



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Lingüística

**Ideologías lingüísticas sobre el español de
docentes de Lenguaje y comunicación de
enseñanza media:
Un estudio de caso**

Informe Final para optar al grado de Licenciado de Lengua y
Literatura Hispánica con Mención en Lingüística.

Nayareth Elizabeth Smith Lacourt

Profesores guía:

Cristián Lagos

Darío Rojas

Santiago, Chile. 2015

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, por darme todo su apoyo y comprensión.

A mi madre, la mejor y, ante todo, incondicional. Le agradezco su constante preocupación, su confianza y su infinito amor.

A mi padre, por sus consejos, por ver siempre lo positivo de las cosas, por su humor diferente. A pesar de nuestras diferencias siempre es más bonita la reconciliación.

A mis abuelos, por depositar toda su confianza en mí, por ser mis segundos padres y por su inmenso cariño.

A mi prima, por compartir multitudes de vivencias, por las maldades y por las risas.

A los amigos de la vida, por los largos años de amistad, por las carcajadas y las largas horas de ocio.

A los compañeros de tesis, por compartir nuestras angustias, desesperaciones y dudas.

A Pedro, por ser mi pilar fundamental, por compartir un pedacito de su vida conmigo, por el aguante. Por ser mi persona favorita: un compañero, un amigo y una pololo.

A la Amandita, por su inagotable compañía, por los regaloneos matutinos, por alegrarme a diario.

A los profesores, por guiarme en este proceso, por su infinita paciencia, por las enseñanzas y por su disposición para ayudarnos.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue describir, desde el punto de vista de la antropología lingüística, las ideologías lingüísticas que sobre la lengua castellana poseen los profesores de Lenguaje y Comunicación en diferentes establecimientos de educación media.

Para llevar a cabo el trabajo de investigación se entrevistaron a siete profesores de Lenguaje y Comunicación de educación media, los cuales pertenecen a cinco establecimientos de la Región Metropolitana. Todos los establecimientos poseen diferentes sistemas de financiamiento; dos colegios municipales emblemáticos; un colegio con financiamiento particular; un colegio con financiamiento municipal; un colegio con financiamiento particular subvencionado. El corpus se constituyó a partir los contenidos ideológicos que se manifestaban en sus entrevistas y en la dinámica de la sala de clases, con el fin de identificar las principales creencias que tenían en torno a la variedad estándar y a las demás variedades lingüísticas.

Los resultados de la investigación se enmarcan dentro de los supuestos teóricos desarrollados. En este sentido, se pudo constatar la “superioridad” con la que cuenta la variedad estándar y, en contrapartida, los juicios negativos hacia las variedades lingüísticas no estándares. Todo ello se enmarca en el influjo de una *ideología de la lengua estándar* naturalizada.

"Esta tesis fue financiada parcialmente por el proyecto INNOV-1-21 "Ideologías lingüísticas sobre el español entre los actores sociales de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en Chile", del Fondo de Innovación en Investigación Disciplinaria, Iniciativa Bicentenario Juan Gómez Millas, U. de Chile."

ÍNDICE	Pág.
1. Introducción.....	6
1.1 Presentación del problema de investigación.....	6
1.2 Presentación del estudio.....	7
1.2.1 Preguntas de investigación.....	7
1.2.2 Objetivos.....	7
2. Metodología.....	9
2.1 Tipo de estudio.....	9
2.2 Corpus.....	9
2.2.1 Sujetos.....	9
2.3 Técnicas de recolección.....	10
2.3.1 Entrevistas.....	10
2.3.2 Observación participante.....	11
2.4 Procedimientos de análisis.....	12
2.5 Estado del arte.....	12
3. Marco teórico.....	13
3.1 Conceptualización de “Ideologías lingüísticas”.....	13
3.1.1 Breve recorrido por el concepto de “ideología”.....	13
3.1.2 “Ideologías Lingüísticas”.....	14
3.1.2.1 Ideología de la lengua estándar.....	15
3.2 Modelos culturales de lenguaje.....	19
3.3 Ideologías lingüísticas en la institución escolar.....	20
3.3.1 Teorías de la reproducción.....	21
3.3.1.1 Reproducción cultural.....	22
3.3.1.1.1 Teoría de Bourdieu aplicada a la educación.....	23
3.3.1.1.2 Teoría de Bernstein y su aplicación a la educación.....	25
4. Presentación de los resultados	30
4.1 Profesor como autoridad lingüística.....	30

4.1.1	Modelo idiomático.....	30
4.1.2	Corrección lingüística.....	32
4.1.2.1	Rasgos fonéticos.....	33
4.1.2.2	Rasgos léxicos.....	35
4.1.1.3	Real Academia de la Lengua.....	37
4.1.1.4	Adecuación lingüística.....	38
4.1.2	Consciencia transmitida.....	41
4.2	Valoración de los usos de la lengua.....	41
4.2.1	Valoración a la lengua estándar.....	42
4.2.1.1	Meritocracia.....	42
4.2.1.2	Prestigio que otorga la lengua.....	44
4.2.2	Valoración a los usos no estándar.....	45
4.2.2.1	Estigmatización social.....	45
4.3	Español Chileno/ Español Hispanoamericano.....	46
4.3.1	Español peruano.....	46
4.3.2	Contradicciones en el discurso profesoral.....	49
4.3.2.1	Rasgos identitarios del español chileno.....	50
4.3.2.2	Español Hispanoamericano.....	53
5.	Conclusiones.....	56
6.	Bibliografía.....	58

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación del problema de investigación

El lenguaje establecido como una práctica social mantiene directa relación con la cultura. Asociado a esto, desde mediados del siglo XX varias disciplinas lingüísticas se han preocupado por investigar el componente social de las prácticas lingüísticas, pero muy recientemente los estudios han evolucionado en su orientación teórica y metodológica, aproximándose a comprender cómo las formas lingüísticas ayudan a constituir posiciones ideológicas en los individuos.

En nuestro país, se ha reconocido el prestigio de la variante estándar, considerándose como la forma más “correcta” de utilizar el castellano. Es por esta razón que el sistema educacional ha basado sus políticas lingüísticas, principalmente, en enseñar las normas que conllevan a tener un buen manejo del estándar. En buena medida, los parámetros que se consideran legítimos por la institución escolar están modelados por una “ideología lingüística” dominante que, por conveniencia de las producciones materiales de la sociedad, se reconoce como única norma válida a la lengua estándar.

La existencia de determinados modelos culturales sustentados en la ideología dominante, han organizado las concepciones que los hablantes poseen sobre su propia lengua, estableciendo la existencia de una forma correcta estándar y estigmatizando a las demás variedades lingüísticas. A propósito de esto, la instancia académica autoriza a que se corrijan todas las demás variedades lingüísticas (no estándares), evaluándolas como usos ilegítimos de la lengua y escondiendo, a su vez, juicios acerca de las personas que las utilizan, su clase social y la valoración de sus hábitos de vida. Con el fin de profundizar en esta materia, la investigación, a través de un estudio de caso, intentará acercarse a la realidad sociocultural de los docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Se intentará comprender la carga ideológica que se ve involucrada en el proceso de transmisión de la lengua, y como esto repercute en sus hablantes y en los usos lingüísticos que se consideran legítimos.

Se pretende describir el discurso académico de los profesores, evidenciando la presencia de un currículo oculto con carácter ideológico, desde el cual se traspasan una serie de creencias y valores de forma tácita.

1.2 Presentación de estudio.

1.2.1 Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las ideologías lingüísticas que se identifican en el discurso de los docentes de la asignatura de lenguaje, en cinco colegios de la Región Metropolitana, con respecto a la variante estándar de la lengua castellana?
- ¿Cuáles son las ideologías lingüísticas que se identifican en el discurso de los docentes de la asignatura de lenguaje con respecto a las otras variedades lingüísticas de la lengua castellana?
- ¿Cómo se manifiestan las representaciones sociales de los docentes, en tanto constitutivas de un currículo oculto, en el resultado de las prácticas discursivas en las clases de Lenguaje?

1.2.2 Objetivos

Objetivo general.

1. Describir, desde el punto de vista de la antropología lingüística, las ideologías lingüísticas que sobre la lengua castellana poseen los profesores de Lenguaje y Comunicación en diferentes establecimientos de educación media.

Objetivos específicos.

- Identificar las ideologías lingüísticas que poseen los docentes de la asignatura de Lenguaje, en cinco colegios de la Región Metropolitana, sobre la variante estándar de la lengua castellana.

- Identificar las ideologías lingüísticas que poseen los docentes de la asignatura de Lenguaje sobre las otras variedades lingüísticas de la lengua castellana.

- Caracterizar la forma en que se manifiesta las representaciones sociales de los docentes, en tanto constitutivas de un currículo oculto, en el resultado de las prácticas discursivas en las clases de lenguaje.

2. METODOLOGÍA

2.1 Tipo de estudio

Al tener como objetivo general describir las ideologías lingüísticas que, sobre el español, tienen los profesores de Lenguaje y comunicación, la investigación tiene un enfoque de tipo cualitativo. De esta manera nos aproximaremos a interpretar el discurso profesoral y sus implicancias en el contexto académico.

El diseño de investigación utilizado es transversal, pues en un determinado período de tiempo (un año académico aproximadamente) recolectamos el corpus con el propósito de describir las ideologías lingüísticas que circulan en el aula escolar.

2.2 Corpus

El corpus se constituye en base la transcripción de ochentainueve minutos de grabación de siete informantes, docentes de Lenguaje y Comunicación de educación media, y de un total de veinte notas de campo extraídas de la dinámica escolar. Las entrevistas fueron grabadas en los establecimientos educacionales donde los docentes hacían clases, Todo ello con previa autorización de los profesores.

2.2.1 Sujetos

Los sujetos entrevistados, y cuyos discursos componen el corpus, corresponden a siete profesores de Lenguaje y Comunicación de educación media, los cuales pertenecen a cinco establecimientos de la Región Metropolitana. Todos los establecimientos poseen diferentes sistemas de financiamiento; dos colegios municipales emblemáticos; un colegio con financiamiento particular; un colegio con financiamiento municipal; un colegio con financiamiento particular subvencionado.

Cuadro descriptivo de sujetos

Sujetos	Años de experiencia pedagógica	Establecimiento educacional en el que se desempeña	Características del establecimiento	Comuna del establecimiento
Sujeto 1 Mujer	14 años	Liceo Tajamar de providencia	Colegio emblemático con financiamiento municipal.	Providencia
Sujeto 2 Mujer	18 años	Liceo Tajamar de providencia	Colegio emblemático con financiamiento municipal	Providencia
Sujeto 3 Hombre	26 años	Instituto nacional	Colegio emblemático con financiamiento municipal	Santiago
Sujeto 4 Mujer		Instituto nacional	Colegio emblemático con financiamiento municipal	Santiago
Sujeto 5 Mujer	11 años	Colegio Polivalente Profesor Ildefonso Calderón	Colegio Polivalente con financiamiento particular subvencionado	Puente alto
Sujeto 6 Hombre	28 años	Colegio Dunalastair de Chicureo	Colegio particular	Colina, sector de Chicureo
Sujeto 7 Mujer	25 años	Colegio Los Almendros	Colegio municipal	La florida

2.3 Técnicas de recolección

2.3.1 Entrevistas

Se realizó un total de siete entrevistas, cuyos ejes temáticos tienen por objetivo reconocer las ideas explícitas que manifiestan los docentes respecto a la lengua castellana

Con las siguiente pauta de preguntas se busca conocer la concepción de lengua legítima que manejan los docentes de Lenguaje y Comunicación y como se manifiesta esto en sus clases de Lenguaje.

2.3.1.1 Cuestionario de preguntas

- ¿Qué entiende usted por “hablar correctamente” o “hablar bien”?
 - ¿Es importante para usted enseñar a los estudiantes a hablar correctamente?
 - ¿Corrige usted la forma de hablar de sus alumnos? ¿Por qué? ¿Qué cosas corrige, por ejemplo?
 - ¿En dónde piensa usted que hablan más correctamente o mejor el castellano/español? ¿Y en dónde lo hablan más incorrectamente o peor? ¿Por qué razón?
 - ¿A quién considera como un modelo para hablar bien el castellano?
 - ¿Encuentra agradable o desagradable alguna forma de hablar en particular? ¿Por qué?
 - ¿Cree que sería bueno si todos habláramos igual el castellano/español? ¿Por qué?
- Y si todos habláramos igual el castellano, ¿cómo debería ser esa forma de hablar?
- ¿Qué piensa de la forma de hablar de sus estudiantes?
 - Al conversar con sus estudiantes en el liceo/colegio, ¿cambia su forma de hablar?, ¿de qué modo?, ¿qué rasgos de su forma de hablar evita?
 - ¿Qué opina de su propia forma de hablar? Si pudiera, ¿qué rasgos de su forma de hablar cambiaría?
 - ¿Tiene estudiantes de otros países que hablan castellano/español? Si es así, ¿qué piensa de su forma de hablar?

