ESO se trabajan rasgos dialectales cuyo rechazo se basa en la norma culta:

“Utilizar el verbo *haber* como impersonal de forma correcta de acuerdo con la norma culta” (2º ESO, p. 53).

“Corregir oraciones que incumplen la norma” (4º ESO, p. 318)

Desde 3º de ESO se da un paso más, al introducir sistemáticamente una sección de ejercicios denominada “Norma culta”, cuyo propósito real es moldear la percepción del alumnado ante la variación.

En conclusión, el currículo de Lengua Castellana ofrece una imagen muy negativa de la diversidad intralingüística. El siguiente apartado discute críticamente los resultados del análisis.

6. Discusión de los resultados

Ya señalamos antes que lo que enseña el currículo de lengua es solo la variedad estándar. Dado el prestigio de esta variedad, y de la norma culta en la que se basa (Amorós Negre, 2009, p. 56), los libros reprimen todas las variedades diferentes a la estándar, que, desde una posición puramente ideológica, pretende quedar “libre de cualquier localismo o dialectalismo que la ensucie o deteriore” (Moreno Cabrera, 2000, p.

55): de ahí que los rasgos que no pertenecen al estándar (ni a la norma culta) se consideran desviaciones, incorrecciones, vulgarismos, etc.

Por otro lado, los resultados de nuestro análisis son paradójicos: mientras la diversidad es fomentada y considerada como una riqueza, incluyendo la existencia de lenguas diferentes, la diversidad interna de una lengua deja de ser una riqueza, para convertirse en un problema que el currículo estigmatiza y reprime, instando a que el alumnado abjure de sus dialectos nativos, parte fundamental de su propia identidad. A ello se suma la contradicción de sostener, al tiempo (pero como un alegato teórico, negado en la práctica) que las variedades son una seña de identidad del hablante.

La visión mantenida por los libros de texto se puede relacionar con una de las dos posiciones existentes sobre la variación intralingüística. Por un lado, la Lingüística sostiene una posición puramente descriptiva, “which has no place for value-judgements” (Milroy y Milroy, 1985). De este modo, “linguists take language as they find it, rather than attempting to regulate it in the direction of preconceived criteria” (Fasold y Connor-Linton, 2006, pp. 7-8). Esto se traduce en asumir “la dignidad de los dialectos” (Alvar, 1996, p. 5), que consiste en que todas las variedades tienen el mismo valor desde criterios lingüísticos.

Como es obvio, no es ésa la posición adoptada por los libros de texto y el currículo, sino una bien diferente, la prescriptiva. Esta posición, que por desgracia impregna la sociedad, juzga muy negativamente la variación:

“Many people equate the term ‘language’ as in ‘the English language’ or ‘the French language’ with the Standard language, that is, that version of the language held to be correct in pedagogical grammar books and usage guides

and used in education, the workplace, and the government. Because the standard is associated with education and sophistication, other varieties are often considered to be lesser versions of the language—perhaps not as fully formed, or maybe ‘sloppy’ in comparison with the standard” (Schilling-Estes, 2006, p. 312).

El prescriptivismo, auspiciado por las Academias de la Lengua, pretende dirigir la conducta lingüística del hablante, sosteniendo la supuesta superioridad de una variedad (la estándar) sobre el resto: “Prescriptivists believe that usage ought to conform to this authority, and nonstandard language is a source of inaccuracy and anarchy—it is a language problem” (Battistella, 2005, pp. 9-10) (para una visión amplia sobre el prescriptivismo, cf. Milroy y Milroy, 1985). Por tanto, esta posición sostiene una fuerte desigualdad o asimetría entre las variedades de una lengua.

Un aspecto muy relevante de esa visión, apreciable también en los libros de texto, es el desprestigio de la noción de dialecto frente a la de lengua. Como escribe Moreno Cabrera (2000, p. 49): “Se le da habitualmente un sentido peyorativo a dialecto o variedad lingüística frente a lengua: lo primero se considera a veces más inculto, iletrado, variable, irregular, y lo segundo se considera culto, letrado, constante y regular”, de modo que se asume que “La lengua estándar es mejor y más perfecta que otras variedades de lengua” (Moreno Cabrera, 2000, p. 246).

