



Discurso & Sociedad

Copyright © 2021
ISSN 1887-4606
Vol. 15(4) 916-949
www.dissoc.org

Artículo

La ideología lingüística del sistema educativo

Language ideology in education system

Ígor Rodríguez-Iglesias
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Este artículo estudia en profundidad las implicaciones de una finalidad de la asignatura de Lengua y Literatura ordenada por el Estado: el análisis, por parte del alumnado, de “sus propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas” (BOE, 2003). El estudio se lleva a cabo desde una sociología de la educación crítica y una sociología de lenguaje y sociolingüística críticas. Mi tesis fundamental es que el privilegio curricular que se otorga a la lengua legitimada, en términos bourdieusianos (Bourdieu 2008), y la imposición no sólo de su conocimiento sino de su uso en términos de lo que el sistema escolar llama corrección, frente a la lengua no legitimada, desvalorizada, inferiorizada y excluida, inherente, como capital simbólico al alumnado y su entorno social, es uno de los factores causantes, en cierto grado, tanto del fracaso como del abandono escolar en Andalucía.

Palabras clave: *enseñanza de la lengua, desigualdad social, sociolingüística crítica.*

Abstract

This article studies the social consequences of the linguistic ideology of the school system. The author studies educational laws. Specifically, what concerns the subject Spanish Language and Literature. One of the objectives of teaching is for students to analyze their own and other people's discursive productions. This is done from a language model that I discuss. For this, my study is carried out from a sociology of critical education and a sociology of language and critical sociolinguistics. My fundamental thesis is that the curricular privilege granted to the legitimized language, based on the ideology of standardization, devalues, inferiorizes and excludes students and their social environment..

Keywords. : *language teaching, social inequality, critical sociolinguistic*

Introducción

La lengua ocupa en el currículo escolar del Estado español un lugar privilegiado. En concreto, la enseñanza de lo concerniente a la llamada lengua materna de la mayor parte del alumnado y algunas de sus producciones –de carácter escrito principalmente- que conocemos con el nombre de literatura. Así, pues, la asignatura denominada con el nombre de Lengua Castellana y Literatura (cf. BOE, 2003) lidera, respecto de la mayor parte de las materias de la enseñanza de todo el currículo educativo obligatorio y no obligatorio - Primaria, ESO y Bachillerato, en concreto-, las horas lectivas semanales, recibiendo una “especial consideración en el horario del centro” (BOJA, 2015). Esta importancia concedida a la enseñanza de la lengua vehicular y a algunos de los referidos productos literarios es justificada por varios aspectos: 1) ayuda a pensar y, por tanto, facilita la adquisición de los contenidos del resto de materias; 2) expresarse mejor supone mayor éxito social; y 3) su conocimiento implica comprender, evaluar y corregir las producciones propias y las del resto de hablantes (BOE, 2003: 358).

En este trabajo, me centro en este último aspecto, en concreto, en esta finalidad ordenada por la propia autoridad del Estado: el análisis, por parte del alumnado, de “sus propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas” (*ibíd.*). Para estudiar esto, voy a tener presente una sociología de la educación crítica y una sociología de lenguaje y sociolingüística críticas, que consideran básicamente el sistema de enseñanza como un sistema de inculcación de capitales y valores de un grupo dominante sobre el resto. Especialmente, me centro en Andalucía, mi lugar (geográfico y simbólico) de enunciación. Mi tesis fundamental es que el privilegio curricular que se otorga a la lengua legitimada, en términos bourdieusianos (Bourdieu, 2008), y la imposición no sólo de su conocimiento sino de su uso en términos de lo que el sistema escolar llama corrección, frente a la lengua no legitimada, desvalorizada, inferiorizada y excluida, inherente, como capital simbólico al alumnado y su entorno social, es uno de los factores causantes, en cierto grado, tanto del fracaso como del abandono escolar en Andalucía.

La presentación del contenido de este artículo se hace partiendo de lo explicitado en la normativa que regula la enseñanza de la lengua. Seguidamente, realizaré una crítica hacia determinados presupuestos lingüístico-ideológicos que sustentan un determinado orden social, reproducido en conceptos enseñados en las escuelas y asimilado por parte del alumnado,

constituyendo un pilar fundamental para sostener el actual sistema-mundo económico, político y social.

Evaluar y corregir las prácticas propias y ajenas

La normativa estatal sobre la enseñanza de la lengua en los niveles medios educativos es clara al respecto: evaluar y corregir las prácticas discursivas propias y ajenas. Es uno de los dos objetivos que marca el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, que en su articulado dice:

La finalidad de la reflexión lingüística es el conocimiento progresivo de la propia lengua, que se produce cuando el alumnado percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones y cuando analiza sus propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas (BOE, 2014: 358).

En realidad estos dos objetivos, percibir el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones y analizar las propias producciones, así como las ajenas, con el objeto de comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas, están relacionados, pues ambos suponen medir las prácticas discursivas y el capital lingüístico que es inherente a tales prácticas, así como otros capitales simbólicos asociados y pertinentes sociológicamente, según las prácticas, y todo lo que estas comportan, de un grupo social legitimado como modelo. A esto se refiere Bourdieu cuando dice que "todas las prácticas lingüísticas se miden a través de las prácticas legítimas, las de los dominantes" (Bourdieu, 2008: 33). Esto permite entender qué significa capital simbólico aplicado a la lengua y las prácticas discursivas: tenemos los hechos como tales, de un lado, y el valor que estos adquieren socialmente, en dependencia de lo que Bourdieu llamó *habitus* y *mercado lingüístico*, de otro. Respectivamente, algo así como lo normalizado –en tanto objetivación de las estructuras de dominación- y el espacio social en el que se disputan las legitimidades en favor del grupo dominante, donde prácticas, repertorio lingüístico y otros elementos que construyen identidad e indexicalidad adquieren un valor (siempre arbitrario y supeditado a la relación de fuerzas intergrupales) (Bourdieu, 1996, 2007 y 2008; cf., para la indexicalidad, Silverstein, 1985 y 2003). En palabras de Bourdieu:

Le capital symbolique, c'est n'importe quelle propriété (n'importe quelle espèce de capital, physique, économique, culturel, social) lorsqu'elle est perçue par des agents sociaux dont les catégories de perception sont telles qu'ils sont en mesure de la connaître (de l'apercevoir) et de la reconnaître, de lui accorder valeur (Bourdieu, 1993: 55).

La dicotomización de la sociedad en dominantes/dominados es habitual en los estudios discursivos críticos. Así lo hace van Dijk (1999, 2009), que, interesado en el abuso de poder de los grupos que controlan los discursos que circulan y regulan las relaciones sociales, hace derivar estas dos categorías de la dominación ejercida, y sus consecuencias, por parte de un grupo social sobre otro y otros grupos sociales, a través del control tanto de los discursos como de los medios a través de los que son sustentados. Este control implica que el grupo que ejerce la dominación sea, efectivamente, el grupo dominante, frente al grupo o a los grupos dominados. Para van Dijk (2009: 28), la dominación está basada en el abuso de poder y la consiguiente desigualdad social, reproducida mediante el discurso.

Esta categorización no es nueva en estos estudios, algunos de cuyos precedentes inmediatos son Wodak (1989), Fairclough (1989) y Fowler (1991), en los estudios lingüísticos, y Bourdieu (2008) y Foucault (2002), en la sociología y la filosofía, respectivamente. En realidad, la crítica social de Marx y Engels, cuando hablan en *La ideología alemana* de la clase dominante y los medios de producción que controla para imponer su ideología (Marx y Engels, 1974), son un precedente lejano.

La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente. Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes (Marx y Engels, 1974: 50).

Cualquier teoría crítica de la sociedad, y por crítica entiendo una teoría que, frente a la verticalización, asuma una mirada horizontal de la sociedad, es precedente de estos enfoques, aun de manera indirecta. La misma pregunta que en 1851 le está haciendo la feminista negra Sojourner Truth a las feministas blancas en Ohio: “¿Acaso yo no soy una mujer?” (Davis, 2004: 69), lleva implícita esta dicotomía, que se vuelve multidimensional en esta intersección de opresiones (género y color de piel allí), como luego va a teorizar el Feminismo Negro Norteamericano (cf. Crenshaw, 1989, 1991, 1995; Collins, 2000; hooks, 2017). Incluso, si atendemos a lo que nos dice E. Dussel (1996a), este

binarismo social de la opresión es un *continuum* histórico a lo largo de los últimos milenios. Y, desde luego, lo es de la Modernidad misma, constitutiva del sistema-mundo actual (Grosfoguel, 2013 y 2016).

La categorización en dominante/dominado, que tanto marca la interpretación sociológica y sociolingüística de los estudios críticos del lenguaje (“critical language study”, en Fairclough, 1989: 5), es fundamental en la Sociolingüística Crítica, que entiende las prácticas lingüísticas como hechos sociales, conflictos sociales y representaciones sociales (Pujolar, 2012: 5). Lo primero, en tanto tales prácticas inciden en el funcionamiento de la sociedad, la constituyen o ayudan a explicarlo; lo segundo deriva de preguntarse sobre cómo contribuyen estas prácticas a reproducir y transformar las relaciones sociales, especialmente las de desigualdad; y lo tercero, porque las prácticas discursivas dependen, constituyen y generan ideologías lingüísticas que repercuten sobre las prácticas mismas (*ibíd.*; cf. Heller, Pietikäinen y Pujolar, 2018).