2.3.2 Observación participante

Al ser una investigación que, para sus fines, utiliza una estrategia etnográfica se realizó observación participante de las interacciones en la sala de clases en el marco de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Con este método se intenta reconocer las ideologías lingüísticas que son transmitidas a los estudiantes durante las prácticas educativas.

Con notas de campo registradas desde el 28 de abril al 26 de noviembre se documentan las situaciones en que los profesores, por medio de un currículum oculto, transmiten su concepción de lengua a los alumnos.

2.4 Procedimiento de análisis

Al finalizar la recolección de datos, se procedió a revisar la transcripción de las entrevistas y notas de campo. Los datos fueron categorizados en torno los siguientes tópicos de análisis.

I. Profesor como autoridad lingüística

- Profesor como modelo idiomático:
 - a) Corrección idiomática
- Consciencia lingüística transmitida

II Valoración de los usos de la lengua

- Valoración a la lengua estándar
- Valoración a las variedades lingüísticas

III Español chileno/ Español Hispanoamericano

- Español peruano
- Contradicciones en el discurso profesoral
 - A) Rasgos identitarios
 - B) Modismos hispanoamericanos

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Conceptualización de “Ideologías lingüísticas”

3.1.1 Breve recorrido por el concepto de “ideología”

Durante larga data de tiempo el término “ideología” ha sido objeto de discusión para varias tradiciones intelectuales, por lo que establecer un consenso sobre el significado del concepto no ha sido una tarea fácil. Tal como enuncia Eagleton, la palabra “ideología” es en sí misma un texto, urdido en un tejido de hilos conceptuales (1991:1). Esta acotación refleja la multiplicidad conceptual a la que se ve enfrentado el término y que, a su vez, trae aparejado una variedad significativa de acepciones tanto positivas como negativas.

En el campo de la “ciencia de las ideas” se nombra por primera vez el concepto de *ideología*. Se le adjudica la creación del término al filósofo francés Destutt de Tracy, cuyo trabajo intelectual se propone aportar científicamente al entendimiento de la mente humana, bajo los preceptos del movimiento iluminista. En Francia, la posición política de Destutt de Tracy, afiliada a la corriente republicana, causa la enemistad con Napoleón Bonaparte, quien se esfuerza por dotar al concepto con características negativas que repercuten hasta la actualidad.

Las tendencias conceptuales en torno a la noción de *ideología* son múltiples y heterogéneas, variando en su orientación teórica y la utilidad del término dentro del contexto de análisis (Eagleton 1991 ; Woolard 2012 [1998]). Para efectos de este estudio nos detendremos en las dos interpretaciones más populares: en la primera tendencia la *ideología* es vista como un concepto neutro que se refiere a las representaciones, creencias e ideas particulares sobre la realidad; la segunda tendencia, desde el marxismo clásico, señala a la *ideología* como una falsa consciencia y distorsión de la realidad, que se relaciona con el discurso del poder y los mecanismos de la dominación (Woolard 1998)

3.1.2 Ideologías Lingüísticas

Durante mucho tiempo la lingüística y la antropología americana sostuvieron una visión bastante displicente con respecto al concepto de *ideología*, restándole importancia al efecto que producen las “racionalizaciones secundarias” en la estructura primaria. Antes de los años veinte, la figura de Franz Boas se niega a admitir que las racionalizaciones o “*the edifice of ideological beliefs about the system of categorizations implicit in institutionalized social action*” (Silverstein, 1979), tuvieran relevancia a la hora de explicar la estructura lingüística, por lo que abandona de sus estudios las ideas que tenían los nativos sobre el uso del lenguaje, señalando que estas ideas producían distorsión en la explicación etnológica, por ende, debían ser evitadas.

Michael Silverstein, en contrapartida a la hipótesis de Boas y, basándose principalmente en los estudios de *categorías lingüísticas* de B.L Whorf, enuncia que la ideología puede modificar la estructura primaria de manera racional y activa:

“I should clarify that ideologies about language, or linguistic ideologies, are any sets of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use” (1979, 193).

Las ideas de Michael Silverstein logran reivindicar a la consciencia del hablante en los estudios lingüísticos, introduciendo un campo independiente de investigación etiquetado “ideologías lingüísticas” (Blommart, 2006). Este campo logra reconocer el rol agentivo de los hablantes por su capacidad de racionalizar el lenguaje. Además, Silverstein rescata la tripartición que elabora Pierce sobre los signos, refiriéndose principalmente al concepto de indexicalidad, según el cual una expresión adquiere significación a partir del contexto en que es evocada. (Silverstein 1979).

El marco propuesto por Silverstein es muy útil para el desarrollo del modelo de las *ideologías lingüísticas*, permitiendo *al análisis del lenguaje ser el análisis de la cultura* (Silverstein 1976). Esto abre camino para que otros investigadores se interesen en las concepciones de los hablantes incorporadas a las prácticas lingüísticas, por ejemplo,

Paul Kroskity (2010) se refiere a las ideologías como: “ beliefs, feelings, and conceptions about language structure and use which often index the political economic interest of individual speakers, ethnic and the other interest group, and nation states” . Con respecto a esto, el concepto se caracteriza por ser acumulativo y tener cuatro dimensiones estrechamente relacionadas (Kroskity 2010: 195):

En primera instancia las ideologías lingüísticas se encuentran ligadas a los intereses socio-políticos de ciertos grupos, por lo tanto, el uso del lenguaje es la herramienta de un bloque dominante que impone una norma hegemónica, respaldada por una institución. Para ejemplificar esto contamos con el trabajo que realizó Kroskity con los Tewas. Aquí se percibe que los hablantes al emitir un discurso se encuentran con reglas y control impuesto por una élite ceremonial específica (Kroskity 1998).

La segunda dimensión corresponde al hecho de que exista una multiplicidad de ideologías concernientes a la pluralidad de divisiones sociales, por ejemplo, las de clase, género, élites, grupos etarios, etc. Cada una de las divisiones configura sus características indexicales de identidad.

Lo tercero es que los miembros de una comunidad poseen diversos grados de consciencia ideológica, que se manifiesta en su discurso y en la práctica lingüística. En este sentido, la forma en que se puede exhibir la consciencia de los hablantes incluye formas implícitas o formas explícitas.

Como último punto Kroskity menciona que las creencias que los hablantes manejan sobre su lengua, median las estructuras sociales y la forma de hablar. Por lo que cada usuario del lenguaje manejará un repertorio lingüístico caracterizado por su experiencia sociocultural e indisolublemente ligado a la indexicalización.

3.2 Ideología de la lengua estándar.

Una discusión interesante ha surgido en el contexto de los procesos de estandarización, en donde la ideología cobra una importancia central. Para comenzar, es sustancial establecer una definición de “*estandarización*”. Según Milroy (2001), en su dimensión

más neutral, la ideología se refiere a *la imposición de la uniformidad sobre una clase de objetos*. En este sentido, el lenguaje se presenta como un objeto esencialmente variable, al que se le ha atribuido un carácter uniforme e invariable, tributario de las primeras concepciones estructuralistas acerca del lenguaje.

La normativización, señala Romaine (1996), *no es una propiedad inherente, sino una característica adquirida, o mejor, deliberada y artificialmente impuesta*. En realidad, el establecimiento de una variedad estándar surge de factores externos, políticos, sociales o culturales, los que permiten que ciertos grupos obtengan prestigio y hegemonía (De los Heros, 2012).

Los *regímenes de normatividad* (Del Valle, 2010) han establecido gran cantidad de fenómenos y creencias particulares, tal es el caso que se señala al lenguaje estándar como el uso correcto, adecuado y canónico de la lengua. Desde este punto de vista, la creencia de la superioridad de la norma culta se ve reflejada en la aceptación general de que la forma estándar es la correcta y los usos no estándar son incorrectos. Se genera, por ende, una actitud evaluativa llamada *corrección*, en que toda variante que vaya en contra del ideal de la lengua será deslegitimado e instigado a cambiarse por un uso “correcto”. En general, las personas no son conscientes de la carga ideológica que involucran los procesos de normativización y hacen juicios lingüísticos ateniéndose a las reglas que han establecido las autoridades consideradas “expertas” en materia de lenguaje.

Dado que los gobiernos nacionales y las instituciones encargadas de la educación, se han mostrado proclives a fomentar la uniformidad de la lengua, la norma estándar se ha asociado con *discursividades legítimas* (Del Valle, 2010: 6). En el contexto educativo, los docentes se reconocen como autoridades que tienen el derecho y plena potestad para sancionar todo lo que no se ajuste a la norma hegemónica, rechazando, muchas veces, el lenguaje de sus alumnos y juzgándolo como deficiente. Debido a esta circunstancia, los sujetos que no manejan la norma estándar no perciben la imposición simbólica que esto involucra y se habitúan a que se corrija su forma de hablar y que su variedad

lingüística se evalúe como incorrecta. De esta manera los grupos privilegiados llegan a tener el “monopolio del uso legítimo de la lengua” (Bourdieu 1999).

Otro agente de normalización son los diccionarios y las gramáticas, considerándose por sus usuarios “como depositarios del saber idiomático históricamente acumulado y, en consecuencia, como garante y horizonte de la intercomprensión entre sus integrantes” (Rojas, 2012). La lógica pedagógica ha sostenido la firme creencia que, a través de los manuales de gramática y la transmisión del conocimiento lingüístico en el aula, el lenguaje se convierte en una posesión cultural a la que todos tenemos acceso, naturalizándose la concepción que un individuo que logre dominar un buen uso de la norma estándar obtendrá el prestigio social, movilidad social y un futuro exitoso.

Siegel teoriza como la *planificación lingüística* educacional ha propiciado regímenes de normatividad. La idea de que en la esfera académica debe utilizarse la norma estándar se consolida mediante cuatro ideologías lingüísticas que están entrelazadas y concuerdan en la superioridad de la norma estándar (Siegel, 2006):

a) El *pluralismo igualitario* reconoce que hay diversidad con respecto a cuestiones de tipo racial, étnico, lenguas, valores y estilos de vida, por ende, la norma estándar está dispuesto como un recurso lingüístico que ayuda a que todos estos grupos diferentes puedan comprenderse y convivir en el mismo entorno. El detalle de esta política es que el *capital cultural o lingüístico que se valora en las escuelas no es igualmente disponible para los niños de diferentes orígenes y las escuelas siguen funcionando como si todos los niños tienen igualdad de acceso a la norma* (Bourdieu, 1985). A la hora de evaluar, los sistemas educativos no toman en cuenta las diferencias plurilectales, condenando al fracaso académico a los alumnos que no manejan a cabalidad la forma canónica.

b) La *igualdad de oportunidades* tiene una carga social bastante fuerte, pues se tiene la convicción que cualquier persona puede tener éxito en la educación, si es que se esfuerza por adquirir la norma estándar y, en concomitancia con esto, el éxito educativo conllevará a tener las mismas oportunidades que los miembros de grupos

dominantes. Pero en la práctica podemos percatarnos que esta creencia está muy lejos de acercarse a la realidad, porque el carácter estructurado de la sociedad restringe la igualdad de oportunidades entre clases diferentes.

c) *la lengua estándar*, como hemos visto, consiste en la preeminencia de una variedad canónica, existiendo la creencia enraizada que la norma estándar contiene la perfección y el ideal de la estructura lingüística, sin cuestionarse si quiera la razón de este pensamiento. Fairclough (1979), menciona que la norma estándar se ha convertido en quizás el principal medio de control social, ya que los grupos dominantes necesitan imponer la creencia de que el estándar es el orden natural de las cosas, dando paso a que se perpetúen las diferencias sociales, por medio del lenguaje.

d) El *Monolingüismo* se concibe como una herramienta de unificación, percibiéndose la creencia que la lengua estándar es la única dotada de verdad y legitimidad, en contrapartida, el multilingüismo se concibe como una amenaza que puede separar. En este sentido, han surgido numerosos problemas, tanto lingüísticos como culturales, porque que los grupos que manejan una lengua diferente, en muchos casos tienen que renunciar a su propia identidad al pensar que no encajan la sociedad.