Sin embargo, eso es insostenible, por tres razones. En primer lugar, por la ya señalada contradicción de realzar la diversidad en todos los ámbitos, excepto cuando esa diversidad es intralingüística. En segundo lugar, los libros identifican, implícita pero

diáfananamente, la variedad estándar con la propia lengua, oponiendo en consecuencia (en especial 2º Bach) la noción de dialecto a la de lengua (y ofreciendo una imagen muy pobre de aquélla):

“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” (2º Bach, p. 169).

La cita refleja la identificación entre la variedad enseñada en la escuela (estándar) con la propia lengua, expulsando así de la lengua cualquier atisbo de variación. Obviamente, esta estrategia es tergiversadora, insostenible e irreal: una lengua (español, inglés, árabe, etc.) es precisamente la suma de todas sus variedades, por lo que es inviable entender la noción de lengua de modo independiente a la variación que atesora.

La tercera razón es aún más poderosa. Como ya señalamos, un objetivo primordial de las diferentes etapas educativas (visible también en el currículo de Lengua) es desterrar en el alumnado todo tipo de prejuicios o ideas preconcebidas:

“[Finalidad y objetivos de la Educación Primaria] m) Desarrollar una actitud contraria a [...] los prejuicios de cualquier tipo [...]” (3º, 4º, 5º y 6º Prim, p. vi).

“[...] la lengua también permite a los niños tomar contacto con otras realidades diferentes a la suya y facilita la erradicación de prejuicios e imágenes estereotipadas” (3º Prim, p. xvi).

“[Objetivos de la ESO] d) [...] rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo [...]” (1º, 2º, 3º y 4º ESO, p. 6).

Paradójicamente, al tiempo que proclama la necesidad de desterrar prejuicios, el currículo de Lengua juzga la ‘in/corrección’ de rasgos y variedades, una visión que la Lingüística ha mostrado precisamente como un prejuicio (cf. Andersson y Trudgill eds., 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; Wolfram y Schilling-Estes, 1998).

La razón consiste en que las supuestas ‘incorrecciones’ no responden a un criterio estrictamente lingüístico. Tomemos uno de los rasgos así considerados por los libros, el orden pronominal ‘me se’ (‘me se cayó el libro’). Este orden no es el usual en los hablantes de muchas zonas, por lo que puede sonarles extraño. Pero para afirmar que es incorrecto, no basta con decir que es extraño, ni tampoco anómalo desde la perspectiva del modelo recogido por la variedad estándar (‘se me cayó el libro’): para justificar su incorrección desde criterios lingüísticos, habría que mostrar que es inferior, lingüística o comunicativamente, en algún sentido al orden ‘se me’, como sostiene Longa (2008): por ejemplo, menos eficiente comunicativamente, o que pierde algún rasgo semántico o gramatical, que entorpece la efectividad del enunciado, que produce o favorece la ambigüedad, etc.; en general, que supone alguna merma en el poder expresivo de las

secuencias que adoptan el orden no estándar. Este es el único tipo de preguntas que permitiría justificar la inferioridad o superioridad de unos rasgos frente a otros desde premisas lingüísticas.

Como el lector puede imaginar, no hay modo alguno de asociar el orden tachado de incorrecto por los libros con ningún efecto lingüístico anómalo: la diferencia no implica la superioridad de uno ni la incorrección del otro:

“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” (Moreno Cabrera, 2000, pp. 247-248).

Este caso, cuyo argumento rige para cualquier otra forma considerada ‘incorrecta’, muestra la ausencia de razones lingüísticas para juzgar el estándar como variedad superior o correcta. Lo que desde la perspectiva prescriptivista lleva a considerar ciertos rasgos como incorrecciones es solo que no forman parte del modelo de lengua representado por el estándar. Estamos ante un razonamiento circular: el rasgo X, o la variedad Y, son incorrectos porque quedan fuera del estándar, y como no pertenecen al estándar, son incorrectos. Por ello, lingüísticamente, “standard forms are not better than other forms” (Fasold, 2006, p. 379).

