

## Un problema en el aula: aportes a una discusión sobre el supremacismo y la variación lingüística, el derecho a la educación y la inclusión social

**Virginia Kurganoff**

Universidad Nacional de Córdoba

vkurganoff@hotmail.com

### Resumen

En el presente trabajo se pretende indagar y reflexionar críticamente acerca de un problema que existe en Argentina desde el nacimiento de la escuela pública moderna como correlato del proyecto de construcción del Estado nacional: cómo elaborar políticas lingüísticas públicas que garanticen el derecho a la educación y a la inclusión social de todos los ciudadanos, sin importar la comunidad de habla a la que pertenezcan.

Lo que se busca es promover el reconocimiento de la Argentina como un país que, en el plano lingüístico, está profundamente marcado por la inmigración y la migración interna; por lo tanto, se retoman, aquí los planteos propuestos en el artículo de Corina Courtis “La Argentina como contexto migratorio: una mirada socio/etnolingüística” (2011) y en la entrevista realizada por Natalia Montagna a Alicia María Zorrilla “Somos lo que de la lengua hacemos” (2021). El fin último es evidenciar la situación de supremacismo lingüístico en las aulas y la importancia del respeto a la diferencia y el valor de la variación en las lenguas a nivel educativo, comprendiendo el contexto escolar como un espacio propicio tanto para la reproducción de los prejuicios de la ideología dominante en materia lingüística como para su abolición.

### Palabras clave:

Supremacismo lingüístico, variación lingüística, educación, inclusión social

## Un problema en el aula: aportes a una discusión sobre el supremacismo y la variación lingüística, el derecho a la educación y la inclusión social

### Introducción

El pasaje del siglo XIX al siglo XX se acompaña de un notable cambio pedagógico y social: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el mundo (Pineau, Dussel y Caruso, 2001). Según Pablo Pineau<sup>1</sup> (2001), en Argentina, el origen de la escuela se produce, justamente, en el contexto de la modernidad. Es un producto sociohistórico que emerge a partir de la pregunta sobre cómo lograr la gobernabilidad de los hombres libres y de la necesidad estatal de efectuar sobre ellos una acción de disciplinamiento social. La respuesta viene dada por la Ilustración, movimiento cultural e intelectual europeo en boga en la época; estos objetivos dependen de la formación temprana de los sujetos en calidad de ciudadanos. De tal modo, la escuela moderna se pone al servicio del proceso de construcción del Estado-Nación, proyecto político social con bases en el proyecto pedagógico. Así, el 8 de julio de 1884 y bajo la presidencia de Julio Argentino Roca se promulga la Ley 1420 de educación común, gradual, gratuita, obligatoria y de tradición laica. Esta normativa, producto de uno de los debates más intensos en la historia argentina, constituye la piedra basal de todo el sistema educativo nacional. Su mayor impronta se debe a la obligatoriedad: supone, desde entonces, una escuela pública al alcance de todos los sujetos.

Ahora bien, entre los mandatos fundacionales de esta escuela se hallan una cultura moderna, una lengua única, y una única ciudadanía o identidad nacional (Carli, 2003). Los objetivos planteados se orientaban a promover el acceso a la cultura mediante la transmisión de una historia común y de normas y códigos de convivencia consensuados y homogéneos para todos. Esto es porque el pensamiento educativo moderno se erige en el despliegue de tres discursos del siglo XIX: el liberalismo, el positivismo y el aula tradicional. El liberalismo, en primer lugar, como filosofía política, social y jurídica aspira a la constitución de sujetos libres como condición de existencia del mercado. En este sentido, la instrucción sobre los derechos y obligaciones individuales del ciudadano son la base para la edificación del Estado liberal como un Estado administrativo y racional. Asimismo, propone “el sistema educativo como una vía inestimable de ascenso social y de legitimación de las desigualdades, en una tensión constante entre la igualdad de oportunidades y la meritocracia que ordenan sus

---

<sup>1</sup> Pineau es Doctor en Educación (Universidad de Buenos Aires) y docente. Ha publicado diversos libros y trabajos en revistas nacionales y extranjeras como autor, coautor y director en temáticas de historia, teoría y política de la educación. También fue presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, y director del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA.

prácticas” (Pineau, 2001, p. 43). Por otro lado, el enciclopedismo positivista se presenta, desde el comienzo, como el ideal formativo; se organiza un currículum de saberes elementales, claramente descontextualizados de su universo de producción o aplicación —es decir, se crea un saber específico, el escolar, que abona la comprensión de una única cultura válida, la de la burguesía masculina europea, cientificista y nacionalista— y se pautan prácticas universales y uniformes, sancionadas o acreditadas por sistemas de evaluación exclusivamente destinados a medir el capital institucionalizado. La cientificidad se vuelve el “único criterio de validación pedagógica” (Pineau, 2001, p. 44) y se propone un único método educativo como el eficaz y universalmente aplicable en cualquier situación<sup>2</sup>. Con el establecimiento de esta norma se desarrolla toda una serie de mecanismos disciplinarios y de clasificación social, puesto que se cree que cualquier sujeto que esté biológicamente determinado a aprender, si es expuesto al método correcto, lo hará más allá de su voluntad. De esta manera, el paso por la escuela ejerce una acción que a la vez que capacita, habilita, instruye, filia y forma, también disciplina, ordena, reprime, domestica y aculturaliza. En suma, deja sus huellas en la subjetividad. Por último, el régimen del aula tradicional ordena las prácticas cotidianas en términos de espacio, tiempo y control de los cuerpos. En este régimen, el docente ocupa el lugar privilegiado y los alumnos son reducidos a la pasividad y la inmovilización (Pineau, 2001).