Aunque Siegel propone estas ideas en un contexto anglosajón, podemos ver claramente que en el mundo hispanoamericano también se manifiestan. *La ideología del pluralismo igualitario y de igualdad de oportunidades*, por ejemplo, se basan en las ideas de movimientos democráticos que buscan igualdad en términos sociales, étnicos y lingüísticos en una nación. A pesar del carácter democrático de su planteamiento, exhiben ciertas contradicciones (De los Heros, 2012), ya que refuerzan la idea de que el aprendizaje de la variedad estándar es una herramienta para que los estudiantes alcancen igualdad de oportunidades pero, a la larga, se demuestra que eso no ocurre. De igual forma la ideología del pluralismo igualitario defiende la legitimidad de toda variedad lingüística o étnica, sin embargo, plantea que el aprendizaje de la variedad estándar es el recurso para obtener ventajas sociales.

3.3. Modelo culturales del lenguaje

Desde la lingüística cognitiva se propone que los modelos culturales determinan nuestra manera de pensar al lenguaje como un fenómeno social. La relación entre la ideología y los modelos culturales puede establecerse de la siguiente forma:

“Cultural models may be ideologies in two different respects: either when their idealized character is forgotten (when the difference between the abstract model and the actual circumstances is neglected), or when they are used in a prescriptive and normative rather than a descriptive way” (Geeraerts, 2006).

Con el fin de dar una mirada amplia a los modelos culturales que se vinculan al lenguaje, a continuación se describirán dos enfoques contrastivos que dan cuenta de apreciaciones positivas (modelo racionalista) y negativas (modelo romántico) con respecto a la variedad estándar.

3.3.1 Modelo racionalista

En el siglo XVIII, las ideas de la Ilustración promueven una conceptualización positiva de la estandarización, en que exaltan las propiedades positivas de la lengua estándar. Según Geeraertz (2006), bajo el contexto de la ilustración francesa se originó el modelo racionalista de la lengua, que concibe al lenguaje como un medio de comunicación con características beneficiosas para la democratización de una nación.

“The egalitarian ideal implies that any citizen can take part in the government of the nation; in fact, the ideal would be that all citizens successively fulfill political functions and then return to their professional environment” (Geeraertz , 279)

Bajo estas perspectivas podemos apreciar que el lenguaje como ideal igualitario, cuenta con propiedades como *uniformidad* y *neutralidad*, convirtiéndose en un medio disponible al que todas las personas puedan acceder. Además, debido a su carácter neutral es un factor de participación cívica, en el sentido que todos los usuarios que tengan un conocimiento ideal de la lengua pueden participar en cuestiones gubernamentales, trascendiendo las diferencias sociales. Pero también es un factor de

emancipación, contribuyendo a la transmisión de la cultura y la educación (Geeraertz, 276) y creando posibilidades de una movilidad social.

Con respecto a las variedades lingüísticas, son consideradas como un impedimento para la emancipación social (Geeraertz, 285), ya que el desconocimiento de la lengua, y por ende, el mal uso de esta, provoca que una élite tome ventaja de la ignorancia y domine las esferas políticas, sociales y económicas. Para promover la difusión asegurada de la lengua estándar, los racionalistas verán en el sistema educativo el medio de transmisión adecuado.

3.3.2 Modelo romántico

El modelo romántico valora al lenguaje como una herramienta fundamentalmente expresiva, con la consideración de que las lenguas expresan identidad relacionada con su visión particular del mundo (Geeraertz, 282). En este sentido, se reconoce a la diversidad lingüística como la expresión libre de cada comunidad.

Esta concepción romántica de la lengua sigue líneas muy diferentes al ideal racionalista, señalando que el proceso estandarizador produce efectos negativos en la sociedad, tales como la *opresión* y la *exclusión social*. De esta manera, critica a los supuestos idealizados de la lengua estándar, confirmando que el lenguaje no es un medio imparcial, pues en realidad sólo los grupos poderosos pueden tener acceso a él “The link between an economical, cultural, or political elite and the standard language is in fact an inevitable side-effect of the functional generality of standard languages” (Geeraertz, 281).

La relación de lengua estándar con una élite particular, contribuye a que, en la práctica, se establezcan diferencias y consecuentemente con esto, se produzca discriminación y exclusión social. Por esta razón se mantiene una visión particularmente cuidadosa con respecto a la escuela, ya que como institución que aboga por la enseñanza de la lengua estándar, está reproduciendo la estructura social. El hecho es que la materia lingüística que se enseña en las escuelas, respaldada por un grupo

dominante, le niega el derecho de existir a otras variedades, produciendo un inmenso *genocidio lingüístico* en pro de sus propios intereses.

3.4 Ideologías lingüísticas en la institución escolar.

El sistema educativo ha sido enfático en reconocerse como una institución neutral y objetiva. De esta manera, se propaga la creencia de que el sistema educativo cuenta con los criterios legítimos para seleccionar el conocimiento de los alumnos y, en consecuencia, se acepta colectivamente que la metodología escolar es la apropiada para calificar si es un alumno es bueno o malo, en razón de sus calificaciones académicas. Así es como se ha normalizado la idea de los alumnos tienen éxito escolar si es que se esfuerzan en aprehender todos los conocimientos enseñados en el aula y, en contrapartida, hay alumnos que fracasan por sus deméritos. Según Torres (1991), el sistema académico puede *jerarquizar a los seres humanos en funciones especializadas que a su vez legitiman e intentan perpetuar formas de opresión económica y social* (Torres, 46).

En la escuela, la enseñanza de los saberes auténticos se realiza de dos maneras; a través de un currículo abierto y de un currículo oculto. En el currículo abierto encontramos todas las planificaciones y objetivos que se han definido previamente por las autoridades académicas y que son comunicadas a la comunidad estudiantil. En cambio, en el currículo oculto se transmiten reglas, valores y principios sociales de manera tácita al estudiantado. Los educadores radicales han afirmado que los mensajes implícitos del currículo oculto están en función de divulgar la ideología de los grupos dominantes con el propósito de que la estructura social se reproduzca. De ahí que muchos teóricos se adscriben a las *teorías de la reproducción*, que relacionan a la escuela con una matriz social y cultural de tipo capitalista.

3.4.1 Teorías de la reproducción

La relación entre escolarización y la esfera económica es advertida en los trabajos teóricos de Bowles y Gintis. Para ellos, las interacciones en el aula contribuyen a

inculcar en los alumnos las disposiciones y actitudes necesarias para aceptar las exigencias del sistema capitalista. “La estructura de la relaciones sociales de la educación –argumenta Bowles y Gintis- desarrolla los tipos de comportamientos personal, formas de presentación propia, imagen de sí mismo e identificaciones de clase social” (Bowles, S y Gintis, H, 1981 pp 176). El sistema educativo proporcionará en cada alumno una serie de categorías que se corresponde con la ocupación que desempeñará a futuro. En este sentido, los autores comprueban que en los colegios más desfavorecidos se hace más hincapié *en el control conductual y el acatamiento de reglas* con el fin de producir seres sumisos con trabajos inferiores. De manera distinta, en los colegios más favorecidos el sistema de enseñanza pone énfasis en la participación y no tanto en las reglas, es así como producen individuos con actitudes para controlar.

En esta misma línea, Althusser apunta que la escuela corresponde a uno de los Aparatos Ideológico del Estado (AIE) que, mediante la propagación de las ideologías dominante, se mantienen las relaciones económicas “En el pensamiento althusseriano la escuela es vista como una *caja negra* donde en realidad no pasa nada, todo sigue una linealidad perfecta” (Torres 1991: 58) En contra de los argumentos de los educadores liberales, que reconocen la legitimidad del currículum abierto, Althusser defiende que mientras la institución escolar enseñe habilidades que los prepare a desempeñar distintas funciones, persistirán las desigualdades sociales. La ideología, cobra un papel fundamental para preservar la estructura social, pues impone significados en todos los actores del proceso educativo.

3.4.1.1 Teorías de la reproducción cultural

En las postrimerías del siglo XX hubo una especial preocupación por las relaciones de transmisión y reproducción que se ven implicadas en el sistema educativo. Dentro del ámbito de la sociología comienza a gestarse una nueva forma de concebir la educación, reconociendo su vinculación con los factores sociales de clase. De esta manera, el sociólogo francés Émile Durkheim inaugura la disciplina de la Sociología de la educación.

Unos años más tarde, pensadores tales como Pierre Bourdieu y Basil Bernstein retoman la tesis sustentada por Durkheim junto con los supuestos de Marx, y comienzan a bosquejar la *teoría de la reproducción*, entregando conceptos relevantes sobre cuestiones lingüísticas y sociales en el ámbito de la educación.

3.4.1.1.1 Tesis de Bourdieu aplicada a la educación

Pierre Bourdieu formula su tesis en torno a la lógica de la dominación. Para el autor, la sociedad está dividida jerárquicamente por clases sociales, y esta jerarquización se mantiene por medio de la *violencia simbólica*. El sistema educacional es una de las agencias de poder que propicia la violencia simbólica de forma cotidiana y desapercibida, ya que *logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas* (Bourdieu y Passeron 1979). Bajo las consignas de “neutralidad” y “naturalidad” el sistema educacional se posiciona como la institución legítima para corregir y sancionar los usos lingüísticos.

Para acreditar que la institución educacional no tiene una función reproductivista, se utiliza el concepto de *autonomía relativa*. Según esto, la escuela es una institución que “está influida indirectamente por instituciones económicas y políticas... no impone docilidad y opresión, sino reproducen las relaciones de poder existentes más sutilmente a través de la producción y distribución de una cultura dominante” (Giroux, 1983). Con ello, la escuela conserva la ilusión de que es una institución independiente de otras esferas de poder.

A través de la *acción pedagógica* diaria la escuela impone *una definición de mundo que es consistente con los intereses de la clase dominante* (Bourdieu, 1991: 30). La acción pedagógica es violencia simbólica, en tanto es un poder arbitrario que, a su vez, impone una arbitrariedad cultural. Para que la acción pedagógica tenga éxito, debe recurrir a una autoridad que sea digna de imponer el conocimiento legítimo; *la autoridad pedagógica*. Este agente de imposición se encuentra autorizado para controlar *su*

inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas y garantizadas (Bourdieu y Passeron, 1997: 61).

Los receptores pedagógicos reconocen la legitimidad de la información transmitida y, por medio de un largo proceso de inculcación, conocido como *trabajo pedagógico*, van adquiriendo un determinado *habitus*. El concepto se refiere a la inculcación de *disposiciones duraderas que generan prácticas específicas* (Bourdieu, 1972). Se trata, por lo tanto, de disposiciones “naturalizadas” y modeladas socialmente que “implican una cierta propensión a hablar y decir determinadas cosas y una cierta capacidad de hablar definida a la vez como capacidad lingüística” (Bourdieu, 12).

Nos dice Bourdieu, que en el proceso de sociabilización con el núcleo familiar se adquiere un *habitus* acorde con la posición social en que se encuentra el sujeto. Al ingresar al sistema educacional el alumno se encuentra con *una cosmología completa, una ética, una metafísica, una filosofía política, a través de interpretaciones tan significantes como “pararse derecho”* (Giroux, 1983) inculcado por una pedagogía implícita. Por lo tanto, cuando el sujeto entra al orden simbólico del colegio puede tener un *habitus* afín al que se inculca en la sala de clases o, en contrapartida, puede estar totalmente disociado de aquel *habitus*.

Los discursos cobran su valor en un *mercado lingüístico*. Desde esta perspectiva el mercado lingüístico se impone como un *sistema de sanciones y censuras específicas* (Bourdieu, 12), evaluando, mediante un determinado precio, si el producto lingüístico se adecúa o no a las reglas impuestas de los sujetos parlantes (Bourdieu, 20). La lengua estándar, como mencionábamos anteriormente, ha sido el parámetro con el cual se miden las prácticas lingüísticas y, en base a ello, los agentes de imposición y control de las escuelas, autorizados por un poder superior, someten a examen el resultado lingüístico de los agentes receptores. En este sentido, el nivel de aceptabilidad del mercado lingüístico estará determinado por cuán legítima/ilegítima sea la competencia lingüística que manejen los alumnos.

La dominación simbólica, relacionada a la unificación del mercado se realiza a través del currículum oculto del sistema formal de la educación. La transmisión cultural, al ser delegada desde una autoridad académica, asegura que una serie de prácticas, conductas sociales, valores y normas se impongan de forma arbitraria, produciendo el fracaso escolar de algunos y el éxito escolar de otros.

3.4.1.1.2 Tesis de Bernstein y su aplicación a la educación

El sociólogo y lingüística británico Basil Bernstein ha intentado comprender la naturaleza del control simbólico en las relaciones sociales. Su tesis o programa, como adelantamos más arriba, recoge los supuestos teóricos de dos tradiciones sociológicas; por una parte los principios marxistas de “cómo las relaciones de clase constituyen desigualdades en la creación, distribución, legitimación y reproducción de valores materiales y simbólicos que surgen de la división social del trabajo” (Bernstein, 1977); y por otra parte, de Émile Durkheim recoge los conceptos de *funciones sociales de representación, clasificaciones y formas simbólicas*.