La etiqueta *ideologías lingüísticas* constituye un “área de investigación” (Woolard, 2012: 15) al interior de la antropología lingüística norteamericana, de la que procede, y de la sociolingüística crítica. Como concepto, apela a las representaciones, explícitas o no, que “interpretan la relación entre la lengua y los seres humanos en el mundo social” (Woolard, 2012: 19). Hay varias definiciones sobre ideologías lingüísticas: con énfasis en la estructura lingüística (“sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use”, como explica M. Silverstein, 1979), con énfasis en lo social (“self-evident ideas and objectives a group holds concerning roles of language in the social experiences of members as they contribute to the expression of the group”, según S. B. Heath, 1989, y “the cultural system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests”, para J. Irvine, 1989) y, generalmente, un “shared bodies of common sense notions about the nature of language in the world”, para A. Rumsey, 1990 (Woolard y Schieffelin, 1994: 57; cf. Woolard, 2012: 20). A esto podemos añadir, una definición general de ideología –no necesariamente lingüística– que ofrece T. van Dijk (1999): sistema de representaciones sociocognitivas socialmente compartidas que conducen las prácticas de los grupos sociales. Esta definición nos es muy operativa y, puesta a dialogar con el resto de definiciones, nos permite discernir entre el ahí-afuera, cómo percibimos ese ahí-fuera y lo interpretamos, cómo esta interpretación puede ser una percepción individual o formar parte de un conjunto de ideas compartidas por miembros de la sociedad o de un grupo social y, finalmente, cómo condicionan las prácticas sociales,

tanto discursivas como no discursivas. Aquí la ideología no es “una caja oscura” (Marx y Engels, 1974), sino todo lo percibido y compartido socialmente por los seres humanos, siempre miembros de una comunidad (Gumperz, 1962; Apel, 1963; Dussel, 1996b), por lo que todo es ideológico, incluida la ciencia (Foucault,), lo que nos lleva a distinguir entre la *ideología de la desigualdad, dominación y opresión*, de un lado, y las *ideologías de la igualdad y la justicia social*, de otro (Rodríguez-Iglesias, 2019a: 30).

El conflicto social implica una representación y está explicitado en hechos muy concretos. De este modo, las relaciones interpersonales, que, al decir de Bourdieu (2008: 12), actualizan relaciones de fuerza intergrupales, con directas repercusiones sobre lo que se dice y lo que no, cómo se dice, etc. (Martín Rojo, 1997: 24; Martín Rojo, 2016: 647), giran en torno a esta dicotomía sociológica, materializada sociolingüísticamente, de grupo dominante/grupo dominando.

El sistema escolar, en general, y la normativa española apuntada no escapan a la reproducción de las relaciones sociales que esta dicotomización comporta. Es una constante en el campo escolar, como ya indicó Bourdieu: “El mercado escolar está estrictamente dominado por los productos lingüísticos de la clase dominante y tiende a sancionar las diferencias de capital preexistentes” (Bourdieu, 2008: 44). Por su parte, N. Fairclough también apunta algo parecido, cuando señala que “education and other institutions train children to fit into and accept the existing system of class relations” (1989: 33). Para Fairclough esto se consigue a través de la enseñanza de una lengua que privilegia una variedad específica y devalúa los elementos característicos del grupo social del alumnado, sometido a un sistema duradero de inculcación de una ideología específica que normaliza y perpetúa las relaciones sociales de desigualdad. Esa variedad lingüística que se privilegia está políticamente oficializada como lengua, tal y como señala J. Tusón:

Lo que se suele llamar «estándar», o bien es un dialecto magnificado por la administración, la escuela y los medios de comunicación; o bien no es sino una variedad social que casi siempre se ha edificado sobre las bases de un dialecto prestigiado por causas que nada tienen que ver con los hechos lingüísticos. [...] el estándar no es una lengua, claro está: es una variedad más que habrá sido privilegiada por razones, digámoslo una vez más, extralingüísticas (razones lingüísticas no hallaríamos ni una sola) (Tusón, 1996: 90).

En este sentido, Fairclough denuncia cómo la enseñanza de la lengua sirve a estos propósitos dicotómicos, con efectos sociopolíticos específicos, a través de obviar los elementos sociológicamente pertinentes y creando una especie de

realidad inexistente, en tanto se naturaliza lo que no es más que construido, pero que la escuela asume como real:

it is precisely such an alienating view of language that has been traditionally transmitted in the schools. It is the perspective of language as socially constituted and constituting that is all too often missing, leading to legitimized and naturalized orders of discourse being presented as legitimate and natural (Fairclough, 1989: 239).

Las autoras y los autores con perspectiva crítica en los estudios lingüísticos no sólo coinciden en el uso de la categorización dominante/dominado, sino en señalar sus efectos (Milroy y Milroy, 1985; Álvarez Caccamo, 1993; van Dijk, 2009; Block, 2006; Heller, Pietikäinen y Pujolar, 2018; Martín Rojo y Márquez Reiter, 2019; Magro, 2020). Fairclough (y, en general, todas estas autorías, convienen en esto) añade a lo anterior que la escuela desvaloriza lo que es lingüística y discursivamente inherente a los grupos sociales del alumnado: “the social devaluation of the vernaculars of most children being presented as irrational prejudice rather than an effect of power relations” (*ibíd.*). Así lo entiende igualmente Bourdieu: “El sistema de enseñanza [...] contribuye sin duda a la devaluación de los modos de expresión populares [...] y a la imposición del reconocimiento de la lengua legítima[da]” (2008: 28). Ya no sólo se trata de la confrontación entre lo que a priori sería Vx (V, de variedad) frente a Vy, esto es, “la lengua semiartificial” de la que habla Bourdieu (*ibíd.*; cf. Fishman, 1972) y que se enseña en las escuelas frente a la lengua que usan los grupos sociales sometidos a la escolarización, sino incluso los modos en que es empleada socialmente esa lengua semiartificial: “Los usos populares de la lengua oficial se devalúan sistemáticamente” (Bourdieu, 2008: 33). Esa lengua escolar es, como decimos, una variedad que se ha privilegiado.

La lengua legítima[da] es una lengua semiartificial que se mantiene gracias a un trabajo permanente de corrección en el que está implicados a partir iguales las instituciones, especialmente constituida para este fin, y los hablantes. Por medio de sus gramáticos, que fijan y codifican el uso legítimo, y de sus maestros que la imponen e inculcan a través de innumerables actos de corrección, el sistema escolar tiene, en esta materia como en otras, a crear la necesidad de sus propios servicios y productos, trabajo e instrumentos de corrección (Bourdieu 2008: 42-43).

La “corrección” está plenamente planificada en la normativa que regula el currículo escolar. La asignatura de Lengua Castellana y Literatura sirve, entre otros, a este propósito. Así, el *Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*

en la *Comunidad Autónoma de Andalucía* (BOJA 2016) indica en su articulado sobre los objetivos que “la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y en las alumnas las capacidades que les permitan [...] comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos”. Esto, que, en principio, no es un fin espurio, pues el alumnado ha de desenvolverse en una sociedad discursivamente interaccional y organizada y, por tanto, debe aprender a manejarse en los entornos discursivos que la constituyen, debe ser sometido a una evaluación desde el punto de vista de cómo se jerarquizan las variedades lingüísticas inherentes a los grupos sociales, pues, si bien, como decimos, tal alumnado debe manejarse en los entornos citados, lo que es sociológicamente pertinente desde el punto de vista discursivo y lingüístico puede estar (y de hecho, está) sometido a un sistema de desigualdad social en el que grupos sociales son lingüística, discursiva y socialmente marginados, estigmatizados y silenciados. La corrección escolar es, en este sentido, problemática y, por tanto, debe ser problematizada.

Esa lengua semiartificial está basada en una variedad de un lugar específico, de un grupo y restringida a situaciones concretas, habitualmente formales. En terminología de L. Flydal y E. Coseriu, se trata de una variedad diatópica y diastrática, así como diafásica, respectivamente (Coseriu, 1999: 298). Dada, además, la tradición gramatical que atraviesa la escuela, donde se privilegia lo escrito frente a lo oral, esta “lengua legítima”, como la llama Bourdieu, o, mejor, legitimada, como prefiero llamarla (dado que con la forma participia se da cuenta de que es construida y aleja la interpretación del concepto de la naturalización), se encuentra muy en dependencia de la escritura. Pero he aquí una cuestión circular: se habla de lengua con la escritura como modelo, cuando la escritura en realidad ha tomado como modelo una variedad oral específica, tanto en términos diatópicos como diastráticos y diafásicos. Sobre esto Moreno Cabrera dice: “La lengua estándar, culta o literaria se deriva de la lengua oral espontánea y no al revés [...]; carece de fundamento afirmar que la lengua oral espontánea es una variante o versión vulgar de la culta o estándar” (Moreno Cabrera, 2008: 175) y denuncia, con razón, que se presente “un determinado dialecto o variedad lingüística como lengua, y las demás relacionadas con ella como dialectos, hablas o variedades de ella” (Moreno Cabrera, 2008: 183), pues, en primer lugar, jerarquiza unas variedades sobre otras y, en segundo, lugar, se construye tal jerarquización sobre una falacia, a tenor de lo indicado por este lingüista.

Estamos ante lo que James Milroy (2001) ha llamado *ideología de la estandarización*, que construye la idea de estándar, a partir de la variedad del grupo que ostenta hegemonía (Gramsci, 1999), como estrategia de legitimación de su posicionalidad social, ahondando en la brecha social. Así, la dicotomía que se explicita en el sistema escolar entre lengua estandarizada y lengua popular, genera, como vemos “un sistema de oposiciones lingüísticas que traducen un sistema de diferencias sociales” (Bourdieu, 2008: 34), pues “tiende a constituirse un sistema de oposiciones lingüísticas sociológicamente pertinentes” (Bourdieu, 2008: 34).

Lo que tenemos ante nuestros ojos es no sólo una jerarquización ontológico-grupal, de seres humanos cuyos capitales simbólicos son propuestos e impuestos como los más aptos, frente a aquello que es directamente marginalizado. También se trata de una jerarquización de capitales lingüísticos. El paralelismo es claro: grupo privilegiado, capital privilegiado / grupo marginalizado, capital marginalizado.