Aquí interviene el discurso médico y psicométrico basado en la clasificación propuesta por el darwinismo social; con su metáfora biologicista y reduccionista, toda emergencia de una diferencia es entendida como “una enfermedad de los sujetos a educar” (p. 46). Los sujetos se clasifican, según se adaptan y adecuan, o no, a las normas impuestas en el marco escolar, en sujetos normales o desviados, deficientes o excluidos. Así, en el caso de que un sujeto presente una dificultad de adaptación al medio, esto se concibe como un problema individual, que coloca al sujeto inmediatamente en un menor grado en la escala evolutiva. Por el afán normalizador, se comprende que “la única forma de evitar los estragos (...) era el control total, las clasificaciones, la corrección de los desvíos y otras prácticas ortopédicas” (p. 45). Estas prácticas recaen fundamentalmente sobre las clases bajas y sobre los inmigrantes, que constituyen los sectores poblacionales a los que el Estado ofrece la promesa de la escolarización como la única vía de acceso a la civilización. Es así que la institucionalización de la escuela obligatoria responde a un mecanismo de control social (Pineau, 2001) que se orienta hacia la transformación de sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos a través de la incorporación a este sistema institucional escolar (Southwell, 2018).

---

<sup>2</sup> Alude a lo que se denomina el detallismo metodológico: “la existencia de un método pedagógico científico (...) que lograría alcanzar los resultados pedagógicos esperados” (Tedesco en Pineau, 2001, p. 45).

Es notorio cómo el aula se transforma, con todo, en un escenario donde se imponen ciertas representaciones e ideologías del discurso dominante en cada momento histórico. De esta manera lo piensa también Corina Courtis (2011) cuando en su artículo reflexiona, en primer término, en torno al análisis antropológico realizado por Rita Segato acerca de la formación histórica de diversidad en Argentina. Dice Segato que el Estado nacional argentino, “frente a la fractura originaria capital/interior y a los contingentes de inmigrantes [...] que se le agregaron y [...] superpusieron [...], presionó para que la nación se comportase como una unidad étnica dotada de una cultura singular [...] homogénea y reconocible” (Segato en Courtis, 2011, p. 1). Esto es: el proyecto de Estado nacional implica, para las élites decimonónicas locales, la “búsqueda de una ontología de la nación [...] modelo de lo étnico esencial e indivisible aplicado a la sociedad nacional entera” (Segato en Courtis, 2011, p. 1).

Pineau, Segato y Courtis parecen acordar en que la propuesta pedagógica escolar en Argentina asume, desde el principio, la tarea de la homogeneización cultural hacia una etnicidad única extensible a todo el territorio nacional. Las políticas educativas se acompañan, generalmente, de políticas lingüísticas que conllevan la asimilación étnico-cultural y la aculturación. En este contexto, se plantea, en definitiva, un *problema* en el aula: cómo elaborar políticas lingüísticas públicas que garanticen el derecho a la educación y a la inclusión social de todos los ciudadanos, sin importar la comunidad de habla a la que pertenezcan. Para solucionarlo, es indispensable el reconocimiento de la Argentina como un país que, en el plano lingüístico, está profundamente marcado por la inmigración y la migración interna. Es necesario exponer la situación de supremacismo lingüístico aún vigente en las aulas y evidenciar la importancia del respeto a la diferencia y el valor de la variación en las lenguas a nivel educativo, comprendiendo el contexto escolar como un espacio propicio tanto para la reproducción de los prejuicios de la ideología dominante en materia lingüística como para su abolición. En este sentido, conviene encarar una reflexión crítica, histórica y situada en torno a esta problemática en el marco de la escuela y la universidad como instituciones estatales. Ya sea durante la escolaridad o durante la formación universitaria de futuros docentes, una reflexión que dé cuenta de la riqueza que implica la diversidad y heterogeneidad cultural que puebla históricamente la Argentina es requerida para una formación cívica adecuada a la contemporaneidad.