La propuesta teórica de Bernstein trata de hacer explícita la manera en que la distribución del poder y los principios de control se traducen en los principios de comunicación. Para tratar de explicar satisfactoriamente la relación del macronivel institucional y el micronivel de la interacción, el británico reelabora y sustituye en reiteradas ocasiones los conceptos de su tesis. Dada la gran variedad de materias que trata, nos parece pertinente resumir su obra en los dos momentos decisivos que ha formulado Díaz (2001): el primer momento ligado a *lo sociolingüístico* y el segundo ligado a *lo educativo*.

En un principio la formulación de lo sociolingüístico se hace bajo dos etiquetas opuestas: el *lenguaje público*, propio de la clase obrera y el *lenguaje formal*, propio de la clase media (Bernstein, 1958, 1960, 1961). Cada lenguaje posee implicaciones lógicas, sociales y psicológicas que se expresan en ciertas características lingüísticas. Luego, con el propósito de establecer una teoría sociológica enfocada en la función reguladora del

lenguaje, Basil cambia sus nociones de *lenguaje público y formal* a los ya conocidos *códigos lingüísticos* (Bernstein, 1962). Estos últimos se definen como *principios reguladores de los procesos de comunicación*, que se adscriben a dos órdenes de significados: *particularistas y universalistas*. Así, el código elaborado es universalista, en la medida en que es independiente del contexto, y el código restringido es particularista en la medida es que es dependiente del contexto. En el aspecto lingüístico pueden reconocerse los códigos por su estructuración sintáctica y su nivel de predictibilidad.

Los códigos son consecuencia directa de una forma particular de relaciones sociales o, en general, son cualidades de la estructura social (Bernstein, 1977). En este sentido, la estructura se convierte en un determinante social al distribuir los significados según la posición que ocupe un sujeto en esta, por lo tanto, el sujeto se encuentra constituido socialmente por las diferencias sociales que, a su vez, lo posicionan desigualmente en la estructura. De esta manera, un sujeto posicionado en la clase alta de la estructura puede utilizar el código elaborado, como también un código restringido, beneficiándose de las posibilidades de uso de ambos y logrando el éxito social. En cambio, un sujeto posicionado en la clase baja que posee un código restringido tendrá menos posibilidades de éxito social.

Al vincular progresivamente sus conceptos con el ámbito de la educación, Bernstein propone dar cuenta de cómo la escuela se posiciona como “*una agencia de control que determinan en el individuo ciertas reglas de comunicación y formas de consciencia, en razón que se les haya dotado de un código lingüístico*” (Hinojal, 1980). La escuela, por lo tanto, al transmitir las relaciones de poder impulsa a que la ubicación de un sujeto en la estructura social lo conduzca a distintas relaciones de comunicación, privilegiantes y no privilegiantes, según sus posibilidades de acceso a ambas.

Las relaciones privilegiantes se definen como *las relaciones en las cuales los significados confieren un poder diferencial sobre los hablantes* (Díaz, 2001) En este sentido las realizaciones lingüísticas privilegiantes conducen a los principios dominantes

y las realizaciones lingüísticas no privilegiadas se traducen en los principios dominados. Por lo tanto, la escuela se valdrá del principio dominante para ubicar a los grupos como clases y, a su vez, ubicar a unos sujetos en oposición a otros.

Bernstein pretende dar cuenta de la influencia de los principios dominantes en la reproducción del *discurso pedagógico*, y para ello distingue entre la *clasificación* y *enmarcamiento*. El primer concepto remite al “grado de mantenimiento de los límites”, es decir, establece orden entre las categorías (categoría de transmisores, categorías de discursos, niveles, etc.). El segundo concepto regula quién controla el principio de comunicación. Donde hay un enmarcamiento fuerte, el transmisor será quién controle los principios de comunicación, pero cuando es el enmarcamiento es débil, el adquirente es el que tiene mayor control sobre la regulación de los principios de comunicación. Ambos conceptos, tanto la clasificación como el enmarcamiento son reglas que no se enseñan explícitamente, sino que se adquieren tácitamente en el contexto de la sociabilización. Detrás de la clasificación y el enmarcamiento actúan estructuras de poder y control social, que descienden desde un nivel estructural, hasta el nivel de la consciencia individual y, todo ello por medio de las agencias de transmisión.

Pedagogías visibles y pedagogías invisibles

Bernstein (1990, 89-91) menciona que en la práctica pedagógica o en el *dispositivo de transmisión*, los agentes transmisores introducen y mantienen principios de conducta, carácter y modales, es decir, conceptos de orden social, relación e identidad. A propósito de esto, Basil distingue entre *pedagogías visibles* y *pedagogías invisibles*. Para efectos de la investigación sólo nos remitiremos a la última

En la pedagogía invisible los contenidos son transmitidos de manera implícita. Consecuentemente con esto, el enmarcamiento y la clasificación se manifiestan débilmente, por lo tanto, *ni lo que tiene que transmitirse, ni la forma, ni las posiciones están claras, tienen que fijarse* (Ávila, pág 172). Las reglas discursivas son sólo conocidas por el transmisor, así que las reglas discursivas no son definidas; el profesor

no clarifica relación transmisor-adquiriente; no se explicita el proyecto temporal del alumno, ni se establecen los criterios evaluables. Por su mayor flexibilidad podría pensarse que esta pedagogía no tiene una forma de control, pero el control se realiza de manera invisible y total, ya que no se conocen los límites, ni los criterios legítimos que debe conocer el alumno para el éxito escolar. Esta pedagogía otorga más control a los maestros, que siguen *consagrados en la cultura dominante*.

La propuesta de Bernstein pretende dar cuenta de la base ideológica implícita del dispositivo pedagógico, es decir, del sesgo del dispositivo de transmisión que actúa selectivamente sobre aquellos que pueden adquirir lo que es transmitido (Bernstein, poder). En efecto, la educación constituye una concentración crucial de ese sesgo, por lo que los alumnos que no reconocen el *saber oficial* de los contenidos de orden instruccional fracasan en el ámbito escolar. De esta manera, los códigos son dispositivos de reproducción cultural.

3. 5 Estado del arte.

En esta sección procuraremos exponer los estudios que se han hecho hasta el momento sobre Ideologías Lingüísticas en el ámbito escolar. En primer lugar, podemos mencionar las investigaciones de Razfar (2005, 2012), que dan cuenta de las ideologías lingüísticas que se transmiten en la sala de clases y que imponen al inglés como la única lengua legítima. En el ámbito hispanoamericanas pudimos constatar la presencia de investigaciones hechas en torno a ideologías y actitudes lingüísticas, al mismo tiempo encontramos una cantidad escasa de estudios sobre currículum oculto en las prácticas educativas. Un trabajo interesante es el de Susana de los Heros (2008) en dónde se analiza “Ideologías lingüísticas sobre el estándar y las variantes regionales del español en dos textos escolares secundarios” pertenecientes a Perú. En un contexto mexicano hallamos estudios “Actitudes lingüísticas e ideologías educativas” (Mena 1999). En Chile, pudimos corroborar que este campo no ha sido fértil en este tema, pero citaremos el Proyecto de Investigación del que somos parte “Ideologías lingüísticas sobre el

español entre los actores sociales de la asignatura de Lenguaje y Comunicación en Chile: aproximación su impacto en las prácticas y resultados en la sala de clases. El aporte de la Lingüística antropológica al análisis del currículo oculto en la investigación educativa” (financiado por el Fondo de Innovación en Investigación Disciplinaria, Iniciativa Bicentenario Juan Gómez Millas, Universidad de Chile; a cargo del profesor Darío Rojas, en conjunto con los profesores Cristian Lagos y Marco Espinoza). Esto aún se encuentra en proceso de desarrollo.

-

4. Presentación de los resultados

Luego de haber establecido los objetivos y las categorías teóricas, nos queda la tarea de exponer el análisis de los datos que hemos recolectados durante el proceso de investigación. Para ello, estudiamos las entrevistas de los docentes de Lenguaje y Comunicación y revisamos las notas de campo extraídas de la dinámica en el aula. Todo esto, con el propósito de describir las ideologías lingüísticas que se transmiten implícitamente en las clases de Lenguaje y Comunicación, mediante un currículum oculto.

4.1 Profesor como autoridad lingüística

En este tópico describiremos la ideología lingüística según la cual los profesores de la asignatura de Lenguaje y Comunicación son considerados una figura de autoridad lingüística que puede, con toda potestad, establecer si la competencia lingüística de un alumno es la correcta o incorrecta. Durante la investigación, los testimonios de los profesores revelaron lo que es considerado el “buen hablar” y, en contrapartida, las características que posee el uso “inadecuado” de la lengua. En este sentido, los docentes se adjudican la tarea de controlar los usos de la lengua y velar para que los estudiantes puedan tener una competencia lingüística acorde con el ámbito académico. Según esta consideración, un profesor manifiesta que “hablar correctamente para mí como profesor de lenguaje e incluso saliéndome de esa condición, implica fundamentalmente atenerme a todas las particularidades y normativas que tiene mi idioma, que es el español” (S 3). Se refuerza la idea que *las particularidades y normativas* que tiene el español pertenecen a la ideología de la lengua estándar, por lo tanto, mediante la autoridad de los profesores se promueve el *modelo cultural* que exalta a la norma estándar como natural.

En los siguientes subíndices se describirá cómo los profesores, en tanto autoridades lingüísticas, transmiten ideologías lingüísticas sobre la lengua castellana, que buscan instalarse como naturales en el alumnado.

4.1.1 Modelo idiomático

Los profesores, al ser los encargados de inculcar una lengua única y legítima, al mismo tiempo, se sitúan como los modelos del buen uso de la lengua. Según lo expresa uno de nuestros entrevistados “en la sala de clases somos quienes cada cosa que decimos presentamos como una suerte de modelo” (S4). En este sentido, el profesor se reconoce como la figura estatutaria con el poderío para modelar el correcto uso del castellano estándar. Así lo plantea un profesor “Nosotros los acercamos a la norma culta o esa es la función”(S 1). Este concepto de *norma culta* tiene un claro sesgo sociocéntrico, pues la diferencia entre uso *culto* e *inculto* tiene que ver, principalmente, con el nivel sociocultural que poseen los hablantes. Según la RAE, la *norma culta* es la que “constituye el español estándar, la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección”. En consonancia con esto, sólo las capas sociales cultas que pueden acceder a esta norma caracterizada como “cultas” son las que manejan la norma que, arbitrariamente, se ha considerado correcta.

Como modelo idiomático los docentes deben tener internalizado todas las reglas y normas de la norma estándar, de manera que su labor se fundamenta en el hecho de inculcar la competencia lingüística que se considera “adecuada”, pero que muchas veces no se corresponde con la competencia lingüística que adquirieron los alumnos en su entorno familiar.

La autoridad que les confiere el sistema escolar y la sociedad, les otorga el derecho genuino para consagrar ciertos usos de la lengua como “mejores” y, al contrario, otros usos como “peores”. Tal como lo menciona una profesora:

“Pero a mí no me gusta hablar como ellos, yo nunca hablo con los alumnos como hablan ellos, porque hay profesores que les gusta ser como cercanos, entonces hablan lo mismo.

Yo no estoy de acuerdo con eso, creo que no debe ser así, porque por algo somos profesores y ellos conocen otras formas de hablar, no son las que hablan ellos siempre, en el caso de mis alumnos en la calle” (S 7)

Los alumnos que provienen de familias de estratos socioeconómicos medios o bajos muchas veces no han estado expuestos al modelo de lenguaje representativo de las elites

económicas y políticas. Por lo tanto, se tiende a estigmatizar sus usos vernaculares y son etiquetados como “malos hablantes” con usos “inadecuados” del lenguaje. En esta cita, nos encontramos con una profesora de colegio municipal que reconoce que los profesores deben acercar a que los alumnos conozcan *otras formas de hablar*, asumiendo que deben cambiar esa manera de hablar “inadecuada” por la norma considerada legítima.

Se hace referencia, también, a que algunos profesores por una cuestión de cercanía con los alumnos utilizan un uso no estándar de la lengua. La profesora no se adhiere a esta dimensión más afectiva e identitaria de la lengua, vinculada con un modelo romántico y, de manera explícita demuestra su rechazo, ya que “por algo somos profesores”. Se favorece, por lo tanto, en el discurso de la docente una relación vertical, en que todo profesor debe manejar la forma de hablar considerada correcta. Los alumnos, a lo largo de la entrevista, son caracterizados como “ellos”, haciendo énfasis en que *ellos* son los que tienen una manera distinta de hablar, diferente a la lengua ideal que maneja ella.