Los efectos de esta doble dicotomía trascienden la escuela. Socialmente, este alumnado se manejará con estas categorías, que esta institución educativa ha reforzado. Blommaert (2010), estudiando las comunidades migrantes de las grandes urbes europeas, observa cómo se jerarquizan variedades lingüísticas en el sentido que apuntamos:

The stratified and ordered nature of such indexical processes I have called, by analogy with Foucault's 'order of discourse', orders of indexicality, and every (horizontal) space is filled with such orders of indexicality –with stratified normative complexes that organize distinctions between, on the one hand, 'good', 'normal', 'appropriate', and 'acceptable' language use and, on the other, 'deviant', 'abnormal' etc. language use (Blommaert, 2010: 6).

La lógica de jerarquización lingüística es circular: está en un continuo movimiento del campo educativo al resto de campos sociales, y viceversa. Esto lo ha estudiado bien Martín Rojo en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. “This logic of knowledge hierarchisation leads to the students being decapitalised, given the fact that their symbolic capitals are not considered adequate and cannot be used in the construction of knowledge” (Martín Rojo, 2010: 86). En términos similares, también lo hace Patiño Santos (2011), quien explicita la confrontación entre el “conocimiento legítimo” y el control de la participación en el aula frente a una resistencia continua (*ibíd.*, p. 252), aunque el problema que plantea esta autora no sólo tiene que ver con lo que se enseña, sino con otros elementos de carácter sociológico de los que no nos ocupamos

aquí, relacionados con lo migrante y el racismo institucional que atraviesa al profesorado y sus prácticas en el aula, descapitalizando al alumnado racializado y socialmente vulnerable (Patiño Santos, *ibíd.*; Magro, 2020).

Volviendo a uno de los objetivos del sistema escolar (el análisis de las producciones propias ajenas con el fin de comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas), lo que está en juego es: 1) la variedad legitimada o privilegiada por el sistema escolar frente a la variedad de los grupos sociales escolarizados en tal sistema; 2) la relación de fuerzas intergrupales, derivada de la confrontación anterior, donde los miembros de los grupos están continuamente sometidos a una relación de fuerzas respecto de una variedad lingüística que, proveniente de un grupo social es presentado como de la totalidad y de nadie a la vez; y 3) derivado, a su vez, de esto último, estas y estos hablantes son entrenados para evaluar y valorar continuamente sus propios capitales simbólicos: desde cómo están contruidos sus discursos hasta la aptitud del léxico de su grupo, pasando por la pronunciación.

Si lo que la normativa rige es comprender, así como evaluar y, en su caso, corregir prácticas lingüísticas propias y ajenas, el propio sistema escolar, a partir del reconocimiento una esfera de acción dentro de la cual, con el capital simbólico que le es inherente a tal esfera, todo es posible, y fuera de la misma, nada, está contribuyendo a la exclusión social de quienes, de antemano, durante el proceso educativo y después del mismo, no asimilan tales capitales, a pesar de que hablamos de algo tan connatural al ser humano como es la lengua. Así, “los locutores que carecen de la competencia legítima quedan excluidos de hecho de los universos sociales donde es prescriptiva, o condenados al silencio” (Bourdieu 2008: 35). Esto va mucho más allá de percibir “el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones”, como rige el Decreto (BOE, 2014: 358). Ya esta adaptación del hablar a determinadas situaciones está gobernada por una relación de fuerzas y unas condiciones sociales específicas, de poder, que han dado lugar a lo que es adecuado o inadecuado desde un punto de vista pragmático. Sin embargo, esto no legitima en sí las desigualdades, en tanto esas virtuales situaciones a las que se anticipa la enseñanza constituirán campos prácticos efectivos en el día a día de estos futuros adultos, hoy alumnas y alumnos menores de edad. Así, la escuela enseña en función de diversos modelos textuales o discursivos.

Más problemático, en mi opinión, es el análisis para la evaluación y corrección, porque ya no se trata de construir textos con fines prácticos. En la praxis, la enseñanza en este sentido, conforme al segundo de los objetivos señalados, genera jerarquías en los diferentes niveles de indagación y

formalización lingüísticas, especialmente en el fonético-fonológico y en el léxico. En este punto, estoy teniendo muy presente la enseñanza de la lengua en Andalucía, lugar de enunciación de este artículo, y, en concreto, el andaluz, objeto de mis investigaciones, por constituir la lengua hablada en este territorio. Con lengua, como es obvio, no hay que pensar en lengua oficial (concepto político), sino en el conjunto de prácticas discursivas y en los diferentes repertorios lingüísticos, constituidos como capitales simbólicos (Bourdieu, 2008), en tanto competencias comunicativas y sociolingüísticas en interacción con otras competencias de su mismo orden (cf. Gumperz, 1982), así como conjunto de adaptaciones al medio físico y social (Haugen, 1972; Junyent, 1998; Tusón, 2009).

Ya el propio Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA 2015) plantea, como fundamento para los objetivos marcados en ese documento en la enseñanza de la Lengua en Primaria, algo que en nuestro marco teórico-conceptual es problemático. Allí se dice: “Con esta competencia [la lingüística] se relaciona el conocimiento de las reglas de ortografía, la correcta pronunciación, el conocimiento del vocabulario o de las reglas gramaticales, es decir, el conocimiento de la lengua como sistema” (BOJA, 2015: 144). Esto implica que desde el inicio de la etapa escolar, el alumnado es conducido sobre esta dicotomía, aunque allí de manera implícita, ya que los libros de texto de esos niveles apenas tratan estos aspectos, pues basan prácticamente el conocimiento en cómo escribir con corrección, entendiendo ahora esta corrección conforme a normas ortográficas.

Se trata de una *presión normativa* (Martín Rojo y Márquez Reiter, 2019) que no sólo se manifiesta en el campo educativo, sino en otros campos y, muy explícitamente, con respecto a grupos en riesgo de exclusión social o donde los marcadores de color de piel y nacionalidad (Patiño Santos, 2011; Mostaoui, 2019; Wheeler y Freeman, 2019; Magro, 2020), así como de lo que en ámbito anglosajón se sigue llamando *accent* (Lippi-Green, 1994, 1997), tal y como han estudiado Martín Rojo y Márquez Reiter (2019), poniendo de relieve cómo diversas instituciones sociales -entre las que se incluyen la escuela- están al servicio de la “*language surveillance*” (vigilancia lingüística) (*ibíd.*).

Las jerarquizaciones lingüísticas como ideologías lingüísticas en los textos escolares y gramáticas didácticas

Un estudio que me parece fundamental sobre cómo se deslegitiman y excluyen capitales simbólicos andaluces en el sistema escolar es el de Méndez García de Paredes (2003). Allí, esta profesora de la Universidad de Sevilla escudriña cerca de una treintena de obras escolares, correspondientes a los niveles de Secundaria y Bachillerato. Pone de relieve cómo, desde la dicotomía lengua y dialecto se construyen jerarquizaciones o, al menos, conceptualizaciones que finalmente tienden a jerarquizar o lo hacen expresamente.

En los libros de texto actuales se trata también la modalidad andaluza desde una percepción "universalista del idioma" (por el que se concibe uno de los modos de ser la lengua como la lengua toda). Es posible que este tratamiento no nazca de una posición ideológica concreta de los autores (como ocurría en los siglos XVIII y XIX), sino que surge más bien del lastre teórico y conceptual, pese a los avances de la lingüística variacionista, con el que hasta hace poco tiempo se han manejado las distinciones entre lengua y dialecto, y que, obviamente, han de influir en la percepción y descripción de los hechos lingüísticos (Méndez García de Paredes, 2003: 216).

Con "lastre teórico y conceptual" (*ibíd.*) se refiere a la

a la visión historicista, genética y subsidiaria de un concepto respecto a otro, que, no olvidemos, es una percepción desde el hoy del lingüista y que, por una simplificación, que puede llegar a tener efectos insidiosos, suele extrapolarse al funcionamiento real de las lenguas (*ibíd.*).

De este modo, Méndez García de Paredes se muestra crítica con la dicotomía lengua/dialecto:

Las ideas previas que subyacen en esta actitud y que se manifiestan implícitamente son las siguientes: la creencia de que en el funcionamiento de la lengua unos hablantes hablan la lengua española mientras que otros hablantes no hablan la lengua española, sino modalidades de ésta (sin tener en cuenta que una lengua no puede ser ni funcionar sino en todas y cada una de sus modalidades y que todos los hablantes hablan diversas modalidades de una lengua), identificación de una de las variedades de la lengua española, la estándar o ejemplar, con la lengua española (simplemente por el hecho de que es la variedad de lengua que se ha codificado en las gramáticas y diccionarios) y la idea de que ese estándar es geográfico, de manera que todo lo que no se hable en Castilla o como en Castilla es dialectal y, por último, la idea de que estándar y corrección idiomática son la misma cosa (con las repercusiones que ello puede tener, por ejemplo,

que lo que no esté codificado en gramáticas y diccionarios es incorrecto) (Méndez García de Paredes, 2003: 217-218).