### Una lengua nacional o una variedad de lenguas: esa es la cuestión

Según Courtis (2011), entre la segunda mitad del siglo XIX y los comienzos del XX tiene lugar, en Argentina, el auge inmigratorio intercontinental, desde los países europeos<sup>3</sup>; “sin embargo, a la par del ingreso cuantioso, aunque no constante, de los migrantes de ultramar, existió en la Argentina un flujo sostenido de inmigrantes regionales, principalmente limítrofes”<sup>4</sup> (Courtis, 2011, p. 3), intracontinentales. Lo que le preocupa a la autora, en su investigación, es la abundancia de registros, en contextos institucionales y, en particular, escolares, de situaciones “que dan cuenta de la vigencia de una *política de desconocimiento* – usualmente teñida de *poéticas de estigmatización*– de las lenguas de inmigración, con evidentes efectos desigualadores para estos colectivos migratorios” (Courtis, 2011, p. 4). Nota que, en los últimos tiempos, gran parte de las escuelas del AMBA reciben población migrante<sup>5</sup>, cuya lengua madre o primera lengua es diferente de la variedad de lengua estándar, rioplatense<sup>6</sup>. Al mismo tiempo, correlaciona el elevado porcentaje de asistencia escolar de estas poblaciones con el hecho de concebir la educación como unpreciado recurso. En función de esto, Courtis recupera distintas situaciones de discriminación institucional y habla del Estado como una eficaz *máquina de aplanar diferencias*: los sujetos étnicamente marcados son considerados ciudadanos plenos en la medida en que neutralicen los rasgos de tal diversidad. La escuela es, para la autora, un pilar esencial del proceso de constitución nacional. Y una de las bases instaladas por la escuela moderna, como ya se ha visto, es la predominancia de una lengua por sobre otra/otros como recurso o medio ideológico que asegura, difunde e impone un cierto sentido común (*doxa*) en favor de quienes quieren conservar una posición dominante en las relaciones de poder. Es este mismo grupo social (la élite dirigente) quien, en definitiva, la produce. En palabras de Courtis: “a través de los dispositivos ideológicos operantes en la escuela, ciertos rasgos de habla que se toman por distintivos [...] se constituyen en asiento de prejuicio, discriminación y sutiles pero efectivos mecanismos de subordinación social” (2011, p. 6). Siempre está operando una serie de

---

<sup>3</sup> En la década de 1960 arriban a Buenos Aires, de igual modo, contingentes reducidos de inmigrantes asiáticos –coreanos y chinos– y luego, durante la década de 1990, un número reducido de inmigrantes de Europa central y oriental. Argentina recibe, inclusive, un número pequeño de peticionantes de asilo originarios de América Latina (principalmente Perú, Cuba y Colombia), Europa del Este, África y Asia.

<sup>4</sup> La presencia de inmigrantes limítrofes, de Brasil, Bolivia, Paraguay, Uruguay y Chile, nunca supera el 3 % de la población total. Hasta los años 60, el ingreso al país se caracteriza por la estacionalidad y la pendularidad entre el lugar de origen y un destino relativamente cercano en territorio argentino, pero entre 1960 y 1991, el AMBA pasó de recibir el 25 % de los migrantes a recibir el 50 %. Aumenta progresivamente, además, la proporción de mujeres migrantes (Courtis, 2011).

<sup>5</sup> El término hace referencia a niños y jóvenes nacidos en otros países, o hijos de padres inmigrantes nacidos en Argentina –y, por el principio de *ius solis*, ciudadanos argentinos– (Courtis, 2011).

<sup>6</sup> Dice Courtis: “puede tratarse de niños cuya primera lengua sea una variedad del español diferente de la rioplatense (algunos bolivianos, paraguayos y peruanos), de niños bilingües cuya lengua materna no sea el español pero que posean diversos grados de competencia –especialmente, habilidades de comprensión– en esta lengua (hablantes de aymara, quechua o guaraní), y hasta de niños monolingües en la lengua de inmigración (coreanos y chinos, principalmente)” (2011, p. 5).

prejuicios arraigados que, a partir de un claro darwinismo lingüístico<sup>7</sup>, sitúa ciertas lenguas como superiores, dominantes y privilegiadas, y otras como lenguas menores, de clases sociales minorizadas, que apenas reciben estatus de lengua al ser consideradas exóticas, primitivas, básicas o carecientes de complejidad. Las formas dialectales vernáculas son sentidas como inferiores, erradas o incorrectas hasta por sus propios hablantes, consecuencia de sutiles operaciones de estigmatización. A este proceso se lo denomina *supremacismo*, pudiendo ser *interlingüístico*, si las distinciones se establecen entre diferentes sistemas de lenguas, o *intra lingüístico*, funcionando al interior de un mismo sistema (Muñoz Navarrete, 2009), dentro del sistema de ¿una? lengua nacional:

Una de las características del nacionalismo lingüístico consiste en ocultar los aspectos sociales, políticos y económicos de la evolución lingüística para presentarlos como aspectos intralingüísticos naturales, típicos de los procesos habituales de cambio lingüístico. De esa manera, la superioridad política o económica se lleva al terreno de la superioridad estrictamente lingüística. Por ello, si una comunidad abandona su lengua por la de una comunidad política, económica o demográficamente superior, la ideología nacionalista de esa comunidad se encargará de insistir en que esto es así porque la lengua que se abandona es inferior, está menos adaptada o es menos flexible lingüísticamente que la lengua que se adopta. (Moreno Cabrera, 2008, p. 42)

El Estado Argentino hace uso del dispositivo escuela a los fines de la edificación de la nación como *comunidad imaginada* (Anderson, 1993). Este proyecto se sostiene con el establecimiento de una lengua por sobre las demás, por intermedio de la planificación lingüística<sup>8</sup> estatal, que tiene, precisamente, el objeto de nombrar la “intervención

---

<sup>7</sup> El darwinismo lingüístico es expresión de una ideología lingüística que tiene su origen en la obra de August Schleicher, profesor y lingüista germano hijo de un naturalista que en 1863 escribe su libro *Die Darwinsche Theorie und die Sprachwissenschaft*, influenciado por la obra de Darwin *Origin of the Species* (1859). Schleicher concibe las lenguas como organismos naturales que pueden clasificarse y ocupar distintos lugares en un árbol genealógico según su crecimiento, evolución y decadencia respecto de una única lengua madre que es el indoeuropeo. Es, por tanto, un referente fundamental de la gramática comparativa en su vertiente evolucionista-naturalista (Gutiérrez Cuadrado, 1984).