En realidad, el estándar, tomado como la muestra más excelsa de la lengua, es una simple variedad más en su origen, que alcanzó una posición de predominio por razones extralingüísticas. Esto significa que su supuesta superioridad se basa en criterios sociales, y no lingüísticos: “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, p. 315).

Así sucedió con el estándar del español, basado en el dialecto castellano, dada la supremacía político-militar de Castilla en la Edad Media. Y dentro de Castilla, el habla elegida como prestigiosa fue la de una zona con poder: “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, p. 63; cf. Penny, 2000 para una argumentación más extensa).

En otras lenguas se repite el mismo esquema: por ejemplo, el estándar del portugués es el “conjunto dos usos lingüísticos da região Lisboa-Coimbra” (Cunha y Cintra 1984: 10), elección derivada del papel político clave de Lisboa (la corte) y el gran prestigio cultural de Coimbra. Por otro lado, “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” (Lyons, 1981, p. 240).

Estos casos muestran que una variedad ha devenido históricamente en la base del estándar no por razones lingüísticas, sino extralingüísticas (históricas; por ello, puramente contingentes). En resumen:

“el hecho de que se produzca un proceso de estandarización de una variedad determinada no se debe en modo alguno a que ese dialecto sea en un sentido u otro superior o más excelso que los demás, sino a una serie de procesos extralingüísticos que tienen que ver muy a menudo con el dominio que un determinado grupo social, político, cultural o económico ejerce sobre otros grupos” (Moreno Cabrera, 2000, p. 48) (cf. también Penny, 2000, p. 295).

Eso significa que la noción de ‘in/corrección’, en la que se basa el currículo de Lengua, no debería tener papel alguno en el análisis del lenguaje, pues sus bases no son lingüísticas. Como señala Trudgill (1983), los estudios sociolingüísticos mostraron que esa noción correlaciona lengua y clase social; por ejemplo, esos estudios mostraban una relación estrecha entre los dobles negativos en inglés (‘I don’t want nothing’), considerados incorrectos, y la clase social del hablante (Trudgill, 1983, p. 203): mientras la clase media-alta los usaba en un 2% de ocasiones, el porcentaje se elevaba al 70% en la clase baja. Esto sugiere que “judgements about ‘right’ and ‘wrong’ in language are not linguistic judgements at all, but social judgements” (Trudgill, 1983, p. 203). Señalando este autor más extensamente que:

“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” (Trudgill, 1983, p. 205).

La naturaleza social (y no lingüística) de la noción de corrección se percibe claramente en el currículo, que deja claro que lo ‘correcto’ es solo lo culto, lo que usan las clases sociales más pudientes (la parte minoritaria de la sociedad):

“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” (2º Bach, p. 62).

“El mayor número de transgresiones de la norma se produce en los grupos sociales cuyos usos se alejan más de la lengua estándar” (2º Bach, p. 62).

Por descontado, no pretendemos sugerir que no se enseñe la norma culta en la escuela: su conocimiento es obligado, al ampliar la competencia sociolingüística del alumnado y permitirle acceder a registros formales. Pero su enseñanza no debería significar presentar como incorrecto lo no recogido en ella, ni sostener que esta norma es “un medio necesario para la realización de una comunicación verbal satisfactoria” (2º Bach, p. 31). Esto es, de nuevo, un prejuicio, pues todas las variedades permiten la comunicación satisfactoria:

“all varieties of language—including those quite removed from ‘standard’ or socially prestigious varieties—are equally complex, regularly patterned, and

capable of serving as vehicles for the expression of any message their speakers might wish to communicate” (Schilling-Estes, 2006, p. 312).

Solo una posición prescriptiva (en el fondo, ideológica, por las razones discutidas) permite sostener la noción de corrección, y su identificación con la norma culta.