4.1.2 Corrección lingüística

Los docentes se establecen como un modelo de corrección lingüística para los alumnos. Bajo esta condición, se declaran proclives a proscribir en sus clases todo uso que no se atenga a las reglas de la norma estándar.

“Absolutamente, yo creo que todo profesor en general y quizás nosotros los profesores de lengua castellana o de lenguaje somos los que tenemos más incorporado el hecho de la corrección idiomática, lo hacemos en clases, lo hago en clases particularmente día a día, cuando se producen las interacciones orales entre el profesor, en este caso entre mi persona y los alumnos, cuando el alumno al contestar o al preguntar o al manifestar una inquietud cae en una incorrección es de inmediato corregido porque de esa manera se modela el correcto uso del lenguaje” (S 6)

Todos los saberes lingüísticos se encuentran albergados en la figura profesoral, por lo tanto, su evaluación sobre los usos de la lengua será aceptada por la comunidad educativa completa y, muchas veces, no hay oposición sobre sus dictámenes

lingüísticos. Los alumnos, por su parte, tienen la obligación de tomar en cuenta las imposiciones lingüísticas de su profesor para lograr ser hablantes “correctos” de la lengua estándar.

Hemos identificado que en los cinco colegios analizados la figura profesoral, como modelo idiomático, se presenta de forma diferente. Esto se debe principalmente a que el capital lingüístico de los alumnos se diferencia según el tipo de establecimiento. Por esta razón hemos articulado cuatro categorías explicativas relacionadas con los tipos de correcciones ejecutadas por los docentes en los distintos establecimientos educacionales 1) rasgos fonéticos, 2) rasgos léxicos, 3) Real Academia de la Lengua 4) adecuación lingüística.

4.1.2.1 Rasgos fonéticos

Lo que definen los profesores como la “pronunciación” es un factor determinante del “hablar correcto”. Algunas de las correcciones más frecuentes que mencionan son:

- Elisión de las consonantes intervocálicas
- Aspiración de la /s/ en posición implosiva
- Hipercorrecciones

“Yo creo que deberíamos pronunciar todas las letras. O sea en el plano fonético, así como en el plano ideal, porque así todos nos entenderíamos” (*S 1*). Señala uno de nuestros entrevistados y, de igual manera, otros docentes afirman que los alumnos incurren en graves errores idiomáticos por omitir algunos fonemas de la lengua castellana.

El alejamiento del canon fonético de la norma estándar se incrementa según el estrato social al que pertenezcan los alumnos. De esta manera, en el colegio particular, el profesor manifiesta que “Es la enseñanza que procuré hacer desde que empecé a ejercer como profesor, sin caer, digamos, en la rigidez absoluta, pero es la necesidad de nuestros estudiantes [...] como profesor también inculcarles y fundamentalmente internalizar una

pronunciación y un hablar correcto”. (S 7). Los alumnos que se encuentran familiarizados con el estándar se les transmite lo importante que es la internalización de una pronunciación correcta, sin mencionarles por qué se ha seleccionado como “correcta” tal o cual realización y sin consideración de las variaciones dialectales y sociolectales que ello representa. Con esto se oculta el carácter histórico de tal distinción y se busca que su internalización sea lo más natural posible. En las clases del colegio particular podía observarse que la pronunciación de los alumnos no tenía rasgos que pudiesen excluirlos de los parámetros normativos que impone una “buena pronunciación”, demostrándose que su competencia lingüística se valora de buena manera en la esfera académica.

De manera similar, en un colegio municipal emblemático encontramos que un profesor corrige *“algunas hipercorrecciones, la toballa, la toalla. Pero muchas cosas de ese tipo, por lo menos aquí no hay, pero si uno les dice: esto es más correcto en estas situaciones que el otro término”* (S 1). Los estudiantes de estos colegios provienen de distintos estratos sociales, por tanto, se producen más disparidades lingüísticas que en el colegio particular pero, aun así, las “incorrecciones” no se presentan de manera muy frecuente. Esto sucede, porque al ser emblemático lo más probable es que los alumnos están más expuestos al modelo estándar de las esferas intelectuales, aunque provengan de distintas clases sociales.

En el colegio municipal y en colegio particular subvencionado particular, muchos de los alumnos eran corregidos de inmediato cuando incurrían en lo se entiende por “incorrección fonética”. Los alumnos de estos colegios, en muchos casos, entran a la escuela con un capital lingüístico que no se corresponde al de la escuela, provocando que su competencia lingüística choque con el conocimiento que se considera legítimo en las escuelas. Al ser corregidos frecuentemente pasan a ser denominados y estigmatizados como “malos hablantes” de la lengua.

Una de las docentes del colegio municipal comenta *“De repente se ríen de mí, me dicen usted es cuica porque le digo que pronuncie toda la palabra”*(S 7). De alguna

manera, en esta asociación de lo que la profesora concibe como corrección fonética y el hablar de la clase social alta, los alumnos intuyen el fondo sociocéntrico de la cuestión al relacionar el hablar considera “correcto” con los grupos privilegiados de la sociedad

4.1.1.2 Rasgos léxicos

Otra cuestión que se transmite en la escuela como un símbolo de buen o mal manejo de competencias comunicativas es el uso de determinadas palabras, tal como lo plantea una profesora: “Si uno dice, por ejemplo, me gano ahí inmediatamente se generan barreras, se generan discriminaciones, la gente juzga, se generan prejuicios y eso les juega en contra a los chiquillos” (S 5). Según las palabras de la profesora, el uso de palabras estigmatizadas juega un rol importante en la impresión positiva o negativa que pueda tener una persona, por lo tanto, los profesores se adjudican la tarea de evaluar el vocabulario de los alumnos aduciendo que con un buen manejo de vocabulario se generen más posibilidades de encajar en la sociedad. Constatamos que en la RAE una de las acepciones de “ganarse” es “llegar al sitio o lugar que se pretende”, pero por su asociación con la forma de hablar de los estratos bajos se estigmatiza la palabra. Dado esto, se evidencia una visión estrecha acerca del lenguaje y su inherente variabilidad, por ejemplo, el alumno que utiliza “ganarse” como ubicarse, en vez de “ocupar un lugar” en realidad utiliza otras variantes que su sistema le entrega y que no constituye que su repertorio lingüístico sea menor. Junto con ello, se demuestra que las lenguas funcionan más como objetos culturales y sociales que como “sistemas”, ya que pesa más el valor cultural que el lingüístico o, al menos, ambos niveles no pueden verse disociados.

Cabe mencionar que, al igual que en el caso anterior, se producen jerarquizaciones lingüísticas relacionadas con el nivel léxico que maneje tal o cual estudiante, tal como menciona un entrevistado: “Bueno, específicamente de mis estudiantes hay un alto grado de heterogeneidad, hay algunos muchachos que tienen un bagaje y un acerbo lingüístico mucho mayor y hay otros que, lamentablemente, tienen carencias graves” (S 3). De lo que plantea este docente, se puede establecer una comparación con la teoría de los códigos de Basil Bernstein, argumentando que el *bagaje y acerbo lingüístico* que el

profesor considera “mayor” se asocia con las características que implica el manejo de un código elaborado considerado como “más complejo”. Por otra parte, los estudiantes que *tienen carencias graves* son los que poseen un código restringido, caracterizado como “menos complejo”. La complejidad que tiene tal o cual realización lingüística estará dada por su relación con el nivel estándar.

En opinión de los docentes muchos “modismos” y “muletillas” deben ser marginadas del habla, pues se conciben como una especie de *vicios* que impiden tener un “buen” manejo del castellano “correcto”. El vocabulario de los estudiantes, en la mayoría de las entrevistas es evaluado como “malo”, ya que “utilizan lenguaje muy básico *porque usan muy pocas palabras, usan muchas muletillas, reemplazan gran parte de las palabras por garabatos*” (S 2). El adjetivo “básico” se le atribuye a la utilización de muletillas que, según su planteamiento, produce una disminución en el vocabulario calificado como legítimo.

Los garabatos también son motivo de crítica, tanto cuando se utiliza de manera expresiva como cuando se utiliza para reemplazar palabras. Así lo confirma una profesora:

“Y, sobre todo, donde trabajo yo, que mis alumnos suelen decir cero vocabulario, porque... voy a decir una vulgaridad, todo es weá [...] todo es lo mismo, préstame la weá, oye weón, entonces todo se reduce a una palabra” (S 7)

Estas palabras se han prohibido del aula escolar por considerarse “vulgares”. Este último concepto se contradice con lo que se considera la forma “culto” del lenguaje, de manera que la utilización de estas palabras produce discriminación lingüística en los hablantes. La autoridad del profesor lo autoriza a corregir los garabatos de forma inmediata “hay algo que en el último tiempo se ha exacerbado que es el uso de garabato o de la grosería en demasía” (S 6). El DRAE define al término garabato como una “palabrota”, tal como un “dicho ofensivo, indecente o grosero¹”. Basado en los juicios

¹ Esta definición del DRAE sólo interesa para apreciar la restricción del término.

lingüísticos del diccionario y en la creencia generalizada de que los garabatos se atribuyen a registros y personas particulares, se enjuicia esta forma de utilizar el lenguaje como un uso no aceptable para ser utilizado, menos aún en el aula escolar.

Para finalizar este apartado, creemos que puede establecerse una correferencialidad entre los siguientes conceptos; vocabulario menor; modismos; muletilla; lenguaje básico; cero vocabulario; y garabatos. Estas características se identifican con todo lo que está alejado del canon de la “única lengua correcta”, presentándose con más frecuencia en los alumnos que pertenecen a grupos socioeconómicos en desventaja. Las consecuencias de poseer estos rasgos léxicos darán como resultado la estigmatización de sus usos de habla, concepto que abordaremos más adelante.

4.1.1.3 Real Academia de la lengua

Los profesores inculcan tanto explícita como implícitamente una serie de reglas para el uso “genuino” del español. Como mencionamos anteriormente, nadie duda de su autoridad para proscribir los usos “ilegítimos” del lenguaje, pero ellos fundamentan su saber lingüístico en una autoridad considerada con mayor prestigio en materia de lenguaje, la Real Academia de la Lengua. Una profesora expresa que hablar correctamente pasa por “manejar, en este caso lo que la academia de la lengua propone o sugiere, lo que está vivo entre los hablantes” (S 4). Esta institución lingüística otorga la legitimidad para corroborar si la gramática que un usuario posee es la “correcta” o “incorrecta”

La RAE, se posiciona como una institución que cuenta con la autorización social para imponer modelos culturales de lenguaje. En términos de agencia generadora de ideologías lingüísticas hegemónicas, la RAE legitima su autoridad lingüística mediante un producto cultural: el diccionario. Con este instrumento se proyectan las creencias de las élites académicas, vinculadas con las élites económicas y políticas, y se asegura el control simbólico de sus dictámenes como canon del “buen hablar”.

Las planificaciones escolares incluyen la utilización del diccionario como material de apoyo en la asignatura de Lenguaje y comunicación. El interés por incluir en la competencia lingüística de los alumnos los preceptos y normas del diccionario tiene que ver con la búsqueda de la naturalización del conocimiento del estándar como el único conocimiento válido y el desprestigio de las variedades lingüísticas.

Un profesor de colegio emblemático tenía como práctica cotidiana exigir el diccionario a sus alumnos una vez por semana. Para cerciorarse que los alumnos portaran su diccionario, hacía que los alumnos los levantaran por sobre su cabeza, de manera que quedaba al descubierto los alumnos que lo portaban y los que no lo hacían. Cuando algún alumno no lo traía consigo tenía un castigo que consistía en declamaciones de poemas o, en su defecto, con largas transcripciones de textos. La importancia del diccionario para este profesor “viene dada por la literatura de prestigio en circulación que es inserta en los programas de formación” (Soza, 2015). Por tanto, la selección del léxico será acorde con la lectura que se les hace leer en un determinado período de tiempo.

Esta práctica se realiza en pro de la modelización de los usos lingüísticos, por medio de la imposición de un vocabulario legitimado como “correcto”, El docente es la figura en quién recae la responsabilidad de internalizar el léxico que la RAE, arbitrariamente, ha considerado el lenguaje ideal. Todo ello con la ayuda de las elites económicas y políticas que proyectan sus hábitos de vida y creencias en la consolidación de los modelos culturales.