<sup>8</sup> *Language planning* (planificación lingüística) es un concepto que surge en 1959, en la teorización de Einar Haugen. Más tarde es definida por J. Fishman (1970) como *sociolingüística aplicada*: la planificación es la acción de poner en práctica, a nivel estatal, una política lingüística. Haugen (1964) parte del problema de la norma lingüística y la estandarización de una lengua única. Esto significa que la planificación era un intento de influir en las elecciones en materia de lengua. Haugen se inspira en el modelo de Herbert Simon y distingue cuatro fases: diagnóstico de un problema, concepción de las soluciones posibles, elección de una de las soluciones, evaluación de la solución adoptada. El problema tenía que ver, en todos los casos, con la no comunicación; el fracaso era relativo cuando los hablantes hablan formas distintas de una misma lengua, y total cuando no hablan la misma lengua en absoluto.



estandarizadora del Estado de manera de construir una identidad nacional” (Calvet, 1997, p. 2). Y es que la ideología del lenguaje de corte nacionalista, mundialmente hegemónica, amalgama *un* pueblo con *una* lengua que cumple para la idea de nación homogénea un rol esencial, cohesivo, en tanto rasgo de identificación para sus hablantes y posibilidad discriminadora que marca límites entre grupos sociales y jerarquías al interior de la pirámide social (Schieffelin, Woolard y Kroskrity, 2012).

De igual modo, el proyecto de construcción del Estado nacional se ve respaldado por la supremacía de una lengua estándar, que no es sino una variedad de la lengua que se erige como diferente y especial, con respecto a las otras, pero no por motivos lingüísticos sino por razones históricas, económicas, políticas, culturales e ideológicas (Bixio, 2012). Así, cada forma lingüística asume una determinada función social. Este fenómeno suele denominarse *diglosia*<sup>9</sup> (Fasold, 1996) cuando se trata de “dos variedades o dialectos de la misma lengua moderadamente diferentes y coexistentes en la misma comunidad: una variedad A (Alta) y una variedad B (Baja)” (Fasold, 1996, p. 71). Cada una de estas variedades tiene una función bien diferenciada de acuerdo al contexto: la variedad A es utilizada en situaciones formales y cuidadas, mientras la B en coloquiales o informales, familiares y cotidianas. Durante el proceso de institucionalización académica, el sujeto va incorporando la variedad A, altamente codificada, estandarizada y transmitida formalmente, y reflexiona en torno a ella porque es, de las dos, la que porta un metalenguaje asociado. B, cuya gramática se cree más simple, en cambio, se aprende a lo largo de la vida del sujeto de modo inconsciente. Ambas variedades se superponen paralelas en el tiempo. En términos de prestigio, entonces, los hablantes suelen considerar a A como superior y a B como inferior o incorrecta; “incluso es posible que se niegue su existencia” (Fasold, 1996, p. 74). A estas dos, además, se añaden otras variedades que impulsan a pensar en una aproximación menos dicotómica pero no menos conflictiva. La diglosia oculta que en la situación lingüística efectiva no hay contacto sino disputa.

Al percibirse diferencialmente las variantes del “español que se habla en la escuela y el que se habla en el hogar, estas últimas [son] regularmente percibidas como variedades erróneas que deben corregirse durante la escolarización” (Courtis, 2011, p. 7). Por ende, las

---

Las preocupaciones de los primeros planificadores lingüísticos eran la normativización, la uniformidad del código y la normalización. El Estado asume, más tarde, esta tarea como decisor: selecciona una lengua y le atribuye cierta función, hace que los especialistas codifiquen esa lengua e impone su puesta en práctica en la enseñanza y en los medios de comunicación. No hay nada de democrático en este proceso; la lengua pertenece a los hablantes pero la decisión es tomada por las instituciones estatales. Solamente el Estado tiene el poder suficiente para efectuar una planificación de alcance general. Solo el gobierno tiene control del sistema escolar y con él, de los medios para introducir y sostener una política lingüística (Calvet, 1997).

<sup>9</sup> En el espacio del aula lo común, además del *bilingüismo* o el *plurilingüismo* social, es la situación de *diglosia*. Estos fenómenos, por lo común, se superponen.

heterogéneas y diversas variedades de habla deben someterse a una única forma oficializada de lengua estándar que se instala como superior bajo el supuesto de comportar patrones elevados y unificantes de interacción y comunicación.