Siguiendo con la noción de norma, un error sorprendente del currículo es vincularla recurrentemente a la noción de competencia sociolingüística. Desde 1º de ESO, los libros acentúan la necesidad de alcanzar no solo competencia comunicativa en general, sino varias competencias englobadas en aquélla: lingüística, pragmática, estratégica o sociolingüística. Esta última es definida de manera neutra:

“La competencia sociolingüística alude a las convenciones sociales que rigen el uso adecuado de la lengua: formas de tratamiento, gestión de los turnos de palabra, elección del registro, normas de cortesía, fórmulas rituales y protocolarias, reglas de interacción...” (1º ESO, p. 21).

Sin embargo, esa neutralidad es abandonada al identificar competencia sociolingüística y norma culta: “Competencia sociolingüística: aplicar normas del registro culto” (3º ESO, pp. 29, 41, 53, 65, 77, 89, 113, 123; 4º ESO, pp. 29, 41, 53, 65, 77, 89). En consecuencia, la sección dedicada a ese tipo de competencia se convierte en otro instrumento más para reafirmar la incorrección de todos los rasgos dialectales, y de registros no insertados en la norma culta:

“Competencia sociolingüística [...]. Utilizar el verbo *haber* como impersonal de forma correcta de acuerdo con la norma culta” (2º ESO, p. 53).

“Competencia sociolingüística. Evitar algunas formas de leísmo incorrectas de acuerdo con la norma culta” (2º ESO, p. 89).

“Competencia sociolingüística. Evitar el empleo de laísmos y loísmos de acuerdo con la norma culta” (2º ESO, p. 103).

“Competencia sociolingüística. Escribir oraciones impersonales con *se* formuladas correctamente de acuerdo con la norma culta” (2º ESO, p. 123).

La vinculación entre la competencia sociolingüística y la noción de corrección es chocante, pues fueron precisamente los sociolingüistas quienes con más afán mostraron que no hay diferencias comunicativas o expresivas entre diferentes variedades o registros.

Para concluir, el análisis de los libros de texto revela la estigmatización (acentuada según se suceden los niveles educativos) de todas las variedades del español diferentes de la estándar (y de la norma culta que constituye su base), cuyos rasgos son tachados de incorrectos e incluso vulgares (esto se repite en la educación de otros países de habla hispana, como Argentina; cf. López García, 2010). El currículo insta al alumno a rechazar sus propias variedades, suprimidas en favor de la variedad única (la estándar) enseñada en la escuela. Esto no solo es insostenible lingüísticamente, sino contradictorio con el anhelo de lograr una escuela inclusiva y democrática, discriminatorio (porque la escuela señala a quienes usan rasgos supuestamente ‘incorrectos’) y, en último extremo,

paradójico con la continua insistencia en la necesidad de que el alumnado valore la diversidad.

7. Conclusiones

Este trabajo ha constatado, mediante el análisis de los libros de texto de Santillana de Lengua Castellana en todos los niveles educativos preuniversitarios, una sorprendente asimetría en el tratamiento de la diversidad. Mientras ésta es ensalzada ante el alumnado en todos sus planos, la diversidad intralingüística es representada muy negativamente: en este caso, los libros no la consideran como una riqueza que debe ser fomentada, sino como un problema que debe ser evitado y reprimido. Dado que desde premisas puramente lingüísticas “No existe un dialecto que pueda ser considerado mejor que otro” (Tusón, 1996, p. 89), ensalzar la variedad estándar y defenestrar el resto de variedades del español es un mero prejuicio, algo paradójico cuando los libros (y el currículo) insisten en la necesidad de desterrar cualquier tipo de prejuicios.

A nuestro juicio, el resultado del análisis explica, además, por qué el prejuicio de sostener variedades superiores o correctas e inferiores o incorrectas está tan arraigado en la sociedad: a través de todo el proceso educativo, los alumnos son expuestos a esa visión, “fixing the message in stone” (Lippi-Green, 1997, p. 104). No es de extrañar que el alumnado salga de la escuela asumiendo ese prejuicio, y reproduciéndolo en su vida adulta.