4.1.1.4 Adecuación lingüística

Los profesores se refieren a un concepto considerado muy relevante a la hora de estimar si una forma de hablar es correcta: *la adecuación lingüística*. Para ellos, los distintos contextos serán los parámetros a considerarse para ajustar la competencia lingüística a un registro. Tal como lo señala este profesor:

“Hay un principio básico en el lenguaje y en lingüística que tiene que ver con los registros del habla y eso significa fundamentalmente que nosotros, las personas, los hablantes, los interlocutores, nos movemos fundamentalmente en dos registros, el formal y el informal y, por lo tanto, esa condición o esa doble condición que tiene que ver con los contextos, la manejamos intuitivamente o conscientemente durante todo el día. En el caso mío, por ser profesor obviamente me manejo en forma consciente con ellas, si estoy en clases mi registro va a ser formal, por lo tanto, me voy a preocupar de una dicción adecuada, me voy a preocupar de una pronunciación adecuada, me voy a preocupar de fundamentalmente utilizar el castellano culto, es decir, el castellano adecuado con una variedad léxica, con un adecuado uso sintáctico, con una coherencia y una cohesión en los mensajes, etcétera, etcétera, etcétera” (S 6)

En estas palabras podemos notar varias cuestiones fundamentales. En primer lugar se declara que los contextos para utilizar distintas variedades lingüísticas dependen de la “formalidad”, que claramente es un concepto cultural. A esto, se agrega que la competencia lingüística que un usuario tiene, implica inseparablemente el dominio práctico de los usos de la lengua, como también el dominio práctico de las situaciones en las que un uso de la lengua es socialmente aceptado. Nos comenta una profesora “En la medida que tú conoces tu idioma en las distintas normas o en los distintos registros, tú eres más competente” (S 1). Por lo tanto, según las palabras de la profesora, mientras el contexto sea considerado más formal, el estilo lingüístico debe cambiar en la misma dirección que lo hace la norma estándar.

En segundo lugar, se alude a los conceptos de coherencia y cohesión como características ontológicamente dadas, cuando, en realidad, se trata de propiedades que dependen totalmente de la ideología dominante.

En tercer lugar, el sujeto hace referencia a que en la sala de clases el contexto es de “formalidad”, de manera que hay una preocupación para que los mensajes sean transmitidos de forma “adecuada”, siempre ateniéndose al “castellano culto”. En el discurso de todos los profesores entrevistados se evidenciaba que concebían a la sala de clases como el lugar de formalidad “mi tarea es que dentro de mi ámbito, que es el ámbito académico y formal pretendo que su habla y su escribir sea el correcto, sea el

adecuado” (S 6). Los problemas surgen cuando la tarea de inculcar una lengua “válida” y “adecuada”, se hace más viable en donde los alumnos se han sociabilizado previamente con la norma estándar. Durante la investigación, notamos que en el colegio particular y en los colegios municipalizados emblemáticos los alumnos podían adecuarse muy bien a las distintas situaciones, es decir, a la “formalidad” del ámbito académico y a la “informalidad” del tiempo de esparcimiento escolar. Una profesora lo corrobora: “Depende de donde esté hablando, si estoy en la sala de clases sí, yo uso la culta formal y le exijo a las niñas que traten de usar esa norma, pero si estoy en el patio, en el recreo me relajo mucho” (S 2).

Al contrario, los alumnos que pertenecían al colegio municipal no manejaban los criterios que se han considerado legítimos. Independiente de la situación de enunciación formal/informal seguían manteniendo una variedad lingüística que no se correspondía con la “formalidad” de la sala de clases. La profesora comenta “porque ni siquiera usan palabras, ese lenguaje de mis alumnos que usan por la calle o aquí, donde conversan entre ellos que hay palabras que no logro entender, porque terminan reducidas al sonido y sonidos guturales” (S 7). En la calle o aquí (en la sala de clases) los alumnos utilizan una variedad lingüística que se distancia de lo esperable por los profesores en la sala de clases.

La situación formal de la sala de clases impone ciertas pautas implícitas con las que alumnos deben dirigirse al profesor; el respeto a la autoridad lingüística; el registro debe ser culto; el profesor, a su vez, debe acomodar sus registros “*Sí, bueno, obviamente tengo que contextualizar mi forma de hablar, porque estamos en situaciones formales*” (S 3). Utilizando el concepto de Bernstein de *clasificación y enmarcamiento*, los alumnos conocen los límites que impone el contexto escolar. En este caso el tipo de clasificación es débil, ya que nunca se da a conocer de manera explícita en el currículum académico los contextos en donde la enunciación es más válida, pero por las normas naturalizadas se sabe cómo hay que dirigirse. Así nos indica una profesora:

“En general lo hablan mejor en la sala, en la sala de clases, porque las niñas tratan igual de controlar un poquito como dicen las cosas, tratan de pronunciar mejor, tratan de hablar mejor. Yo creo que hacen el esfuerzo de hablar un poquito mejor para que se les entienda que, por ejemplo, cuando están en la calle o en el patio” (S 2)

4.1.2 Consciencia transmitida

Se ha aceptado la firme creencia que el profesor de Lenguaje y Comunicación tiene el deber de dotar a los alumnos de buenas competencias lingüísticas, que se traducen en el reconocimiento de las normas del lenguaje y el manejo “apropiado” de ellas, *“Yo insisto en el tema, más que hablar correctamente, es que lo importante es entregar herramientas para que el chico establezca buenas competencias comunicativas”*. (S 3) Según esto, las buenas competencias son, en síntesis, la interiorización de una gramática legítima, contemplando todas las reglas que ello implica.

Durante las prácticas educativas se transmiten mensajes ideológicos que, tal como enuncian los teóricos reproductivistas, ayudan a perpetuar la estructura social. Estos mensajes hacen que se genere una consciencia lingüística, en la que se privilegia la norma estándar por sobre los demás usos, de manera que van formándose determinados sesgos culturales *“La que no me gusta, más que no me gusta es que no la entiendo, el habla de la clase popular, el habla de la gente demasiado como callejera”* (S 7). En este caso, la profesora de colegio municipal que emitió este testimonio, deja por sentado que no le gusta el habla de sus estudiantes, pues mucho de ellos provienen de la *clase popular*.

El análisis de la consciencia lingüística de los profesores es fundamental en la medida que son los transmisores de una perspectiva que reproduce las condiciones materiales. Esto se debe a la transmisión de una ideología dominante que ayuda a naturalizar los modelos culturales que están controlados por los grupos privilegiados de la sociedad (Althusser).

4.2 Valoración de los usos de la lengua

Dado el carácter canonizado de la lengua estándar, los profesores de lenguaje acentúan la necesidad de que se la enseñe en el ámbito escolar, ya “que es importante que todos tengamos acceso a hablar un castellano” (S 7). Las diferencias en materia lingüística de los alumnos comienzan a hacerse evidente en su desarrollo académico. De esta forma, en el sistema escolar la competencia lingüística que se valora como la adecuada es conducente al éxito escolar y, de manera contraria, una competencia lingüística valorada como inadecuada es conducente al fracaso académico de los alumnos. Debido a ello, podríamos afirmar que las jerarquías lingüísticas se traducen en las jerarquías escolares.

En los siguientes apartados veremos la apreciación explícita e implícita que los profesores tienen acerca de las diferentes variantes de la lengua. Por una parte, veremos la *valoración de la variedad estándar*, que mantiene dos creencias básicas; la idea de la *meritocracia* y la idea del *prestigio social que otorga la lengua*. Por otro parte, se sostiene una valoración negativa hacia las variedades que se alejan del estándar, argumentado que el “hablar inadecuado” produce *segregación social* y prejuicios sociales.

4.2.1 Valoración de la lengua estándar

4.2.1.1 Ideología de la Meritocracia

En nuestras sociedades se ha producido una especie de sacralización de la lengua estándar, manteniéndose la creencia que es una ventajosa herramienta que conlleva a la movilidad social. Basado en esto, traeremos a colación dos ideologías que Siegel menciona en su teoría: la ideología de la *igualdad de oportunidades* y la *ideología de la lengua estándar*. Estas creencias sobre la lengua serán bastante útiles para realizar el análisis del apartado.

El uso de una buena competencia lingüística es conducente a la *igualdad de oportunidades* “Entonces en la medida que yo siento que les ayudo a ser competentes lingüísticamente les ayudo también a que ellos progresen y evolucionen” (S 4). En esta cita se manifiesta que si los alumnos logran ser *competentes lingüísticamente* se les

abren más posibilidades para que ellos *progresen y evolucionen*. Con este progreso lingüístico se presentaría mayores beneficios en el futuro y habría una igualdad que, según se percibe en las clases de lenguaje, trascenderían las condiciones materiales y se proyectarían a mejoras sociales.

Cabe destacar que la enseñanza de la lengua estándar implica “entregar herramientas para que el chico establezca buenas competencias comunicativas” (S 3). Estas buenas competencias se traducen en los parámetros lingüísticos que han validado los grupos privilegiados como los únicos que conllevan al éxito social. La supremacía de la lengua estándar la proclama como el “hablar bien”, tal como se ve en el siguiente testimonio “Porque yo soy profesora de lenguaje y yo enseño lenguaje, entonces tienen que aprender a hablar bien y, sobre todo, donde trabajo yo, que mis alumnos suelen decir cero vocabulario” (S 7). El *aprender a hablar bien* implica, según la ideología dominante, la solución para tener las mismas oportunidades. Ahora, en el caso que manifiesta la profesora, que sus alumnos *suelen decir cero vocabulario*, lo que dificultaría la ascensión social por el desconocimiento de la lengua estándar.

Nos dice Romaine (2006) *Usar la lengua de forma apropiada en la escuela y más tarde en la vida pública implica una concepción de lenguaje que debe ser enseñada explícitamente*. Al comparar esto con el siguiente juicio “Van a ir a trabajar o conversar con alguien, tienen que saber pronunciar bien las palabras y hablarlas correctamente, no la mitad (S 7)” se manifiesta la necesidad de que los alumnos divisen las oportunidades que les genera manejar la lengua estándar y para ello en sus clases de lenguaje declaran que en un campo laboral determinado se exigen un dominio lingüístico. No se precisa que el dominio lingüístico corresponda a conocer las normas del estándar, pero eso es algo reconocido por todos los receptores educativos.

Los profesores manifiestan que para un futuro próximo es indispensable que los alumnos se preocupen de integrar bien la competencia “correcta”. De manera que si se esfuerzan por obtener la competencia tendrán los frutos, traducidos en una recompensa de tipo social. Nos dice una profesora “Nosotros los acercamos a la norma culta o esa

es la función, porque se van a ver enfrentados en su vida a esa situación” (S 1). El acercamiento al estándar tendrá como objetivo principal que los alumnos, *al verse enfrentados a una situación*, puedan manejarse como se exige en tal o cual situación. Pero al imponerse que los alumnos deben esforzarse por mejorar su competencia, al mismo tiempo, se produce un darwinismo lingüístico en que sólo los alumnos que logran la competencia considerada legítima tienen igualdad de oportunidades en la sociedad, pero, si al contrario, no logran obtenerla será por culpa de sus elecciones individuales, quedando resguardada la determinación de la estructura económica.

4.1.1.2 prestigio que otorga la lengua estándar

En el discurso profesoral se propugna la adquisición del estándar como una herramienta lingüística valiosa, pero no se mencionan las causas sociales que llevan a que el estándar sea más prestigioso (Siegel 2006: 159). La ideología de la igualdad de oportunidades se ampara en fijar que la norma estándar es beneficio y ventajas, pero no en enunciar los orígenes de esta apreciación, sólo se ha naturalizado la creencia. “Como profesora mis alumnos tienen consciencia, me preocupo de buscar material que los mantenga a ellos ligado con lo más elevado y con las expresiones más esplendorosas, digamos de, más ricas de nuestra lengua en todo tipo de texto (S 4). Los adjetivos indicados en esta frase “*lo más elevado*” y “*expresiones más esplendorosas*” reflejan la “superioridad” que se le otorga al estándar frente a otras variedades de la lengua.

Debido a este prestigio con el que cuenta el castellano estándar, en las clases de lenguaje se hace hincapié en que debe utilizarse en usos escritos como también en usos formales: “en el caso de los estudiantes con los que yo trabajo en este colegio, ellos exhiben en situaciones formales un nivel bastante elevado, creo que en sus escritos, salvo muy pocas excepciones, son capaces de manejarse y codearse con el nivel culto formal” (S 4). Esta aceptabilidad de un *nivel bastante elevado* corresponde a los tópicos que analizábamos anteriormente: *rasgos fonéticos, rasgos léxicos, normas gramaticales de la RAE*. Los sujetos que tienen características positivas de estos tópicos mantendrán prestigio entre sus pares

Ningún profesor menciona las causas que han determinado que la variedad estándar goce de prestigio y a la hora de preguntar ¿quién habla mejor o peor? Se explicitan sólo lo que ellos consideran correcto, sin mencionar los factores que conllevaron esa apreciación. La *ideología de la lengua estándar* produce que los hablantes asuman que existe una variante canónica que funciona como el ideal lingüístico y está dotado de perfección (Letelier, 2014), jerarquizándose los usos de la lengua en más prestigiosos o más estigmatizados, según se adquiriera la forma canónica o no.