Esta perspectiva pedagógica es defendida por muchos lingüistas en la actualidad, por ejemplo, la Dra. en Letras Alicia María Zorrilla<sup>10</sup>. Zorrilla, como referente de la Real Academia Española, opone a la variación lingüística una norma, una competencia lingüística oficializada o estándar sin acento topicalizado que posibilite una única y totalitaria identificación cultural. La adecuación o sometimiento de todas las comunidades de hablantes al español estándar como ideal monolingüe en la escuela, es, para Zorrilla, el camino hacia la unidad lingüística en la variedad de mayor univocidad y corrección: “lo importante es saber hablar y escribir con decoro en español. Sin duda, en ámbitos formales, deberán respetarse las normas que rigen la correcta expresión de nuestra lengua” (2011, párr. 12). De igual forma, para esta autora, la corrección idiomática y gramatical “depende del interés que los hablantes pongan en hablar y en escribir mejor (...) en usar bien las palabras” (párr. 8). Esto significa que para algunos teóricos, más tradicionales o respetuosos del canon, hay modos de hablar que están “fuera del sistema gramatical del español y, como lingüística, [hay que atenerse] a este sistema rigurosamente” (Zorrilla, 2011, párr. 10). Pero esta lengua en cuanto tal no es realmente hablada por ningún sujeto, “porque todos somos usuarios de variedades locales y sociales” (Bixio, 2012, p. 28). Así las cosas, es claro que esta operatoria es manifestación de una ideología de fondo que imprime cariz peyorativo a un término (el habla, las múltiples y heterogéneas comunidades de habla) mientras enaltece el otro (la *lengua*, una lengua estándar).

Es evidente que la ideología lingüística imperante en las escuelas de Argentina, todavía hoy, discrimina a ciertos sujetos por pertenecer a ciertas comunidades de habla (nativas o foráneas), cuyas variedades del español habladas no se corresponden con el estándar. Esto lleva a Courtis a hablar de un “programa castellanizador” (Courtis, 2011, p. 2) aplicado en las escuelas, cuya consecuencia es la sumisión lingüística como “campo de acción privilegiado de los mecanismos generales de sumisión social” (Allardt en Courtis, 2011, p. 2). Esta sumisión ejerce sus efectos a través de la minorización: la puesta en marcha de distintos dispositivos de omisión o de exposición peyorativa de la diferencia. Estas prácticas institucionales minorizantes pueden ir “desde el desconocimiento deliberado hasta [la]

---

<sup>10</sup> Alicia María Zorrilla nació en Buenos Aires (Argentina) en 1948. Es presidente de la Academia Argentina de Letras y Miembro Correspondiente Hispanoamericana de la Real Academia Española. Tal como se expone en la entrevista que le realiza Natalia Montagna en conmemoración del Día del Idioma Español en las Naciones Unidas, declara haber dedicado su vida a “divulgar correctamente la lengua, a protegerla y a enseñar a respetarla” (2011, párr. 2).



estigmatización abierta” (Courtis, 2011, p. 2) y atribuyen, arbitrariamente, clasificaciones de índole racista y segregacionista sobre los sujetos.

En este marco, toda diferencia en las competencias lingüísticas es medida, comparada y evaluada desde la lengua estándar —la lengua *del otro*—, y concebida como déficit, deficiencia, discapacidad, “retraso o patología” (Fuchs en Courtis, 2011, p. 6). Luego, es estratégicamente invisibilizada por los institucionalizados mecanismos homogeneizantes y por los diferentes aparatos de vigilancia cultural<sup>11</sup> de gran *violencia simbólica* (Bourdieu, 1980), silenciando, neutralizando y haciendo desaparecer esas otras voces e identidades. Ante la situación de inmigración, esta política lingüística homogeneizadora “tiene como efecto (y, sin duda, como fin) dilatar la brecha [...] construida sobre la evaluación de competencias diferenciales [...] a través de la cual se (re)producen las relaciones sociales de sujeción que hacen de la identidad inmigratoria una identidad de segundo rango” (Courtis, 2011, p. 15). Se trata de una verdadera maquinaria sistematizadora y represora de las alteridades con consecuencias decisivas que inciden en las posibilidades de acceso e inclusión social. Además, la imposición de una única lengua en su forma oficializada, que lleva a evaluar y categorizar a los usuarios según la adecuación absoluta o el manejo incorrecto o incompleto de esa lengua estándar, suele tener efectos en el nivel educativo superior y a nivel de la inserción laboral para todos los ciudadanos.

A estas apreciaciones se llega con las contribuciones de la denominada *sociolingüística conflictivista*<sup>12</sup>: los fenómenos lingüísticos empiezan a entenderse no en términos de una convivencia armoniosa sino de una dinámica de dominación. Comienza a denunciarse la situación de desigualdad y conflicto que se oculta, generalmente, en una situación de bilingüismo o plurilingüismo social o cuando hay ideologización y polarización diglósica<sup>13</sup> (Boyer, 2009). La mayor contribución de esta sociolingüística es la relevancia dada a la potencia del imaginario comunitario de las lenguas, al paradigma representacional de estereotipación ambivalente: la ideología mantiene la disputa entre dos representaciones

---

<sup>11</sup> En particular, este trabajo pone el foco en la escuela pública y sus productos estandarizados, pero esta violencia simbólica también se ejerce en la justicia, la salud, la política, la administración, etc.

<sup>12</sup> La sociolingüística conflictivista es, para Boyer (2009) una modelización de las escuelas catalanas y occitanas. Esta tendencia se opone a la presentada por los sociolingüistas americanos y ofrece un análisis más complejo, orientado hacia una intervención glotopolítica. “«*Glotopolítica*» nos remite a las diversas aproximaciones que una sociedad adopta hacia el lenguaje, ya sea de manera consciente o no (...) es necesaria para incluir todos los hechos del lenguaje en los que la acción de la sociedad reviste la forma de lo político. Estas consideraciones no pretenden en absoluto jubilar los términos «planificación lingüística» o «política de la lengua». Pero hay que tener en cuenta que *toda decisión de política de la lengua, si llega a ser puesta en práctica, tendrá necesariamente consecuencias glotopolíticas*” (Guespin y Marcellesi, 2019 [1986], p. 36).