Esta ideología está explicitada en algunos textos escolares de manera explícita según muestra (víd. Méndez García de Paredes, 2003: 217-218). Particularizando, por mi parte, una generalidad (Dell Hymes, 1964: 11), véase el correlato entre esta explicación destinada a menores de edad de 12 y 13 años, de 1º de E.S.O. (Cabrera, 1996), y las definiciones del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) sobre lengua y dialecto, así como las explicaciones de Manuel Alvar (1996), que ha correlacionado y criticado Moreno Cabrera (2008):

Libro de texto de 1º de ESO	DRAE (1992 y 2014-2018)	Manuel Alvar (1976 y 1996)
<p>“La lengua es el código o sistema de signos lingüísticos que, regidos por una serie de normas que regulan su uso correcto, es empleado por una comunidad de hablantes y presenta una tradición cultural, literaria y social en cuanto a su empleo como vehículo de comunicación entre los seres humanos. [...] Según esto, entendemos por dialecto todo aquel sistema lingüístico que, derivado de otro normativo, no presenta una serie de reglas que rijan su uso correcto, ya que se ha empleado siempre para su expresión escrita, la normativa aplicada por la lengua de la que dependen, aunque exista, en algunos casos, algún tipo de producción literaria que haya reflejado las variedades prácticas del habla a nivel meramente local, [...]. Debemos entender que el andaluz es una variedad de habla del castellano, ya que las normas lingüísticas a las</p>	<p>Lengua (1992: 878): “Sistema lingüístico que se caracteriza por estar plenamente definido, por poseer un alto grado de nivelación, por ser vehículo de una cultura diferenciada y, en ocasiones, por haberse impuesto a sistemas lingüísticos”.</p> <p>Lengua (2014-2018): “2. f. Sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura. 3. f. Sistema lingüístico considerado en su estructura”.</p> <p>Dialecto (1992: 525): “2. Sistema lingüístico derivado de otro; normalmente con una concreta limitación geográfica, pero sin diferenciación suficiente frente a otros de origen común. 3. Estructura</p>	<p>Lengua (1976: 28, <i>apud</i> Moreno Cabrera, 2008: 54): “Sistema lingüístico que se caracteriza por poseer un alto grado de nivelación, por ser vehículo de una cultura diferenciada y, en ocasiones, por haberse impuesto a sistemas lingüísticos”.</p> <p>Lengua (1996: 12): "sistema lingüístico caracterizado por su fuerte diferenciación por poseer un alto grado de nivelación, por ser vehículo de una importante tradición literaria y, en ocasiones, por haberse impuesto a sistemas lingüísticos del mismo origen" (p. 12).</p> <p>Dialecto (1996: 13): “Un sistema de signo desgajado de una lengua común viva o desaparecida; normalmente, con una concreta limitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común”. Y</p>

<p>que se ajusta son las del castellano. Por lo tanto, el andaluz es un dialecto del castellano” (<i>apud</i> Méndez García de Paredes, 2003: 218)</p>	<p>lingüística, simultánea a otra, que no alcanza la categoría de lengua”.</p> <p>Dialecto (2014-2018) “1. m. Variedad de un idioma que no alcanza la categoría social de lengua. 2. m. Ling. Sistema lingüístico considerado con relación al grupo de los varios derivados de un tronco común. El español es uno de los dialectos nacidos del latín”.</p>	<p>añade: “las estructuras lingüísticas, simultáneas a otras, que no alcanzan la categoría de lengua”.</p>
--	--	--

Moreno Cabrera (2008) ha criticado esta jerarquización de M. Alvar con la siguiente argumentación:

Si convenimos en que sistema lingüístico y sistema de signos es exactamente lo mismo, entonces lengua y dialecto son indistinguibles. El dialecto solo se distingue por su desgajamiento de una lengua común, que es un concepto social y no lingüístico (no hay dos tipos de sistemas lingüísticos, los comunes y los no comunes) y sin fuerte diferenciación (Moreno Cabrera, 2008: 185).

Precisamente, el texto crítico de Moreno Cabrera continúa con una alusión al argumentario de Alvar sobre el andaluz como dialecto frente al castellano como lengua:

Según este autor [Alvar] el andaluz «está desgajado de la lengua común porque todas las amarras que formaban la unidad han ido saltando violentamente rotas» (Alvar 1976: 31) y por tanto cumple una de las condiciones de la definición de dialecto, pero no cumple la segunda, dado que la ruptura de los vínculos ha afectado, a diferencia del canario, murciano o extremeño, a la totalidad del sistema (Alvar 1976: 31). Sin embargo, y aquí entra la parte secundaria de la definición, no es una lengua porque «le falta el grado más leve de igualación, uniformización o nivelación. Es un caos en efervescencia, que no ha logrado establecer la reordenación del sistema roto» (Alvar 1976: 31). Es decir, no alcanza la categoría de lengua (Moreno Cabrera, 2008: 185).

Sobre “la igualación, uniformización o nivelación” volveremos un poco más adelante, al poner en relación esta ideología de la uniformidad con la

conceptuación de hablas andaluzas y la invisibilización de las hablas castellanas, a pesar de trabajos serios al respecto (Morala Rodríguez, 2002).

Como vemos, hay toda una jerarquización institucionalizada en concepciones pretendidamente científicas y una terminología que da la apariencia de aparato científico serio, pero que está construido desde prácticas específicas de violencia expresa sobre los pueblos inferiorizados, como el andaluz (conquista castellana de Al Andalus y limpieza de sangre; cf. Grosfoguel, 2013, y García-Fernández, 2018), el gitano (pragmática de 1499; cf. Garcés, 2016; Sánchez Ortega, 1988 y 1991; Filigrana, 2019), así como el africano (Fanon, 1952; Rodney, 1972) o las mujeres (Federici, 2013), y estructuradoras de nuevas prácticas, incluidas las llamadas creencias y actitudes, las opiniones, a través de ideologías compartidas socialmente, como venimos sosteniendo en este y otros trabajos académicos (Rodríguez-Iglesias, 2019a).

Esta construcción social se ha apoyado históricamente de todo un aparataje académico, a través de textos literarios (Carriscondo-Esquivel, 2018; González Troyano, 2019) y académicos (Del Valle et al., 2016), desde el siglo XVI en adelante. Sin embargo, la escuela jugará un papel fundamental en la construcción de jerarquías políticamente dirigidas y con un control hegemónico por parte de una autoridad, en este caso, estatal, que nunca antes había conocido, a excepción de la circulación de los discursos y las ideologías relacionadas con el control de la voluntad popular a través de los sermones eclesiásticos (Arce Escobar, 2009; Vega Marcos, 1992).

Pierre Bourdieu (2008: 28) correlacionó la escolarización universal en la primera mitad del siglo XX en Francia con la unificación lingüística e ideológica, que, según Foucault, cumple la escuela a través de “tres procedimientos: la enseñanza propiamente dicha, la adquisición de conocimientos por el ejercicio mismo de la actividad pedagógica, y finalmente una observación recíproca y jerarquizada” (Foucault, 1975: 181), de tal modo que el “poder disciplinario”, del castigo y la vigilancia, se convierte en “múltiple, automático y anónimo” (*ibíd.*). Se normalizan las ideologías primero dominantes y luego hegemónicas, poniendo de relieve cómo el sistema escolar cumple “une fonction politique et idéologique d’inculcation de l’idéologie bourgeoise” (Baudelot y Establet, 1972: 269). El papel de la escuela, con relación al control social,

serves the State by fulfilling three functions. These are economic-reproductive (a process of qualification for work in the economy), ideological (the inculcation of attitudes and values), and repressive (the imposition of sanctions for not complying with the demands

of school. In many countries there is no alternative to the education offered by the State)” (Carnoy *apud* Phillipson, 1992: 68).

En este sentido, se expresa el sociólogo francés del lenguaje y la educación Pierre Bourdieu:

El sistema de enseñanza [...] contribuye sin duda a la devaluación de los modos de expresión populares [...] y a la imposición del reconocimiento de la lengua legítima[da]. [...] El mercado escolar está estrictamente dominado por los productos lingüísticos de la clase dominante y tiende a sancionar las diferencias de capital preexistentes [...] el sistema escolar dispone de la autoridad delegada necesaria para ejercer universalmente una acción de inculcación duradera en materia de lenguaje (Bourdieu, 2008: 28, 44 y 45).

Esto equivale a decir, a la luz del tratamiento del andaluz en los libros aludidos, que se devalúan los capitales simbólicos del andaluz (y de todo grupo humano no dominante) y se impone un conocimiento y reconocimiento del castellano (o del inglés; cf. Phillipson, 1992), a través de un constructo relacionado con la escritura (Milroy y Milroy, 1985), tal y como expone Bourdieu:

la lengua legítima[da] es una lengua semiartificial que se mantiene gracias a un trabajo permanente de corrección en el que está implicados a partes iguales las instituciones, especialmente constituida para este fin, y los hablantes. Por medio de sus gramáticos, que fijan y codifican el uso legítimo, y de sus maestros que la imponen e inculcan a través de innumerables actos de corrección, el sistema escolar tiene, en esta materia como en otras, a crear la necesidad de sus propios servicios y productos, trabajo e instrumentos de corrección (Bourdieu, 2008: 42-43).

Examinando otros textos escolares más actuales, observamos que poco o nada ha cambiado este discurso jerarquizador. En la Gramática didáctica del español, Leonardo Gómez Torrego (2007), al tratar la desfonologización (2007: 391), va más allá de la descripción lingüística, en virtud del espíritu normativo que guía la obra, tal y como advierte al inicio de la misma: “En una gramática didáctica no debe faltar el aspecto normativo” (2007: 3). Ese ir más allá lleva a asignar valoraciones de carácter sociológico no sustentadas lingüísticamente, producto de jerarquizaciones previamente construidas, en tanto ideología lingüística, que suponen, a su vez, un jerarquizar que estigmatiza variedades lingüísticas y a los grupos sociales, humanos, que las ostentan como capitales simbólicos que le son inherentes no sólo socialmente, sino lingüística y culturalmente. Allí dice Gómez Torrego: “En algunas zonas de Andalucía, sobre todo en sectores de cultura baja, se da [...un] fenómeno que se llama ceceo [...], un fenómeno

vulgar", tal y como reza en la edición de São Paulo, Brasil (2005). En la edición de 2007, de Madrid, tiene una redacción diferente y "vulgar" es cambiado por "dialectal y popular" (*ibíd*). Lo cierto es que no hay ningún razonamiento lingüístico aquí y, en virtud del trabajo de campo que desarrollo en Andalucía, tampoco hay evidencia empírica para sostener este discurso, que no es sino un atavismo más. Los efectos sobre las personas son negativos. Lo constatamos mediante investigación sociolingüística crítica etnográfica en el ámbito universitario, a través de entrevistas cualitativas y observación participante (Rodríguez-Iglesias, 2019b). Alumnado universitario de diferentes escalas (grado, máster y doctorado) ceceante, algo asociado a su origen geográfico, es cuestionado, excluido y silenciado por parte de profesorado con una ideología lingüística que privilegia las variedades dominantes frente a las no dominantes o minorizadas, con efectos similares a la descapitalización descrita por Martín Rojo (2010) o la exclusión por Patiño Santos (2011).