Sin ninguna duda, la existencia de un estándar es ventajosa (Amorós Negre, 2009; Longa y López Rivera, 2009; Lyons, 1981), pues ese subcódigo común permite salvar las diferencias entre las variedades de una lengua, garantizando una

intercomprensión plena entre sus hablantes (traducible en ámbitos como la educación, justicia, administración, etc.). Así pues, es obvio que el estándar debe enseñarse en la escuela (además, no es la variedad nativa de ningún hablante). Pero lo que no se entiende es que su enseñanza pase necesariamente, como hacen los libros y el currículo de Lengua, por proclamar la incorrección del resto de variedades. Esto es, se debería enseñar el estándar “como un enriquecimiento del repertorio lingüístico” (Neumann y Quevedo, 2004, p. 91), en vez de como un modelo excluyente. Téngase en cuenta que las ventajas de un estándar se mantienen “siempre que se relativice su valor, no asumiendo acríticamente que el estándar, por serlo, es superior, más correcto o mejor que el resto de variedades” (Longa y López Rivera, 2009, p. 367). En caso contrario, esas ventajas se pierden, pues el estándar se transforma en un instrumento de discriminación y de justificación de la discriminación.

Es urgente que el ámbito educativo, y los materiales usados en él, alteren esa situación, para que la diversidad intralingüística reciba la misma consideración positiva otorgada al resto de planos de la diversidad. Solo abandonando este último reducto de uniformización en la educación podremos avanzar hacia una escuela y una sociedad realmente democráticas, libres de cualquier atisbo de discriminación.

8. Bibliografía

- Alvar, M. (1996). ¿Qué es un dialecto? In M. Alvar (Dir.), *Manual de dialectología hispánica. El español de España* (pp. 5-14). 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*, 39 (2), 37-61.
- Andersson, L. & Trudgill, P. (Eds.) (1990). *Bad language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Apple, M.W. (2002). Mercados, estándares y desigualdad. ¿Pueden las pedagogías críticas parar las políticas derechistas? *Revista de Educación*, nº extraordinario, 223-248.
- Battistella, E. (2005). *Bad language. Are some words better than others?* Nueva York: Oxford University Press.
- Bauer, W. (1998). Some language have no grammar. In L. Bauer & P. Trudgill (Eds.), *Language myths* (pp. 77-84). Londres: Penguin.
- Bauer, L. & Trudgill, P. (Eds.) (1998). *Language myths*. Londres: Penguin.
- Beane, J.A. & Apple, M.W. (2007). The case for democratic schools. In M.W. Apple & J.A. Beane (Eds.), *Democratic schools. Lessons in powerful education*, 2ª ed. (pp. 1-29). Portsmouth (USA): Heinemann.
- Blanco, N. (2001). La dimensión ideológica de los libros de texto. *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 61, 50-56.
- Bolívar, A. (2001). Globalización e identidades: (Des)territorialización de la cultura. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 265-288.
- Carbonell, J. (2001). Contra la soledad docente. *Investigación en la Escuela*, 43, 67-70.
- Charity Hudley, A.H. & Mallinson, C. (2011). *Understanding English language variation in U.S. schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- Corson, D. (2001). *Language diversity and education*. Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum.

- Crystal, D. (2010). *The Cambridge encyclopedia of language*, 3ª ed. Nueva York: Cambridge University Press.
- Cunha, C. & Cintra, L. (1984): *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- De la Blanca de la Paz, S. (2007). Los efectos de la institución y del período de prácticas en la formación de los futuros docentes de la Escuela Universitaria de Magisterio Sagrada Familia. Tesis Doctoral, Universidad de Málaga.
- De la Blanca de la Paz, S., Longa, V.M. & López Rivera, J.J. (2010). Identidad lingüística y educación: hacia una verdadera escuela democrática. *Pedagogía & Lenguajes*, 6/12, 62-73.
- Edwards, J. (2009). *Language and identity. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escudero, J.M. (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 11-29.
- Evans, N. (1998). Aborigines speak a primitive language. In L. Bauer & P. Trudgill (Eds.), *Language myths* (pp. 159-168). Londres: Penguin.
- Fasold, R. (2006). The politics of language. In R. Fasold & J. Connor-Linton (Eds.), *An introduction to language and linguistics* (pp. 373-400). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fasold, R. & Connor-Linton, J. (2006). Introduction. In R. Fasold & J. Connor-Linton (Eds.), *An introduction to language and linguistics* (pp. 1-11). Cambridge: Cambridge University Press.