<sup>13</sup> Según Boyer (2009), la resolución del conflicto solo puede asumir tres formas: la *subordinación* total de la lengua dominada por la dominante, la *normalización* de la lengua dominada (mediante la lucha de la comunidad dominada por el desarrollo normal de su lengua) o su *normativización* (paso previo a la normalización: el establecimiento de normas estandarizadas para la lengua dominada que la vuelva apta para ser escrita, transmitida formalmente y utilizada por los medios de comunicación).

(dialecto o lengua dominante y dialecto o lengua dominada) y se dirige hacia la substitución de una (la desvalorizada o estigmatizada) por otra. Lo que se produce es un discurso *epilingüístico*, es decir, desvalorizante del dialecto o lengua dominada, que persigue como fin último “la no transmisión intergeneracional de la lengua B (...) la ruptura de la transmisión de la lengua” (Boyer, 2009, p. 17).

En resumen, el supremacismo lingüístico se encarga de ocultar el hecho de que la supremacía de una lengua y una variedad de esa lengua sobre otras es una construcción histórica que depende de dinámicos y complejos procesos políticos y sociales, de la superestructura ideológica extralingüística que se mueve detrás/debajo de la realidad lingüística de un territorio. Para Courtis, el papel de la escuela y la educación en la reproducción de esta ideología lingüística es clave, ya que las instituciones educativas son agentes principales en el proceso de elaboración, legitimación e imposición de la lengua única y estándar en devaluación/marginación de otras lenguas y otros dialectos sociorregionales. Además, la escuela cumple un rol sustancial en el proceso de construcción y control de los discursos y sentidos sociales. En esta vía, mientras hay autores, como Zorrilla, que defienden la transmisión institucional del español estándar y sostienen que “una lengua que interrelaciona nunca excluye” (2011, párr. 10), otros como Courtis destacan la importancia de dar reconocimiento a las otras lenguas y a las otras variedades vernáculas como semejantes en valor, ya que al excluirlas “se rechazan, conjuntamente, los significados propios” (Bixio, 2012, p. 46) culturales. Esta situación tiene alcances glotopolíticos: mientras la política lingüística se elabora a partir de actos concretos cuyo objetivo es la acción sobre uno o varios sistemas lingüísticos concretos y bien diferenciados, la realidad glotopolítica está funcionando constantemente a través de prácticas lingüísticas continuas (Guespin y Marcellesi, 2019 [1986]) cuyos efectos, conscientes o inconscientes, activos o pasivos, sutiles o visibles, conciernen “al derecho de un determinado grupo social a tomar la palabra” (Guespin y Marcellesi, 2019 [1986], p. 43).

La escuela debería ser ese espacio accesible a todos los ciudadanos que enseña, fundamentalmente, el respeto por la alteridad, espacio de la abolición de prejuicios y discriminaciones, no de su reproducción (Bixio, 2012). De allí la importancia de estos debates, a los fines de repensar la forma de garantizar la inclusión social desde el contexto escolar y el derecho a la educación.

### Una nueva perspectiva

En las últimas décadas del siglo XX se produce un cambio de perspectiva en la disciplina lingüística, a partir de los aportes realizados por la sociolingüística variacionista<sup>14</sup>, junto a avances en la antropología y etnología lingüística (en particular, aquellos de la etnografía del habla y de la comunicación<sup>15</sup>). Con las transformaciones que estos aportes producen en la lingüística, el temor a la desaparición o disgregación de las lenguas puede amenguarse; algunos teóricos sostienen que puede prescindirse del “terror étnico” (Courtis, 2011, p. 1), pues “la cultura y la lengua no son cosas [*que pueden perderse o reemplazarse*], sino maneras [*colectivas*] de pensar y hacer” (Woodbury, 2019 [1999], p. 3), maneras, entonces, que pueden ser reestructuradas y reformuladas activamente en el tiempo y en el uso. El cambio lingüístico deja de concebirse exclusivamente como pérdida o ruptura y pasa a ponerse el foco en la *continuidad* de la práctica del habla, lo que hace pensar más allá de la lengua como una gramática fija y fosilizada. Se empieza a comprender que la riqueza de la lengua está en el habla, y que consiste en un modo de expresión capaz de transformarse dinámicamente y evolucionar. Estos estudios vienen a demostrar, precisamente, que la condición babélica de la lengua, esa que hace a la imposibilidad de hablar de una única y perfecta *lengua madre*, es sinónimo de fortuna; que, del mismo modo, “las situaciones de contacto pueden devenir en fuente de riqueza” (Vidal y Courtis, 2007, p. 29), y, por tanto, que