4.2.2 Valoración negativa de los usos no estándar

4.2.2.1 Segregación social

Como el castellano estándar es el idioma percibido como más “válido” algunos alumnos son discriminados por tener ciertas particularidades lingüísticas no acordes con la ideología dominante “excesivas muletillas o algunos sonidos que son cacofónicos, no cierto, el uso de la *ce hache* por ejemplo, que marcan de manera despectiva el origen social de los muchachos, y eso puede ser motivo de bullying, por ejemplo” (S 3). El desprestigio de las variedades lingüísticas se hace evidente en esta cita, así como los rasgos que conducen a los prejuicios lingüísticos.

Los profesores se ven enfrentados a amonestar a los alumnos para que no se forme segregación social:

“No siempre corrijo la forma de hablar, pero hay veces que hay ciertos usos que si los corrijo como por una cosa de cultura, no porque sea la manera correcta, no por un correctismo, no por una búsqueda de corrección, sino por una necesidad de ENCAJAR, de moverse bien en los espacios. Si uno dice, por ejemplo, *me gano ahí* inmediatamente se generan barreras, se generan discriminaciones, la gente juzga, se generan prejuicios y eso le juega en contra a los chiquillos” (S 5)

Se exalta la norma para convertirla en un supuesto instrumento simbólico de integración pero, a la larga, podemos ver que es un signo para diferenciarse. Con la falta

de manejo del estándar se producen estos sesgos sociales que acarrearán que ciertos sujetos sean considerados mejores y otros peores.

Por la distribución de capital lingüístico que recibe un alumno antes de entrar al sistema educacional comienzan a generarse las diferencias lingüísticas. La profesora del colegio municipal, argumenta que los alumnos tienen casi nulas competencias y, por ende, “yo creo que tienen que mostrarles otra forma de dirigirse, por eso yo no hablo como hablan ellos, a mí no me gusta decirle yo a los alumnos, no sé po, *te vay en la volá*, yo no hablo así”(S 7). En este sentido, la profesora pone casi una barrera que se interpone entre su forma de hablar, considerada correcta, y como hablan *ellos*. Menciona frase “*te vay en la volá*”, que no se adecúa con la norma estándar y eso es calificado como la forma de los “alumnos”, diferente al registro que utiliza ella.

Es un hecho establecido que todas las variedades son capaces de satisfacer las necesidades comunicativas de los hablantes, pero los profesores creen en la omnipotencia de la lengua estándar y, como la mayor parte de la sociedad, desprecian las demás variedades consideradas como lo “flaite” “a ver, no soporto esta moda que hay, porque se instaló una moda del flaite, la verdad es que me provoca cierto grado de anticuerpo, me altera, lo flaite (S 3)” Según Rojas (2014) el estereotipo del flaite en *la percepción social más común, habla de una manera peculiar*. De manera que el “hablar flaite” se asocia con características estigmatizadas de la lengua, que causa repulsión a las élites intelectuales.

En estos tiempos, enuncia un entrevistado “hay una apología o una necesidad de hablar como flaite”(S 5). Esta concepción negativa del español considerado como “flaite”, se asocia con las clases sociales que han sido desprestigiadas por su desventaja económica, por lo tanto, la estigmatización de esta forma de hablar trae aparejado sesgos sociales.

4.3 Español chileno / español hispanoamericano

4.3.1 Español peruano

En nuestro país, así como en el discurso de los profesores, se mantiene la creencia de que los peruanos tienen más repertorio lingüístico que los chilenos y, por ende, hablan “mejor”. Muchas veces estos juicios son emitidos contemplando cuestiones relacionadas con la “cortesía verbal”². Una profesora nos comenta:

“Hemos tenido hartas peruanas y en general hablan mucho mejor que las chilenas, son mucho más correctas, son mucho más formales en el sentido en que a todos nos tratan de usted, son mucho más gentiles también para hablar, el tono que utilizan, no tan agresivas como las chilenas, las niñas aquí son bastante prepotentes, en cambio ellas, como te digo, son más gentiles al hablar, más formales, pero en el sentido de que no te tutean, siempre tratan de usted, son muy formales para hablar. (S 2).

Uno de los motivos aludidos para señalar que el habla peruana es *más correcta* tiene que ver con “la formalidad” que implica el trato *de usted*. En este caso, el tratamiento a *usted* propende a que se genere una relación asimétrica entre los participantes, estableciéndose una distancia de los roles educativos entre el educador y el educando. Otro de los argumentos para corroborar la implicancia que tiene la cortesía verbal, es la alusión a la “gentilidad” y el “tono”, rasgos valorados positivamente por su compatibilidad con instancias consideradas “formales”, como en el aula escolar. Estas reglas de buena convivencia se transmiten implícitamente en el proceso de sociabilización y luego en el colegio.

Comparando con la noción de *habitus* de Bourdieu, “la gentilidad”, “el tono” y el “trato de usted” se imponen como una serie de *disposiciones* con las que el alumno debe saber cómo dirigirse, como hablar, como presentarse, entre otras cosas. En contrapartida, los alumnos chilenos calificados como “prepotentes” chilenos no se corresponde con el *habitus* que se requiere en la sala de clases. Esta normativización del *habitus* es lo que mantiene, por medio de la autoridad lingüística, que el sistema educacional pueda crear alumnos obedientes y que, de esta forma, se siga perpetuando la fuerza de trabajo.

² Según lo indica MARTÍN ZORRAQUINO (1999), la cortesía verbal consiste en los derechos y las obligaciones que surgen en cada situación comunicativa para los interlocutores.

El perfil lingüístico que tiene el español hablado en Perú se considera como el habla más similar a la lengua estándar. Se defiende, por lo tanto, la idea de que el español peruano es más correcto que el hablado en Chile. A través del siguiente testimonio de una profesora observaremos el fenómeno:

“Perú es un país que tiene un habla muy parecida al sistema lingüístico formal, por ejemplo, hay gente que prácticamente no dice garabatos. Yo viví mucho tiempo en Perú y me llamaba la atención que la gente no se decía garabatos, se dicen *sonso*, para decir algo que les sorprende, por ejemplo, para decir *ay la conchadetumadre*, ellos dicen *ahsumadre*, es como mucho todo más clave, es como un habla súper respetuosa, súper bien pronunciada, que tiene muy poca jerga. Yo encuentro que es donde yo más he escuchado el español real, creo que si una persona extranjera escucha a un peruano lo entiende, y si escucha a otro, por ejemplo, a un chileno no entiende, porque nosotros hablamos extremadamente rápido, además”(S 5)

En esta cita podemos encontrar dos etiquetas del estándar, tales como “sistema lingüístico formal” y el “español real”. De esta manera, se trae a colación la determinación que tienen los modelos culturales a la hora de hablar sobre mejores o peores formas lingüísticas. La influencia que tienen las ideologías dominantes en los hablantes del español tiende a que se reconozca como la lengua “real” al estándar, dotándolo de pureza lingüística. Las demás variedades lingüísticas, por lo tanto, serían los usos “impuros” de la lengua.

Los garabatos, como veíamos anteriormente, es la manera prohibida de utilizar el léxico, según lo determinado por las agencias que transmiten la ideología dominante y, en consecuencia, los mismos usuarios del lenguaje tachan a esas palabras como usos “incorrectos” de la lengua. El garabato *conchadesumadre* se toma como uno de los que tienen una carga expresiva más fuerte en Chile. La forma eufemística con la que se pronuncia en Perú hace que la palabra pierda toda su carga expresiva y aún así, resulta más “correcta” para la profesora.

En todas las declaraciones de profesores se recurre a hacer una comparación lingüística explícita, calificando al español chileno como “menos correcto” y el español peruano

como más “correcto”. Por ejemplo, se valora que los peruanos tengan escasa o ninguna jerga, contrario a la gran cantidad de jergas que se le ha atribuido al español chileno. Como decíamos más atrás, las jergas se relacionan con vocablos estigmatizados socialmente que dan como resultado la exclusión social, por lo tanto, su valoración siempre es negativa. Por otra parte, se plantea que para un hablante extranjero el español peruano resulta más “entendible” que el español chileno, vinculándose el rasgo de “inteligibilidad” con cuán cercano o alejado se esté del español estándar.

Con respecto al tema de lo fonético se alude a que la pronunciación de los peruanos pronunciación es mejor, ya que no eliden ni aspiran los fonemas. Algo de esta índole manifiesta una profesora:

“Es que ellos tienen una forma de dicción muy buena y tienen bastante más vocabulario, por ejemplo, ellos que se ríen, ellos dicen *las cosas* y pronuncian toda la palabra, en cambio, nosotros decimos *lah cosah*, nos comemos toda la última. Y todas las palabras las pronuncian completas. Y cuando escriben también tienen una mucha mejor redacción que nuestros alumnos, es lo que yo he podido percibir acá” (S 4)

En este extracto de la entrevista se vincula al hablar peruano como superior tanto en el ámbito oral como en el escrito. Con respecto al plano oral, se concibe que la *dicción* peruana es superior, ya que se pronuncia una palabra completa y no como *nosotros* los chilenos. Es interesante ver como la profesora se une a los “malos hablantes” chilenos, esperándose al contrario que, tal como en sus juicios lingüísticos anteriores indicaba, no se adhiriera a las “deficiencias” de los hablantes chilenos. En lo referente a lo escrito se privilegia la redacción de los alumnos peruanos sin mencionar qué aspectos son los que le dan tal distinción para calificarse como “mejor”

4.3.2 Contradicciones en el discurso profesoral

En los testimonios emitidos por los profesores nos percatamos que muchos de sus juicios lingüísticos se contradecían. Por una parte se juzgan aspectos concernientes a la variabilidad y, por otra parte, se asume que la variabilidad corresponde a “identidad”.

A lo largo de este tópico veremos cómo las contradicciones dan cuenta de la determinación que tiene la ideología dominante en estructuras de poder que son transmitidas por individuos que no necesariamente provienen de las clases que establecen los estándares.

4.3.1 Rasgos identitarios asociados

En las categorías anteriores se menciona cómo en el discurso profesoral se evidencia una baja tolerancia a los usos alejados de la norma estándar, pero, opuesto a esto, todos los sujetos entrevistados mencionan los rasgos identitarios involucrados en el habla de sus alumnos. Una profesora señala que “Es que esa es una utopía, lograr que todos habláramos igual, sería casi un atentado a la individualidad, creo que no, no creo que ocurra, y tampoco creo que sería bueno que ocurra “(S 3). El *atentado a la individualidad* no se condice con la imposición de una norma estándar uniforme y homogénea en los usos del lenguaje. Surgen de manera rápida las contradicciones cuando a los profesores se les pregunta si es que les gustaría que todos habláramos de la misma forma. Solo en un caso hay una profesora que declara que todos deberíamos utilizar el estándar como la única norma, pero los demás profesores no tolerarían, según sus juicios explícitos, que la lengua permaneciera invariable.

En las secciones anteriores quedaba de manifiesto que existía reticencia con los usos no acordes al estándar. A continuación, intentaremos dar cuenta de cómo se desarrollan las contradicciones en el discurso profesoral.

En primer lugar los docentes atribuyen la variación lingüística a rasgos concernientes a la identidad de los alumnos:

“porque el lenguaje es identidad también, si habláramos todos de la misma forma no sé cual sería esa forma, quién dictaría aquella forma, estaríamos impedidos de ir creando nuevas expresiones, habría una policía de la lengua impidiendo que dijéramos nuevos, o que los giros cambiaran” (S 5)

Estas palabras se refieren a una concepción más romántica de la lengua, señalando que la lengua es variedad que, en tanto diversidad y en tanto sistema vivo para la creación de nuevas expresiones, contribuye a que se genere una identidad con la lengua. El rechazo a esta “policía de la lengua” que proscribe los diferentes usos del lenguaje se vincula con una autoridad que le niega el derecho a existir a las diferentes variedades de la lengua. En contraste con ello, durante todo el análisis pudimos observar una concepción racionalista del lenguaje, en que se daba énfasis que los usos no acordes con el estándar debían ser corregidos en el ambiente de “formalidad” de la sala de clases y, además, en muchos testimonios pudimos apreciar que el correcto uso del castellano se vinculaba con las normas impuestas por la RAE. En este último caso, comparamos a la RAE con la “policía de la lengua”, ya que como agencia generadora de producciones lingüísticas legítimas tiene la facultad de proscribe todo uso alejado de la norma canónica.