A estas personas (entre las que perfectamente podría estar yo mismo, por tener el mismo origen geográfico y de socialización primaria), les sucede lo mismo que a alguien de Burgos: hablan así porque son de allí. A menudo, el ceceo se constituye en una forma de resistencia identitaria (como sucede con la identidad de grupo y lo que yo llamo "el habla de la plazoleta", donde es importante marcar esa pertenencia o no), frente a la presión normativa, y solo su efecto excluyente, aquí analizado, puede explicar la muda lingüística (Pujolar y González, 2013; Pujolar y Puigdevall, 2015; Martín Rojo y Rodríguez Torres, 2016) de hablantes cuyos capitales simbólicos son desvalorizados y ellos y ellas descapitalizados/as (Martín Rojo, 2010)

Aquellas categorías en Gómez Torrego de vulgar, dialectal y popular las vamos a encontrar en los libros de texto de Secundaria y Bachillerato. Los de Primaria aún no plantean estas cuestiones de este modo. De hecho, es tan implícito que solo se establece un correlato entre lo social y lo lingüístico, de modo muy velado, y a cuenta de la escritura, como en Anaya (Bello Crespo et al., 2015) o Santillana (Honrado y Martínez, 2007), ambos de 5º de Primaria. Pero, como señalo, son los libros de texto de ESO y Bachillerato los que ya sí plantearán estas cuestiones construidas como naturales, sin advertir en sus explicaciones de que se trata de una concepción jerarquizante de la sociedad y, por tanto, también de las variedades mismas. Este tipo de planteamientos normalmente interseccionan lo diatópico, lo diastrático y lo diafásico.

A pesar de que los tratamientos escolares suelen reconocer de manera explícita la igualdad de las variedades lingüísticas, implícitamente, por la concepción de lo que es lengua, por la conceptualización de variedades diastráticas

y diafásicas, etc., promulgadas por la propia normativa e institucionalizadas, hay una jerarquización en términos de culto y estándar, coloquial y vulgar, como hace la editorial Edelvives en un libro de 2º de Secundaria (Benítez Burraco et al., 2011: 166)¹.

Edelvives, en su manual de 3º de Secundaria (2015: 30), orienta al alumnado a pensar que “esta zona, la norte, es más conservadora, más cercana al modelo normativo”. Lo que no se advierte es que ese “modelo normativo” está basado en las hablas norteñas. No en todas, sino en aquellas de Castilla más cercana a sus clases privilegiadas. Más concretamente, hablar de modelo es un discurso en sí mismo. Es una invención. No existe en lo que respecta a la realidad lingüística ningún modelo normativo. Este es una construcción conceptual, a partir de pensar esas variedades como superiores, como legítimas, y que sirve para pensarlas como modelo, retroalimentando esta ideología lingüística, que se ve reforzada con las prácticas jerarquizadoras, como las que he estudiado respecto del campo mediático en mi trabajo etnográfico en la Cadena SER (Rodríguez-Iglesias, 2019b y 2019c) o en la construcción de discursos jerarquizadores en el ámbito educativo (Rodríguez-Iglesias, 2019b).

Las jerarquizaciones sociales son, además, institucionalizadas en términos de quiénes son las personas privilegiadas como modelos, cuyos comportamientos hay que seguir. Así lo hace la editorial Anaya en su libro de 4º de Secundaria (Bello Crespo et. al., 2008: 11), que a las academias (normativistas), medios de comunicación (a pesar de *Los dardos en la palabra* del académico Lázaro Carreter) y centros académicos, suma “los hablantes cultos” como “encargados de la difusión de la norma culta del español”, de la que se dice que “establece lo que es correcto y lo que es incorrecto, contribuye a que la unidad del idioma se mantenga y permite que la comunicación entre los hablantes de español de distintas zonas sea posible”. En esa misma página se habla de “el español correcto” (ibíd.), lo que implica un correlato de incorrección basada en la no supeditación a la variedad elevada a norma. Esto, en realidad es una constante que no solo está explicitada en los libros de texto de las enseñanzas medias, sino también en materiales de elaboración propia de los institutos, subidos a repositorios oficiales de la Junta de Andalucía² o de otras comunidades, como Galicia³, o del propio Ministerio de Educación⁴.

De un lado, subyace el pensamiento de Menéndez Pidal (1896), jerarquizando lengua, dialecto, hablas y lo que él llamó “jerigonza de negros” (ibíd.), abogando por “imponer la pronunciación de las regiones castellanas” (1918). De otro lado, hay aquí una ideología clasista, burguesa, que apunta como norma a lo que es normal en un grupo social, a cuyo conjunto de

actuaciones se ha de atener el resto –se dice- sin mayor discusión. Si la norma, según dice Coseriu (1967), son las “estructuras [...] normales y tradicionales en la comunidad” (1967: 94), es decir, una “repetición de modelos anteriores” (1967: 95), a la norma a la que remiten estas autorías prescriptivistas es solo a lo que es normal, tradicional y modelos anteriores en un grupo social, por lo que este es constituido como un punto cero a partir del que se miden sus prácticas sociales, culturales, lingüísticas y, en general, existenciales. Cómo comen, cómo visten, cómo hablan, cómo disfrutan del ocio, etc., se presenta como la norma y esta manera que adopta la presentación se autolegitima a través de invisibilizarse como ideología. En realidad, no es más que el clasismo de las clases dominantes, que imponen sus modos de estar en el mundo como los legítimos y, por tanto, aquellos a partir de los que han de constituirse los saberes y calificaciones conducentes a los títulos académicos. Esto genera un panorama social de titulados clasistas, que, al tiempo, también son patriarcales y racistas, en tanto la episteme privilegiada lo es (Davis, 2004; Santos, 2019; Dussel, 1996a ; hooks, 2017).

Aquellas enseñanzas no hablan de un conjunto de normas, en tanto pautas normalizadas en virtud de diferentes situaciones comunicativas o, mejor, campos simbólicos (cf. Bourdieu, 2001). Se inculca e ideologiza a la población general, en su edad infantil y adolescente, a pensar como únicos elementos lingüísticos y culturales posibles aquellos que correspondan a los “cultos”, sin llegar a definir a qué clase de cultura se refiere, qué es cultura y qué tipo de cultivo y por qué ese y no el resto. Así la misma RAE y el resto de academias de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), pareciendo reconocer la diversidad lingüística, desplazan, en apariencia, el eje *topoi* hacia el *stratum*: “Se consideran, pues, plenamente legítimos los diferentes usos de las regiones lingüísticas, con la única condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área (RAE y ASALE, 2009).

Se da la apariencia de defensa de la diversidad, pero cuesta encontrar recurrencia respecto de este aserto en los discursos de la RAE, pues contrasta esta escasez con la profusión de informes, tuits y otros discursos prescriptivos dedicados a la cuestión de género o a lo que la ideología españolista llama *defensa de la lengua*, como en noviembre de 2020 hace la RAE en su *Comunicado de la Real Academia Española sobre la educación en español en las comunidades autónomas bilingües*. En el mismo, se explicita que

Su preocupación principal es que el futuro texto legal no ponga en cuestión el uso del español en ningún territorio del Estado ni promueva obstáculos para que los ciudadanos puedan ser educados en su lengua materna y accedan a través de ella a la ciencia, a la

cultura, o, en general, a los múltiples desarrollos del pensamiento que implica la labor educativa (RAE, 2020).

El uso del español en Andalucía por parte de las personas que viven en su territorio lleva siglos poniéndose en cuestión y se sigue haciendo en libros de texto, medios de comunicación, en el ámbito cotidiano o en el cine, como he mostrado en diversas publicaciones (Rodríguez-Iglesias, 2016, 2018 y 2019a) y también muestran otros estudiosos sobre el tema (Cano Aguilar, 2009; Méndez García de Paredes, 2003; Rodríguez-Illana, 2019; Carriscondo-Esquivel y El-Founti Zizaoui, 2020).

El *stratum*, como aporofobia o clasismo, es fácil encontrarlo en los libros de texto escolares. En el de Anaya (2008), donde se viene de hablar de lengua y sus variedades, se relega al andaluz a “hablas”: “Los rasgos caracterizadores del andaluz no se producen de modo uniforme. Basta oír a una granadina, a un cordobés o un gaditano para apreciar ligeras diferencias de pronunciación” y “por esta razón, algunos lingüistas prefieren emplear el término ‘hablas andaluzas’, ya que refleja mejor la pluralidad lingüística de Andalucía” (Anaya, 2008: 13).

Este aserto tendría un valor técnico si se prescindieran de razonamientos basados en la percepción y se apelara a la pluralidad lingüística de Castilla y del resto del territorio del Estado español, así como del conjunto hispano, necesariamente no uniforme, diverso y plural, pero que nunca se nombra como hablas castellanas, españolas o hispanas, respectivamente. El argumento de la uniformidad aparece repetido en diversas autorías aplicado siempre a Andalucía (en referencia, en este caso, a la no uniformidad) y nunca al resto de territorios hispanohablantes, y se llega a citar como un concepto técnico de la Lingüística, sugiriendo o aseverando con rotundidad que es una característica del sistema de la lengua y que Andalucía carece de ella (cf. Carbonero, ; Alvar, 1996). Cuando se ha hablado de uniformidad (Labov, 1994), no se ha hecho para apuntar a cuestiones fonéticas como las que indica ese libro de texto, sino otras que tienen que ver con lo que el estructuralismo llamó el sistema de la lengua y, al margen de la alegre frase de Alvar sobre el “sistema roto” andaluz (una falacia), está por demostrarse tal falta de uniformidad. Este argumento puede ser aplicado al español, basta con cambiar los gentilicios, el nombre de la lengua y el del territorio: “Los rasgos caracterizadores del español no se producen de modo uniforme. Basta oír a una salmantina, a un cordobés o un madrileño para apreciar ligeras diferencias de pronunciación” y “por esta razón, algunos lingüistas prefieren emplear el término ‘hablas españolas, ya que refleja mejor la pluralidad lingüística de España”. Se dirá que aquel es un libro de 4º de la

ESO y que no se debe conceder importancia académica. Yo diré: debemos conceder total importancia a aquello que se enseña a nuestros hijos e hijas. Y esto es parte de lo que se está enseñando.