<sup>14</sup> La sociolingüística variacionista, fundada a partir de los estudios del norteamericano William Labov en su obra *Modelos sociolingüísticos* (1972), representa un antes y un después en la reflexión e investigación sobre la cuestión del cambio en la lengua. Su planteo, que intenta alcanzar la fundamentación “del conocimiento intersubjetivo en lingüística (...) -y- una lingüística social (...) rigurosamente científica” (Labov, 1983[1972], p. 13) que tome “como objeto principal las hablas o los discursos, su vigencia para la interacción y el sistema social y su dependencia de los mismos” (Labov, 1983[1972], p. 13), viene a interpelar la tradición y a poner en jaque esa suerte de ensimismamiento del estructuralismo saussureano, abriendo el debate sobre el cambio lingüístico y los nexos indiscutibles entre lengua y sociedad. El gran aporte de la sociolingüística variacionista es demostrar, como decía Labov, que el prefijo *socio-* es redundante, que toda lingüística es social. Teóricos más contemporáneos van a tomar la teoría de Labov y su modelo cuantitativo correlacional, de base formal, para introducirle algunas cuestiones novedosas y volverlo más funcional. Por ejemplo, el proyecto investigativo de Lavandera (1984) muestra que si bien las afirmaciones de Labov representan un avance innegable, pierden de vista la participación de la variación lingüística en la misma creación de los contextos extralingüísticos que la determinan (Lavandera, 2014[1984]). En esta lógica, la autora incorpora la consideración del aspecto semántico, complejizando la indagación con el estudio del significado. Con esto, se produce un paso de pensar al hablante en sí, a concentrarse más en la interacción interpersonal y en el nivel del discurso. Este paso es el de un modelo centrado en lo cuantitativo, a uno que priorice lo cualitativo: no solamente la variación es reflejo de lo social, sino que hay una relación dinámica entre discursividad y contexto; las variaciones significan. Esta hipótesis hace factible una metodología distinta, que permite que el análisis se extienda, se expanda a otros niveles de la lengua. Con el trabajo de Lavandera, por ejemplo, se entiende que distintos grupos sociales prefieran emplear ciertas palabras y significados sobre otros. Se estudian, en definitiva, los diversos modos de hablar de diferentes sectores de una sociedad.

<sup>15</sup> La *etnografía de la comunicación* estudia las normas de las conductas comunicativas en las distintas comunidades a partir de un enfoque específico apto para abordar las relaciones diferenciales entre lengua-cultura. Su objeto de estudio es el *habla* (Dell Hymes): los usos de habla que conforman partes integrantes o constituyentes de una cultura, en relación a otros componentes del sistema cultural. Este movimiento continúa la tradición americanista de Boas-Sapir, pensando al lenguaje en función de su contexto etnográfico. En 1964 se produce un giro epistemológico de la mano de John J. Gumperz: el habla va a verse sustituida por la *performance*, entendida como ejecución o actuación. A diferencia de la antropología lingüística (en su primera etapa de rescate o salvataje), que se dedicaba a estudiar y describir las lenguas *exóticas* con sus reglas gramaticales y las relaciones genéticas entre estas lenguas, la etnografía de la comunicación considera a los textos como productos pero teniendo en cuenta la ejecución de las situaciones comunicativas en las coyunturas sociales de esas *performances* y los procesos que intervienen en la praxis del habla como praxis social, organizando esos usos (Golluscio, 2002).

la pluralidad, heterogeneidad y variabilidad de la(s) lengua(s) son los rasgos básicos y más productivos de la lengua en cuanto tal. Destaca que “el sistema es heterogéneo y [...] la variación es su propiedad fundamental” (Bixio, 2012, p. 23) en tanto expresión de la diversidad de la estructura social.

### Conclusiones

Hoy en día, en Argentina, el conflicto político-histórico entre la forma oficializada de la lengua y las demás, nativas o importadas, ampliamente habladas al interior de la comunidad, persiste, y la lucha por la no discriminación por razones lingüísticas en las aulas argentinas continúa. Por ello, la propuesta de este análisis es una reflexión crítica e históricamente situada que busca constituir una intervención a nivel académico y social: como una forma de hacerle frente a ciertos discursos supremacistas y excluyentes que aún circulan en el sistema escolar argentino. Se pretende dar cuenta de la riqueza cultural contenida en la variación lingüística; igualmente, se exponen algunas de las desigualdades sociales generadas por la hegemonía de una forma oficializada de la lengua por sobre las demás. En síntesis, se pone en cuestión “el requisito de homogeneidad/igualdad/equivalencia lingüística para habilitar el acceso a derechos” (Courtis, 2011, p. 11). Así, se adhiere al objetivo principal de Courtis en su estudio: “resaltar los alcances de las políticas lingüísticas y su repercusión (...) en el acceso y goce efectivo de derechos fundamentales” (Courtis, 2011, p. 16) como lo es el derecho a la educación.