- Fernández, M. (2000). La organización escolar: agregado, estructura y sistema. *Perspectiva*, 3, 55-69.
- Freire, P. (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora. Cit. por *Política y educación*. Méjico: Siglo XXI, 1996.
- Gelpi, E. (2001). La atención a la diversidad y el reto de la globalización. In A. Sipán (Ed.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 19-30). Zaragoza: Mira.
- Ghomeshi, J. (2010). *Grammar matters. The social significance of how we use language*. Winnipeg (Canadá): Arbeiter Ring Publishing.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). El futuro de la educación desde su controvertido presente. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 271-292.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A.I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2001). El capitalismo global y la política de la esperanza educada. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 251-263.
- Gómez Molina, J.R. (2013). Pluralización de *haber* impersonal en el español de Valencia (España). *Verba*, 40, 253-284.
- Grijelmo, Á. (2006). *La gramática descomplicada*. Madrid: Taurus.
- Gurin, P., Nagda, B.A.; López, G. (2004). The benefits of diversity in education for democratic citizenship. *Journal of Social Issues*, 60 (1), 17-34.
- Hargreaves, A. (1997). La investigación educativa en la era postmoderna. *Revista de Educación*, 312, 111-130.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1996). *Schooling for change: Educating young adolescents for tomorrow's world*. Londres: Falmer Press.

- Hernández Alonso, C. (1996). Castellano. Castilla la Vieja. In M. Alvar (Dir.), *Manual de dialectología hispánica. El español de España* (pp. 197-212). Barcelona: Ariel.
- Kincheloe, J.L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an accent. Language, ideology, and discrimination in the United States*. Londres: Routledge.
- Llamas, C. & Watt, D. (Eds.). (2010). *Language and identities*. Edinburgo: 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*, 11, 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*, 23, 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*, 5, 89-108.
- Lyons, J. (1981). *Language and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. Cit. por *Introducción al lenguaje y a la lingüística*. Barcelona: Teide, 1984.
- Martínez, J.L. (2001). Educar en tiempos de globalización. *Padres y Maestros*, 264, 10-13.

- Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1/1, 62-73.
- Mendoza-Denton, N. (2003). Language and identity. In J. Chambers, P. Trudgill & N. Schilling-Estes (Eds.), *The handbook of language variation and change* (pp. 475-499). Malden, USA: Blackwell.
- Milem, J.F. (2003). The educational benefits of diversity: Evidence from multiple sectors. In M. Chang, D. Witt, J. Jones & K. Hakuta (Eds.), *Compelling interest: Examining the evidence on racial dynamics in higher education* (pp. 126-169). Stanford, USA: Stanford University Press.
- Milroy, J & Milroy, L. (1991). *Authority in language. Investigating language prescription and standardisation*. Londres: Routledge.
- Moreno Cabrera, J.C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Mosquera Martínez, C. (2014). El tratamiento de la variación intralingüística en la escuela: análisis de los libros de texto de Lengua Castellana. Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Santiago de Compostela.
- Neumann, D.B. & Quevedo, M.E. (2004). Diversidad sociocultural, variedades lingüísticas y fracaso escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 2/2, 89-100.
- Nuño Álvarez, M^a.P. (1996). Castellano. Cantabria. In M. Alvar (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.