No se dice en el texto de Secundaria, ni en las teorizaciones que basan estos postulados en la uniformidad que la variación entre Burgos y Valladolid es perceptible entre sus respectivos habitantes, que se identifican entre sí a partir de los índices metapragmáticos (Silverstein, 2003) que suponen sus rasgos fonéticos, amén de otros aspectos basados en el léxico, como sucede en Andalucía, así como en Inglaterra, Francia, Cuba, etc. Morala Rodríguez (2002) se ha ocupado, en este sentido, de tal variación en Castilla, poniendo en un mismo texto testimonios al respecto de trabajos seriamente elaborados al respecto, como los de González Ollé (1964), García de Diego (1950), C. Hernández (1996) o J. Borrego (1999). “El verdadero conocimiento de aquella realidad desharía sin esfuerzo muchos tópicos” (González Ollé *apud* Morala Rodríguez, 2002: 955). Esos trabajos apuntan tanto a datos históricos como sincrónicos contemporáneos.

En los libros de texto escolares, así como en los programas universitarios, es una constante la presentación del conocimiento lingüístico a partir de lo que se dice que es una lengua (basada en unas variedades específicas, diatópica, diastrática y diafásicamente, tal y como hemos expuesto) y, a modo de apéndice, un estudio específico sobre el andaluz, a modo de rara avis, de excepción a la regla, como en el libro de texto de SM de segundo de Secundaria (1997), que, por otra parte, no entra a valorar en sí, más allá de marcar como “errores”, algo propio de la ideología prescriptivista, lo que para un lingüista son procesos morfológicos.

En el sistema escolar se entremezclan los conceptos de lengua y estos con los de dialecto y hablas. Es preciso, pues, considerar los conceptos respecto de cada una de sus series dicotómicas y tricotómicas, pues supone no desconocer sus condiciones de producción y, por tanto, a qué remiten, de qué dan o quieren dar cuenta. De este modo, podemos hablar de dos tipos: el que aquí llamaré político-ideológico y el científico-descriptivo. En el primer podemos agrupar la tricotomía presente en Pidal. En el segundo, las series lengua/habla (Saussure, 1916), sistema/norma/uso (Hjelmslev, 1943), competencia/actuación (Chomsky, 1965) y sistema/norma/habla (Coseriu, 1967). La primera, político-ideológica, nada tiene que ver con estas otras. Así su conceptualización implícita de lengua nada tiene que ver con las definiciones explícitas que se han dado en las autorías icónicas de la Lingüística que acabo de citar. Y lo mismo vale decir para el resto de términos. Entre los de la segunda hay cierta equivalencia, pero

de ningún modo, reitero, entre los de la primera y la segunda. La ideología de Pidal expresada en el citado texto de 1896 reproduce la construcción racista del correlato lengua/dialecto y civilizado/salvaje, inventada en los siglos XVIII y XIX (Calvet, 2005), a partir de lo que Foucault llamará biopolítica del poder (Foucault, 2009) o Fanon epidermización (Fanon, 2009).

En la indagación en todos los textos consultados (de los que por motivos de extensión se prescinde aquí), he podido observar cómo es a partir de 3º de Secundaria cuando se introducen valoraciones expresas que acompañan las teorizaciones, en consonancia con la normativa estatal y autonómica. En los textos de Primaria y de 1º y 2º de la E.S.O., los discursos tienden a ser implícitamente valorativos.

En esta problematización es importante dar respuesta a las preguntas que nos plantea Monica Heller:

A critical take on these processes produces questions like these: why do schools privilege some forms of knowledge over others? Why is the knowledge brought to school by some categories of students treated as valuable and legitimate while that brought by others is devalued and marginalized? Why are some groups of students more academically successful than others? (Heller, 2001: 256).

Si como Bourdieu dice, “el éxito escolar —y social— se relaciona con el origen social” (1997: 40), es el sistema educativo un "lugar de 'consagración' donde se instituyen, entre los elegidos y los eliminados, unas diferencias duraderas, a menudo definitivas" (1997: 17). Los capitales legitimados son objeto de ganancia social, son premiados, reconocidos, alentados, valorados, elevados a capitales que capitalizan a quienes los ostentan. Sin embargo, lo que se devalúan relega a quien ostenta el conjunto de capitales lingüísticos, culturales, etc., a una especie de ostracismo, a una inferiorización, que, más allá de lo meramente ideológico conlleva consecuencias explícitas, como la descapitalización (Martín Rojo, 2010: 85) de estas personas, a partir no sólo del no reconocimiento de sus capitales y la devaluación de los mismos, sino a la no superación de los programas educativos conducentes a la sanción disciplinaria y capitalizadora del título académico.

Es importante observar que

La dominación no es mero efecto directo de la acción ejercida por un conjunto de agentes («la clase dominante») investidos de poderes de coacción sino el efecto indirecto de un conjunto complejo de acciones que se engendran en la red de las coacciones cruzadas a las que cada uno de los dominantes, dominado de este modo por la estructura

del campo a través del cual se ejerce la dominación, está sometido por parte de todos los demás" (Bourdieu, 1997: 51).

Y esta jerarquización debe ser señalada, al modo en que la escuela premia sus capitales, como conocimiento, pero sin reconocimiento, dado que se reproducen relaciones de desigualdad con consecuencias para los grupos no dominantes. "Es entre los colectivos socialmente más desfavorecidos que encontramos más dificultades de adaptación a un contexto escolar que les exige el uso de una variedad estándar o una lengua oficial distinta de la propia" (Pujolar, 2012: 27). Son resistencias de un *terrain of struggle* (Hall, 1986; Duchêne y Del Percio, 2012).

A pesar de que la escuela conduce a pensar la lengua como una representación del mundo únicamente, uno de los giros epistémicos necesarios es poner de relieve e insistir en la concepción sociolingüística crítica de que "no se trata de que los seres humanos recurran a una herramienta de mediación para representar el mundo, sino que el mismo mundo y los mismos seres humanos existen en virtud de su construcción lingüística y discursiva" (Cabruja, Íñiguez y Vázquez, 2000: 63; cf. Gergen, 1994). Así, en opinión de Cabruja, Íñiguez y Vázquez, "el punto de partida es la consideración del mundo social como una construcción erigida en base a significados", lo que "implica el volcarse en el análisis de esa construcción y de esos significados" (*ibíd.*; Gergen, 1985).

Para ello, es esencial tener en cuenta diferentes aspectos: —La relevancia de la vida cotidiana y la participación simultánea de las personas en diferentes espacios de relación. —La intersubjetividad: los significados se crean en o provienen de las relaciones. Es decir, las personas actuamos en función de otras, con relación a contextos, significados y producciones sociales (instituciones, costumbres, discursos, prácticas, etc.). —La indexicalidad: un mismo fenómeno cambia de sentido en diferentes situaciones. —La reflexividad: es en la propia relación entre las personas cuando se crea la situación, y es la situación creada la fuente y el tema que propicia la relación. —Los escenarios y las acciones humanas: éstas sólo tienen sentido en marcos sociales, y son estos marcos los que permiten entender los cambios de sentido y/o las elaboraciones y reelaboraciones de significados. —El carácter político de la acción social: ésta es inseparable de la producción de efectos, de las relaciones de poder y de su dimensión ética (Cabruja, Íñiguez y Vázquez, 2000: 63).

A esto podemos añadir, que "las narraciones, con toda su diversidad, funcionan como formas de poder y de control en las distintas situaciones o contextos de comunicación" (Cabruja, Íñiguez y Vázquez, 2000: 71). Esto ya está expresado en Fairclough: "Language contributes to the domination of some people by others" (1989: 3).

Conclusión

El sistema educativo escolar genera, a través del planteamiento normativo tradicional y actual de la enseñanza de la lengua, una jerarquización tanto lingüística como social. Esta jerarquización, si bien no se hace desde un interés espurio y programado, tiene consecuencias fatales para los grupos excluidos de la ecuación social a la que contribuye el discurso académico escolar que la sustenta. Cuando digo que no existe un interés espurio lo que estoy afirmando es que no hay detrás un plan preconcebido que parta de la enseñanza de la lengua, pero sí sostengo, tras comprobación empírica en trabajo de campo situado e interaccional, que es la lengua uno de los marcadores que se usan para sostener jerarquías sociales construidas históricamente a partir de otros marcadores, como los de color de piel, religión, origen geográfico, etc.

La razón lingüística se constituye y es constitutiva de la Razón de la Modernidad, fundamentada en los cuatro genocidios/epistemicidios de los que habla Grosfoguel (conquista de Al Andalus, conquista de América, esclavización de personas africanas y asesinato sistemático de mujeres pensadoras –las brujas del imaginario patriarcal occidentalocéntrico–), su razón de posibilidad, construida sobre la base del racismo ontológico y epistémico. Racismo que ha subsumido el marcador lingüístico como uno de sus principales pilares. Así, el discurso de la Modernidad sustituyó la *limpieza de sangre* por la *limpieza lingüística*, un discurso sobre la Otredad, con una alteridad protagonista ya presente en el siglo XVI y constante hasta nuestros días: el pueblo andaluz y su forma de estar en el mundo lingüística y culturalmente.