Es indispensable la aplicación estatal, especialmente en las escuelas e instituciones públicas, de medidas afirmativas tendientes a revertir las desigualdades generadas por el supremacismo lingüístico. En relación con las comunidades inmigrantes, es necesario generar soluciones duraderas a través de políticas de inclusión en términos igualitarios, compensatorias o de corte intercultural, destinadas a construir definiciones alternativas del sujeto migrante como pleno ciudadano y “pleno sujeto dialogante” (Courtis, 2011, p. 18), así como “acciones de sensibilización positiva hacia aquellas lenguas que la hegemonía nacional minoriza o torna minoritarias” (Courtis, 2011, p. 17). Es imprescindible apoyar toda iniciativa tendiente al acceso y la inclusión de extranjeros en la sociedad argentina —por ejemplo, una “oferta de instancias de enseñanza de la lengua nacional de carácter público, gratuito, de calidad y adecuadas a sus destinatarios” (Courtis, 2011, p. 12)— pero enfatizando además la importancia del reconocimiento y revalorización de *sus* propias expresiones culturales, y de difundir y transmitir estas *otras* lenguas en las instituciones de formación. El planteo, en suma, es instalar dispositivos para una apropiación cultural multidireccional que hagan hincapié en la interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad y la heterogeneidad cultural como un valor.

Con respecto a la situación diglósica, por su parte, es urgente promover en el currículum escolar el respeto por todas las variedades de la lengua no estandarizadas, ricas y quizás hasta más adecuadas para la representación de la realidad social actual.

Estas diversas medidas contrahegemónicas, al ofrecer condiciones a la masa de hablantes para eliminar “el *auto-odio*<sup>16</sup> y la evaluación distorsionada de la diferencia” (Guespin y Marcellesi, 2019 [1986], p. 53), procuran, en última instancia, un cambio a nivel social. Si “toda decisión que tiende a modificar las relaciones sociales es, desde el punto de vista lingüístico, una decisión glotopolítica” (Guespin y Marcellesi, 2019 [1986], p. 44), lo que se propone se trata, en conclusión, de una reivindicación glotopolítica que, en resistencia ante la hegemonía cultural, tiene en cuenta la compleja realidad social.

Hay que añadir que el papel del docente en la transmisión pedagógica para la formación ética y ciudadana es fundamental: “son ellos quienes deben formarse constantemente, entusiasmar a los alumnos y conducirlos [...] El profesor deberá armonizar los contenidos [...] con el ejemplo adecuado extraído de la realidad” (Zorrilla, 2011). Es el docente quien encarna las políticas públicas educativas y puede favorecer, o no, que el cambio se produzca.

## Referencias

- Alfaro, C. (2001). “Las políticas lingüísticas y las lenguas amerindias”. En *Revista LIAMES Línguas Indígenas Americanas*. UNICAMP.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bixio, B. (2012) Consideraciones sociolingüísticas. Lenguaje y discurso en las instituciones escolares. En *Lengua y literatura: teorías, formación docente y enseñanza*. Biblos.
- Bourdieu, P. (1999). Violencia simbólica y luchas políticas [1980]. En *Meditaciones pascalianas*. Ed. Anagrama.
- Boyer, H. (2009). Contactos y conflictos de lenguas: aproximación sociolingüística a las configuraciones de tipo diglósico con atención particular a los casos de Cataluña, de Galicia y del Paraguay. En *Revista Signos lingüísticos*. Vol V, N° 10.
- Calvet, L. J. (1997). Los orígenes de la política lingüística. En *Las políticas lingüísticas*. Edicial S. A.
- Carli, S. (2003). Educación pública. Historia y promesas. En *El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Ediciones Novedades Educativas.

<sup>16</sup> Expresión de los catalanistas que alude a un fenómeno de autopercepción, condicionado por la ideología lingüística diglósica. Debe estudiarse no solamente en el marco de las lenguas regionales sino también en el de la inmigración, puesto que la crisis lingüística que produce puede conducir a graves dificultades identitarias (Guespin y Marcellesi, 2019 [1986]).

- Courtis, C. (2011). La Argentina como contexto migratorio: una mirada socio/etnolingüística. En *Para una política del lenguaje en Argentina*. UNTREF.
- Fasold, R. (1996). La Diglosia. En *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Visor Libros.
- Golluscio, L. (2002). Introducción: Etnografía del habla y de la comunicación. Un recorrido histórico. En *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Eudeba.
- Guespin, L. y Marcellesi, J.B. (2019). “Pour la glottopolitique” [1986]. En *Langages 83 GLOTTOPOL Revue de sociolinguistique en ligne* n°32.
- Gutiérrez Cuadrado, J. (1984). *Darwin en la lingüística española del siglo XIX*. Universidad de Barcelona.
- Montagna, N. (23 de abril de 2021) *Día del Idioma Español: “Somos lo que de la lengua hacemos”* [entrevista a Alicia María Zorrilla]. <https://news.un.org/es/interview/2021/04/1491222>
- Moreno Cabrera, J.C (2008) *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Península.
- Muñoz Navarrete, M. (2009). *El supremacismo lingüístico*. <https://rebellion.org/docs/87719.pdf>.
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: «esto es educación», y la escuela respondió: «yo me ocupo». En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Schieffelin, B; Woolard, K y Kroskrity, P (2012) *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría*. Los libros de la Catarata.
- Southwell, M. (2018). Formato, pedagogías y planeamiento para la Secundaria en Argentina. Notas Sobresalientes del siglo XX. En *Historia de la Educación (vol. 22, N° 55)*.
- Vidal, A. y Courtis, C. (2007). Apuntes para una revisión crítica del concepto «muerte de lengua». En *Revista Signo y Señal* N° 17. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Woodbury, A. (2019 [1999]). Una defensa de la afirmación «cuando muere una lengua muere una visión del mundo». En Golluscio, L. (comp.) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Eudeba.