- Pérez Gómez, A.I. (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 66-70.
- Pérez Gómez, A.I., Blanco, N., Sola, M. & Barquín, J. (2003). La situación profesional de los docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 34-40.
- Porto Dapena, Á. (2001). El español en contacto con el gallego. Ponencia en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid. [Disponible en http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/4_el_espanol_en_contacto/porto_a.htm; fecha de acceso: 8-10-2014].
- Pullum, G. (1999). African American Vernacular English is not standard English with mistakes. In R. Wheeler (Ed.), *The workings of language* (pp. 39-58). Westport (USA): Praeger.
- Rickford, J.R. (2005). Using the Vernacular to teach the Standard. In D. Ramírez, T. Wiley, G. de Klerk, E. Lee & E. Wright (Eds.), *Ebonics in the urban educational debate*, 2ª ed. (pp. 18-40). Long Beach: California State University.
- Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Schilling-Estes, N. (2006). Dialect variation. In R. Fasold & J. Connor-Linton (Eds.), *An introduction to language and linguistics* (pp. 311-341). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sergiovanni, T.J. (1994). *Building community schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- Smith, D.G., Gerbick, G.L., Figueroa, M.A., Watkins, G.H., Levitan, T., Moore, L.C., Merchant, P.A., Beliak, H.D. & Figueroa, B. (1997). *Diversity works: The emerging picture of how students benefit*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.

- Stubbs, M. (1983). *Language, schools and classrooms*, 2ª ed. Londres: Methuen.
- Thornton, G. (1986). *Language, ignorance and education*. Londres: Edward Arnold.
- Torres, C.A. (2002). La educación del futuro y los dilemas de nuestro tiempo. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 249-255.
- Trudgill, P. (1983). *On dialect. Social and geographical perspectives*. Oxford: Basil Blackwell.
- Tusón, J. (1996). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.
- Wolfram, W., Temple Adger, C. & Christian, D. (2007). *Dialects in schools and communities*, 2ª ed. Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum.
- Wolfram, W. & Schilling-Estes, N. (1998). *American English. Dialects and variation*. Malden (USA): Blackwell.
- Yiakoumetti, A. (Ed.). (2012). *Harnessing linguistic variation to improve education*. Berna: Peter Lang.

Corpus de libros de texto usados

- [3º Prim]: Henao, J.T. (Dir.). (2008). *Guía didáctica de Lengua castellana 3 Primaria*. Madrid: Santillana.
- [4º Prim]: Henao, J.T. (Dir.). (2008). *Guía didáctica de Lengua castellana 4 Primaria*. Madrid: Santillana.
- [5º Prim]: Henao, J.T. (Dir.). (2009). *Guía didáctica de Lengua castellana 5 Primaria*. Madrid: Santillana.

[6º Prim]: Henao, J.T. (Dir.). (2009). *Guía didáctica de Lengua castellana 6 Primaria*. Madrid: 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.

[1º BACH]: Redal, E.J. (Dir.) (2008). *Lengua castellana y literatura 1 Bachillerato. Guía y recursos del profesorado*. Madrid: Santillana.

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

ⁱ Este artículo constituye una versión muy modificada, y ampliada en cuanto a la temática tratada, de Mosquera Martínez (2014).

ⁱⁱ Para agilizar las alusiones a los libros de texto, estos son citados por su curso y nivel educativo ('Prim', 'ESO' y 'Bach') en vez de por el apellido de sus autores. Una subsección de la bibliografía final especifica la entrada bibliográfica completa de esos libros.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Mosquera Martínez, C. y Longa, V.M. (2015). Cuando la diversidad molesta: el tratamiento de la diversidad intralingüística en libros de texto de Lengua Castellana. *Aula de Encuentro*, nº 17, vol. 1. pp. 5-44.

Clara Mosquera Martínez

Graduada en Lengua y Literatura Españolas por la

Universidad de Santiago de Compostela

Correo-e: clara.mosquera.martinez@gmail.com

Víctor M. Longa es

Doctor en Filología Hispánica y

Profesor Titular de Lingüística General

de la Universidad de Santiago de Compostela

Correo-e: victormanuel.longa@usc.es

Enviado: 13 de febrero de 2015

Aceptado: 14 de marzo de 2015