La escuela y el discurso escolar son el reflejo de toda la ideología lingüística, que como atavismo constituye concepciones que jerarquizan implícitamente grupos sociales, localizados o no geográficamente, a partir de un falaz punto cero desde el que se miden todas las prácticas discursivas, un proceso de desespacialización que genera la representación de una variedad lingüística dominante constituida como estándar o neutra frente a periféricas, marcadas o marginales variedades que la escuela censura como incorrecciones o desviaciones de la norma, por no atenerse al modelo escrito. Como se ha expuesto, este modelo escrito es una representación grafemática de aquella variedad desespacializada a través de un proceso ideológico y político donde el discurso académico y la práctica escolar de inculcación ideológica han jugado un papel crucial. Es, pues, un discurso construido sobre una mentira, pues la escritura, insisto, representa una variedad, por lo que esta no puede ser presentada como la más fiel a la escritura y el resto de variedades como

desviadas, al tiempo de inútiles, incapaces y no adecuadas para la representación, falacia absurda que se demuestra con cualquier transcripción fonética en cualquiera de los alfabetos fonéticos (AFI, RFE, etc.) o con la generación de sus propios alfabetos grafemáticos.

El problema no es la escuela, sino el discurso imperante explicitado en su normativa y en sus libros de textos, en lo que aquí nos concierne: la lengua. Por tanto, debe ser actualizado, incorporando las nuevas conceptualizaciones sobre las prácticas discursivas y el espacio social e interaccional comunicativo que la Sociolingüística Crítica y otros estudios cercanos en el amplio espectro de los Estudios Críticos del Discurso llevan produciendo en las tres últimas décadas sobre la base de la evidencia empírica, examinando las consecuencias sobre los hablantes de las jerarquizaciones lingüísticas de los conceptos que dan más cuenta de mapas dibujados a mano alzada que del territorio, única realidad tangible que debe ser transmitida en un sistema escolar que aspire a ser honesto, democrático y actualizado.

Notas

¹ No se trata de presentar una lista exhaustiva, porque aquí la pregunta de investigación nada tiene que ver con lo cuantitativo. Un listado, como se ha señalado, lo presenta García de Paredes (2003). Aquí, como se ha indicado también, de lo que se trata es de particularizar una generalidad, a partir de las leyes que sirven de base y suponen una institucionalidad primaria y base, fundamental, para lo que este conjunto de libros desarrolla.

² Véase: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14700390/helvia/sitio/upload/TEMA_2_LAS_VARIETADES_DE_LA LENGUA.pdf o http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/08112010/8a/es-an_2010110813_9101903/LE2_U5_T2_Contenidos_v07.pdf.

³ Véase:

<http://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/sites/espazoAbalar/files/datos/137277734/contido/unidade12/arquivos/apuntes.pdf>.

⁴ Véase: <http://roble.pntic.mec.es/msanto1/lengua/niveles.htm#m2>.

Referencias

- ____ (1499). Pragmática de Medina del Campo, promulgada por los Reyes Católicos.
- Alvar, M. (1996). *Manual de dialectología hispánica. El español de España*. Barcelona: Ariel.

- Álvarez Cáccamo, C. (1993).** “The pigeon house, the octopus and the people: The ideologization of linguistic practices in Galiza”. *Plurilinguismes*, 6, 1-26.
- Apel, K.-O. (1963).** *Die Idee der Sprache in der Tradition des Humanismus von Dante bis Vico. Archiv für Begriffsgeschichte*, 8. Bonn: Bouvier.
- Arce Escobar, V. (2009).** Palabra dramatizada y control social: Antonio Ossorio de las Peñas, un predicador en la Nueva Granada del siglo XVII. *Historia y Espacio*, 32, 1–23.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1972).** *L'école capitaliste en France*. París: Maspero.
- Bello Crespo, C. (2008).** *Lengua y literatura 4: Educación Secundaria*. Madrid: Anaya.
- Bello Crespo, C. (2011).** *Lengua y literatura 5: Educación Secundaria*. Madrid: Anaya.
- Bello Crespo, C. et al. (2015).** *Lengua 5*. Madrid: Anaya.
- Benítez Burraco, R. et al. (2011).** *Lengua Castellana y Literatura 2.º ESO*. Madrid: Edelvives.
- Block, D. (2006).** *Multilingual Identities in a Global City: London Stories*. Londres: Palgrave.
- Blommaert, J. (2010).** *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloomfield, L. (1933).** *Language*. Londres: George Allen & Unwin Ltd.
- Borrego Nieto, J. (1999).** El español de Castilla y León: ¿modelo lingüístico o complejo dialectal?. En A. Álvarez Tejedor (coord.), *La lengua española patrimonio de todos* (pp. 13-37). Burgos: Caja de Burgos.
- Bourdieu, P. (1993).** “Esprits d'Etat. Genèse et structure du champ bureaucratique”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 96-97: 49-62.
- Bourdieu, P. (1996).** “Symbolic violence”. *Revista Mundial de Sociología*, 2, pp. 17-14.
- Bourdieu, P. (1997).** *Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001).** *El campo político*. La Paz: Plural Editores.
- Bourdieu, P. (2007).** *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008).** *Qué significa hablar. Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Cabrera, J. (1996).** *Lengua y Literatura, 1º de ESO, Cuadernillo Andalucía*. Barcelona: Casals.

- Cabruja, T., Iñiguez, L. y Vázquez, F. (2000).** Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relación y narratividad, *Anàlisi*, 25, 62-94.
- Calvet, L.-J. (2005).** *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cano Aguilar, R. (2009).** “Lengua e identidad en Andalucía visión desde la historia”. En A. Narbona y J. J. de Bustos Tovar (coords.), *La identidad lingüística de Andalucía* (pp. 67-134). Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Carriscondo-Esquivel, F. (2018).** “El discurso del odio al andaluz, desde la tradición libresca hasta la prensa”. I Congreso Internacional sobre Vulnerabilidad y Cultura Digital, 18-19 de octubre de 2018, Madrid. Disponible en <<https://hdl.handle.net/10630/16719>>.
- Carriscondo-Esquivel, F. y El-Founti Zizaoui, A. (2020).** “Dos calas en el discurso del odio al andaluz, de la tradición libresca a la prensa digital”. *Doxa Comunicación*, 31, 1-14.
- Chomsky, N. (1965).** *Aspects of the Theory of Syntax*. Massachusetts: MIT.
- Collins, P. H. (2000).** *Black feminist thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Nueva York: Routledge.
- Coseriu, E. (1967).** *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1999).** *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Crenshaw, K. W. (1989).** Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139-167.
- Crenshaw, K. W. (1991).** Mapping the margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Crenshaw, K. W. (1995).** “Race, Reform, and Retrenchment: Transformation and. Legitimation in Antidiscrimination Law”. En: K. Crenshaw, N. Gotanda, G. Peller, K. Thomas (Eds.). *Critical Race Theory: The Key Writings That Formed the Movement* (pp. 357-83). Nueva York: New Press.
- Davis, A. (2004).** *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Akal.
- Del Valle, J. (ed.) (2016).** *Historia política del español. La creación de una lengua*. Madrid: Editorial Aluvi6n.
- Duchêne, A. y Del Percio, A. (2012).** Commodification of Pride and Resistance to Profit: Language Practices as Terrain of Struggle in a Swiss

- Football Stadium. En A. Duchêne and M. Heller (Eds.), *Language in Late Capitalism: Pride and Profit* (pp. 43-72). London: Routledge.
- Dussel, E. (1996a).** *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, E. (1996b).** “La ética de la liberación ante la ética del discurso”. *Isegoría*, 13, 135–149.
- Fairclough, N. (1989).** *Language and power*. Essex/Nueva York: Longman.
- Fanon, F. (1952).** *Peau noire masques blancs*. Paris: Editions du Seuil.
- Federici, S. (2013).** *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Fishman, J. A. (1972).** *The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Foucault, M. (2002).** *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fowler, R. (ed.) (1991).** *Language in the news. Discourse and ideology in the press*. London: Routledge.
- Gabelentz, G. von (1891).** *Die Sprachwissenschaft. Ihre Aufgaben, Methoden und bisherigen Ergebnisse*. Leipzig: T.O. Weigel.
- Garcés, H. F. (2016).** El racismo antirom/antigitano y la opción decolonial. *Tabula Rasa*, 25, 225-251.
- García de Diego, V. (1950).** El castellano como complejo dialectal y sus dialectos internos. *Revista de Filología Española*, XXXIV, 107-124.
- García Fernández, J. (2018).** “Descolonizando a Marx. Cuatro tesis para pensar históricamente Andalucía”. *Tabula Rasa*, 28, 197-228.
- Gergen, K. (1985).** The Social Constructionist Mouvement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275.
- Gómez Torrego, L. (2005).** *Gramática didáctica del español*. São Paulo: SM.
- Gómez Torrego, L. (2007).** *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- González Ollé, F. (1964).** El habla de la Bureba. Introducción al castellano actual de Burgos. *Revista de Filología Española*, anejo LXXVIII, Madrid.
- González Troyano, A. (2019).** *La cara oscura de la imagen de Andalucía. Estereotipos y prejuicios*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Gramsci, A. (1999).** *Prison Notebooks. Volume I*. Nueva York: Columbia University Press.
- Grosfoguel, R. (2013).** Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58.

- Grosfoguel, R. (2016).** La Descolonización de la Economía Política y los Estudios Postcoloniales: transmodernidad, pensamiento descolonial y colonialidad global. En J. Kniffki y C. Reutlinger (Eds.), *El Trabajo Social desde miradas transnacionales – Experiencias empíricas y conceptuales* (pp. 91-116). Berlín: Frank & Timme.
- Gumperz, J. (1962).** “Types of Linguistic Communities”, *Anthropological Linguistics*, 4, 28-40.
- Gumperz, J. (1982).** *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haugen, E. (1972).** *The Ecology of Language*. Stanford: Stanford University Press.
- Heath, S. B. (1989).** “Language ideology”, *International Encyclopedia of Communications*, 2. Nueva York: Oxford University Press, pp. 393-395.
- Heller, M. (2001).** Discourse and Interaction. En D. Schiffrin, D. Tannen y H.E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell.
- Heller, M., Pietikäinen, S. y Pujolar, J. (2018).** *Critical Sociolinguistic Research Methods. Studying Language Issues That Matter*. Nueva York: Routledge.
- Hernández Alonso, C. (1996).** “Castilla la Vieja”. En M. Alvar (dir.), *Manual de dialectología hispánica. El español de España* (pp. 197-212). Madrid: Ariel.
- Hjelmslev, L. (1943/1971).** *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Honrado, A. y Martínez, E. (2007).** *Lengua castellana 5: primaria*. Madrid: Santillana.
- hooks, b. (2017).** *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Hymes, D. (1964).** “Introduction: Toward Ethnographies of Communication”. *American Anthropologist*, 66(6), Part 2: The Ethnography of Communication, 1-34.
- Irvine, J. (1989).** “When talk isn’t cheap: language and political economy”, *American Ethnologist*, 16, 248-267.
- Junyent, C. (1998).** *Contra la planificació*. Barcelona: Empúries.
- Lippi-Green, R. (1994).** Accent, Standard Language Ideology, and Discriminatory Pretext in the Courts. *Language in Society*, 23(2), 163-198.

- Lippi-Green, R. (1997).** *English with an Accent Language, ideology, and discrimination in the United States*. Londres/Nueva York: Routledge.
- Magro, J. L. (2020).** “‘Dope!! Puta vergona’ identity ‘en el middle’ and language choice in Instagram among urban music affiliated male Spanish legacy speakers from Da DMV”. En F. Salgado-Robles y E. M. Lamboy (eds.). *Spanish across domains in the United States. education, public space, and social media* (pp. 333-363). Leiden/Boston: Brill.
- Martín Rojo, L. (1997).** “El orden social de los discursos”. *Discurso*, 1, 1-37.
- Martín Rojo, L. (2010).** *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Martín Rojo, L. (2016).** “A vueltas con el espacio”. En Ó. García Agustín et al., “Varios Autores, Reflexiones sobre ‘Occupy. The spatial dynamics of discourse in global protest movements’ de Luisa Martín Rojo”. *Discurso & Sociedad*, 10(4), 2016, 640-684.
- Martín Rojo, L. y Rodríguez Torres, L. R. (2016).** Muda lingüística y movilidad social. Trayectorias de jóvenes migrantes hacia la universidad. *Discurso y Sociedad*, 10(1), 100-133.
- Martín Rojo, L. y Márquez Reiter, R. (2019).** Language surveillance: Pressure to follow local models of speakerhood among Latinx students in Madrid. *International Journal of the Sociology of Language*, 257, 17-48.
- Marx, K. y Engels, F. (1974).** *La ideología alemana. Feuerbach. Contraposición entre la concepción materialista y la idealista*. Montevideo/Barcelona: Ediciones Pueblos Unidos/Grijalbo.
- Méndez García de Paredes, E. (2003).** El habla andaluza en los libros de textos escolares. Cauce. *Revista de Filología y su Didáctica*, 27, 207-230.
- Menéndez Pidal, R. (2001).** Hondureños de Alberto Membreño: Nota crítica. En A. Herranz (ed.), *El español hablado en Honduras*. Tegucigalpa: Guaymura.
- Menéndez Pidal, R. (1918).** La Lengua Española. *Hispania*, 1(1), 1-14.
- Milroy, J. (2001).** “Languages ideologies and the consequences of standardization”. *Journal of Sociolinguistics*, 5, 4, 530-555.
- Milroy, J. y Milroy, L. (1985).** *Authority in language. Investigating language prescription and standardisation*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Morala Rodríguez, J. R. (2002).** De la complejidad interna del castellano en Castilla (y León). En C. Saralegui Platero y M. Casado Velarde (Eds.), *Pulchre, bene, recte. Estudios en homenaje al Prof. Fernando González*

- Ollé, Pamplona: Universidad de Navarra, Ediciones Universidad de Navarra. EUNSA, 955-969.
- Moreno Cabrera, J. C. (2008).** *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Barcelona: Península.
- Mostaoui, A. (2019).** “Política lingüística en familias transnacionales de origen marroquí: ideologías, prácticas y desafíos”. En M. Barrieras y C. Ferrerós (eds.), *Transmissions. Estudis sobre la transmissió lingüística* (pp. 179-210). Vic: Eumo Editorial.
- Patiño Santos, A. (2011).** La construcción discursiva del fracaso escolar: Una etnografía sociolingüística crítica en un centro educativo de Madrid. *Spanish in Context*, 2, 235-256.
- Phillipson, R. (1992).** *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press,
- Pujolar Cos, J. (2012).** La sociolingüística crítica. En M. Puigdevall, R. Casesnoves, J. Conill, E. Codó, y J. Pujolar Cos (Eds.), *Sociolingüística*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pujolar, J. y Gonzàlez, I. (2013).** Linguistic ‘mudes’ and the deethnicization of language choice in Catalonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 138-152.
- Pujolar, J. y Puigdevall, M. (2015).** Linguistic “Mudes”: How to Become a New Speaker in Catalonia. *International Journal of the Sociology for Language*, 231, 167-187.
- RAE (2020).** *Comunicado de la Real Academia Española sobre la educación en español en las comunidades autónomas bilingües*. En www.rae.es.
- RAE y ASALE (2009).** *Reunión plenaria de Academias de la Lengua Española. En torno al Diccionario académico de americanismos*. En www.rae.es.
- Rodney, W. (1972).** *How Europe Underdeveloped Africa*. Dar es Salaam/London: Tanzania Publishing House/Bogle L'Ouverture Publications.
- Rodríguez-Iglesias, Í. (2016).** “Ideologías lingüísticas: descapitalización fanoniana de los andaluces”. *Nueva Revista del Pacífico*, 65, 105-136.
- Rodríguez-Iglesias, Í. (2018).** “La ideología lingüística de Juan Valdés sobre el andaluz desde una perspectiva decolonial. Hito en la construcción del privilegio lingüístico”. *Circula: revue d'idéologies linguistiques*, 7, pp. 90-114.

- Rodríguez-Iglesias, Í. (2019a).** “La lengua y la cultura como marcadores para la exclusión social en EEUU y España“. *Glosas*, 9, 7, 28-51.
- Rodríguez-Iglesias, Í. (2019b).** *La lógica de inferiorización de las variedades lingüísticas no dominantes. El caso paradigmático del andaluz. Un estudio desde la Sociolingüística Crítica y la perspectiva decolonial*. Tesis doctoral. Inédito.
- Rodríguez Iglesias, Í. (2019c).** “La desespacialización en la construcción de las ideologías lingüísticas. Etnografía sociolingüística crítica en la Cadena Ser“. *VI international Symposium on Ideology, Politics and Demands in Spanish/Italian Language, Literature and Film*, en la Università degli Studi di Palermo, Italia, June 26-28, 2019.
- Rodríguez Illana, M. (2019).** *Por lo mal que habláis. Andalufobia y españolismo lingüístico en los medios de comunicación*. Granada: Hojas Monfíes.
- Rumsey, A. (1990).** “Wording, meaning and linguistic ideology”, *American Anthropologist*, 92, 346-361.
- Sánchez Ortega, M. H. (1988).** *La Inquisición y los gitanos*. Madrid: Taurus.
- Sánchez Ortega, M. H. (1991).** La oleada anti-gitana del siglo XVII. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie IV, Historia Moderna*, 4, 71-124.
- Santos, B. de S. (2019).** *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid: Editorial Trotta.
- Saussure, F. (1916).** *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- Silverstein, M. (1979).** “Language structure and linguistic ideology”. En R. Clyne, W. Hans y C. Hofbauer (eds.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels* (pp. 193-247). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Silverstein, M. (1985).** “Language and the culture of gender: at the intersection of structure, usage and ideology”. En E. Mertz y R. J. Parmentier (eds.), *Semiotic Mediation* (pp. 219-259). Orlando: Academic Press.
- Silverstein, M. (2003).** Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, 23, 193–229.
- Tusón, J. (1996).** *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.
- Tusón, J. (2009).** *Patrimonio natural. Elogio y defensa de la diversidad lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, T. A. (1999).** El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.
- Van Dijk, T. A. (2009).** *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.

- Vega Marcos, E. (1992).** “Género e ideología el discurso eclesiástico sobre las mujeres en el Valladolid de finales del siglo XIX”. *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, 12, 215-234.
- Wallerstein, I. (2006).** *Análisis de Sistemas-Mundo. Una introducción*. México: Siglo XXI.
- Wheeler, E. M. y S. Freeman Jr. (2019).** “‘Scholaring’ While Black: Discourses on Race, Gender, and the Tenure Track”. *Journal of the Professoriate*, 9(2), 57-86.
- Wodak, R. (ed.) (1989).** *Language, Power and Ideology. Studies in Political Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Woolard, K. A. (2012).** “Las ideologías lingüísticas como campo de investigación”. En B. B. Schieffelin, K. A. Woolard y P. V. Kroskrity (2012). *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría* (pp. 19-69). Madrid: Cataratas.
- Woolard, K. y Schieffelin, B. (1994).** “Language ideology”, *Annual Review of Anthropology*, 23, 55-82.

Nota biográfica

	<p>Ígor Rodríguez-Iglesias. Profesor del Área de Lingüística General de la Universidad Autónoma de Madrid. Doctor en Lingüística por las universidades de Huelva, Córdoba, Jaén y Extremadura. Primer Premio Tesis Doctoral Andalucía edición XV. Máster en Ciencia del Lenguaje y Lingüística Hispánica por la UNED. Licenciado en Lingüística por la Universidad de Cádiz. Licenciado en Humanidades por la Universidad de Huelva. Coordinador de la Comisión de Discurso y Justicia Social de EDiSo. Vocal de la Junta Directiva de la Asociación de Estudios de Discurso y Sociedad (EDiSo). Anteriormente, ha sido profesor en el Área de Lengua Española de las universidades de Málaga y Huelva, investigador en la Universidad de Sevilla e investigador visitante en las universidades de La Habana, Coímbra y Alcalá. Ha impartido docencia de posgrado en la Universidad de Granada. En la UAM imparte docencia oficial de Comunicación Intercultural y Multilingüismo.</p>
---	---