Siguiendo la línea de una concepción romántica de la lengua, en ocasiones se defiende a que la variedad forma parte de la identidad chilena:

“Obviamente tengo que contextualizar mi forma de hablar, porque estamos en situaciones formales, aunque muchas veces me salgo de este escenario y procuro tener un grado mayor de cercanía con los muchachos y a veces me permito algunos chilenismos” (S 3)

Con *chilenismos* el profesor se refiere a las expresiones propias de los hablantes chilenos, usos que parecen legítimos en algunos contextos, pero inadecuados en otros por su alejamiento con la lengua estándar. Lo interesante de esta cita es que el profesor en la sala de clases, contexto de “formalidad”, se muestre proclive a aceptar y también a utilizar *chilenismos*.

Desde siempre se ha creído que los chilenos lisa y llanamente hablamos “mal” e, inclusive, mucha gente piensa que los chilenos son los que más mal hablan el español. De hecho muchos profesores lo han manifestado en las entrevistas, pero llama la atención que también se mantienen denominaciones afectivas al español chileno como

nuestra forma de hablar. Así comenta una profesora “pero en realidad cada uno tiene su forma de hablar, o sea, los chilenos hablamos así porque es parte de nuestra identidad también. Entonces hablamos como hablan los chilenos “(S 1). Esta dimensión más identitaria de la lengua, en que se menciona la diversidad de estilos lingüísticos como propios del español de Chile, resulta extraña en comparación con la visión estrecha sobre las variedades lingüísticas que se percibían en las entrevistas

Una de las profesoras reconoce la falta de atracción que tendría si es que todos tuviéramos la misma forma de hablar:

“Pero yo creo que sería poco atractivo y poco interesante (que todos habláramos igual) creo que la riqueza está precisamente en la creatividad y es donde a lo mejor está la mayor de las expresiones, pero sí creo que el nivel estándar debemos cuidarlo y tratar de que en este caso nuestros niños y jóvenes tengan la posibilidad de acceder a una forma culta“(S 4)

A simple vista, en esta cita podemos reconocer un discurso antagónico, pues se nombra a la “riqueza” y “creatividad” como valores importantes en una expresión lingüística, que le otorga atracción al lenguaje. Por otro lado, se alude al cuidado que debe darse al estándar. El carácter uniforme y homogeneizador de la lengua canónica bloquearía todo atisbo de variabilidad a la lengua, por lo tanto, la diversidad y estandarización son conceptos que no van íntimamente implicados.

Otro concepto que resulta contradictorio es el de forma culta, ya que se resalta la importancia de que “nuestros” niños puedan acceder a ella. Con “nuestros” se refiere a los alumnos de colegio emblemático que, han estado inmersos en las esferas intelectuales, por lo tanto, tienen más internalizado la norma “estándar” que alumnos de colegios de estratos sociales medios y bajos.

Una profesora enuncia las características que tiene una forma particular de hablar:

“Entonces todos hablamos igual, pero no todos somos iguales y como hablamos también tiene que ver con cómo somos y revela de dónde venimos, cuál ha sido nuestra educación, entonces homogeneizar como que no es un término actual” (S 1)

Bajo esta consideración se devela la implicancia que tienen los usos lingüísticos propios, apelando a que tal o cual estilo demostrarán las particularidades de cada alumno. La contradicción se expresa en la última frase cuando trata a *homogeneizar* como un término arcaico, pero en su discurso ha manifestado constantemente de que los alumnos accedan a la estándar que, como sabemos, tiene la función de homogeneizar los usos del habla.

4.3.2 Rasgos hispanoamericanos

Las valoraciones positivas a los rasgos identitarios hispanoamericanos no están exentas de contradicciones discursivas. Los docentes manifiestan abiertamente su aceptación por la diversidad de formas lingüísticas que se encuentran en Latinoamérica como propias de cada cultura “un concepto súper importante de América, que es la *diversidad*, es que mira uno también queda pegado con la idea de los planes u programas, *la unidad y la diversidad del lenguaje*” (S 1) En este caso, tomaremos el concepto de *pluralismos igualitario* de Siegel, según el cual se reconoce la *diversidad* cultural de todos los grupos sociales. La contradicción se hace evidente cuando se reconocen abiertamente la existencia de diversas variedades lingüísticas, sin embargo, se utiliza la norma canónica como mecanismo evaluativo de las prácticas lingüísticas en la sala de clases.

En los datos entregados anteriormente queda de manifiesto que a los profesores juzgaban algunos rasgos fonéticos del habla chilena, pero se muestran atraídos hacia las variantes fonéticas de los hablantes hispanoamericanos

“A mí me gusta el acento Caribe. Ese *dejo*, me gusta esa jota que se hace hache, me gusta mucho como hablan los peruanos, los colombianos también, con todas las

características propias de las entonaciones y la no verbalidad propia de ellos como ciudadanos de esos países” (S 5)

Se resalta particularidad de los aspectos paraverbales y verbales de otros países que han recibido influjo castellano, pero los aspectos paraverbales y verbales del español chileno son desprestigiados y vinculados con marcas estigmatizadas.

Algunas veces la aceptabilidad de los rasgos lingüísticos hispanoamericanos tiene que ver con cuestiones que van más allá de lo puramente lingüístico. Así lo indica una profesora: “Eso me llamó la atención de ella, y claro siempre son el punto notorio, uno la identifica inmediatamente porque es distinto, sale de la normalidad y uno le parece bonito el tinte que tienen, la entonación” (S 1). A diferencia de las variantes chilenas, que son estigmatizadas en algunos casos, el tinte y entonación de los demás países parece agradable por considerarlo *más bonito* que el español chileno.

Los modismos hispanoamericanos, que en el habla chilena son comparados con un *lenguaje básico*, se admiten por considerarlos propios de cada país:

“Tengo una alumna mexicana que llegó hace poco a mi jefatura y tutoría en segundo medio y es muy agradable escucharla hablar, es muy agradable, es muy agradable porque obviamente tiene sus modismos, tiene sus formas particulares de uso del castellano y eso resulta agradable, y además también es muy agradable porque lo usa muy bien, habla el castellano mucho más formal de lo que lo hacen nuestros chicos propios. También tengo una alumna en cuarto medio que es boliviana, y también obviamente lo agradable de escucharla tiene que ver con sus modismos propios y además también, tiene que ver con su uso del castellano que definitivamente es bastante mejor que el de sus compañeros chilenos” (S 6)

En esta cita podemos ver la presencia del modelo romántico, en el cual hay una relación afectiva con las formas en que cada cual hace uso del castellano, pero también el docente al decir que le resulte agradable el castellano *porque lo usa muy bien*. Basado en estos juicios encontramos dos ideas; por una parte los modismos hispanoamericanos

resultan más agradables que los chilenos, aunque según los profesores representen rasgos de identidad.; por otra parte, el uso del castellano estándar se considera más correcto que el de los chilenos. Todo esto hace que los usos lingüísticos de los hispanos se consideren más idóneos que el de los chilenos.

5. CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos de este estudio se puede observar que en el sistema educacional no existe la “neutralidad” y “objetividad” que se viene propugnando durante siglos. Así los profesores resultan ser una especie de modelos idiomáticos que, a través de un currículo oculto, imponen una ideología lingüística hegemónica que favorece al estándar como la forma “ideal” de la lengua castellana y, en contrapartida, desprestigia a las demás variedades lingüísticas nacionales.

Las prácticas coercitivas del sistema educacional propenden a que la lengua estándar se sitúe como la variedad “superior” del lenguaje, por ende, se intenta normativizar su uso. La inculcación de la “superioridad” de la lengua estándar está dada por la autoridad lingüística del profesor. Según ello, sus saberes idiomáticos son considerados los usos “adecuados” de la lengua por su vinculación con el ámbito académico y sus dictámenes en materia de lenguaje muy pocas veces son objetados. Las características para considerar a un hablante como malo o bueno se encuentran claramente vinculados a los parámetros que las agencias productoras de ideologías, tales como la RAE, han consignado como correctas, de manera totalmente arbitraria.

Mediante un currículo oculto una serie de creencias sobre la lengua se traspasan al imaginario del alumnado, lo que repercute en sus valoraciones acerca de la lengua. Se intenta naturalizar la ideología de la *igualdad de oportunidades y la ideología de la lengua estándar* (De los Heros, 2012). En base a esto, se mantiene la creencia que una competencia lingüística acorde con los parámetros del estándar, será conducente a la movilidad social, a la igualdad de posibilidades sociales y al prestigio que otorga el estándar. Al contrario, el manejo “incorrecto” de la lengua estándar será conducente a la estigmatización del hablante y, por ello, seguirá manteniendo un lugar desventajado en la escala social.

El sesgo sociocéntrico que produce ser de una determinada clase social y utilizar una determinada variante lingüística se condice con una estructura social desigual. Por lo demás, las élites académicas, económicas y políticas productoras de la ideología dominante tienen interés en que las condiciones materiales se reproduzcan a través del sistema educacional, de esta manera pueden seguir manteniendo un lugar privilegiado en la sociedad.

Tal como se ha discutido durante la investigación, las entrevistas indican la presencia de la *ideología del pluralismo igualitario*, pero, a su vez, se hace evidente un currículo que favorece la enseñanza del “buen castellano/español”. En torno a esto, se manifiestan contradicciones discursivas en modelos culturales del lenguaje; por un parte un modelo romántico de la lengua que exalta los rasgos identitarios de los sujetos como vinculados a una cultura particular y, por otro lado, un modelo racional que busca naturalizar al estándar como la norma legítima de la lengua.

Como proyecciones de este trabajo, se podría hacer un estudio a largo plazo que ahonde en las implicancias sociales que tiene el “incorrecto” uso de la norma estándar, de modo que se pueda analizar cómo actúan los sesgos en la sociedad y corroborar cómo el sistema educacional perpetúa la estructura social.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ANYON, J. 1980. Social Class and the Hidden Curriculum of Work. En *Journal of Education* 162: 67-92
- ARNOUX, N Y DEL VALLE, J 2010. Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context* 7(1): 1-24.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control*, Vol. 3. Towards a Theory of educational transmissions. London: R.K.P
----- (1990b: Poder, control y principios de comunicación. En B. Bernstein, Poder, educación y conciencia. Barcelona: El Roure.
- BOURDIEU, P. 1985. ¿Qué significa hablar? Madrid: AKAL.
- BOURDIEU, P y PASSERON, J. C. 1977: La reproducción. En elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona. Laia
- BLOMMAERT, J. 2006. Language ideology. En Keith Brown (ed.). *Encyclopedia of Language & Linguistics*, segunda edición, vol. 6, pp. 510-522. Oxford: Elsevier.
- BOWLES, S Y GINTIS, H, 1981: La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica. Mexico. Siglo XXI Editores.
- DE LOS HEROS, S. (2008). Ideologías lingüísticas sobre el estándar y las variantes regionales del español en dos textos escolares secundarios, *Revista de Lenguas para Fines Específicos* Nos 13 y 14 (2007 y 2008). 93-126.
- De LOS HEROS, S. 2012. Utopía y realidad: nociones sobre el estándar lingüístico en la esfera intelectual y educativa peruana. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- DÍAZ, M . 1985: “Introducción al estudio de Bernstein”. *Revista Colombiana de Educación*, N° 15, Septiembre, (7:24).

- DÍAZ, M (1990). La construcción social del discurso pedagógico. Textos seleccionados. Bogotá: Prodic-El Griot.
- DURANTI, A. 2000. Antropología lingüística. Madrid: Cambridge University Press.
- EAGLETON, T 1991: Ideology: An introduction, New York: Verso
- GEERAERTS, D. 2006 [2003]. Cultural models of linguistic standardization. En Words and other wonders. Papers on lexical and semantic topics, pp. 272-306. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.
- GIROUX, H. 1983: Theory and resistance in education. Massachussets, Bergin and Garvey Publishers, Inc.
- HINOJAL, A. 1980 a. Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación. Revista española de investigaciones sociológicas, 11, pp 55-74
- KROSKITY. 2010. Language ideologies – Evolving perspectives. En Jürgen Jaspers, Jan-Ola Östman & Jef Verschueren (eds.). Society and Language Use, pp. 192-211. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- MENA, P. (1999). Actitudes lingüísticas e ideologías educativas. Revista mexicana de investigación educativa, pp. 51-70.
- MILROY, J. 2001. Language ideologies and the consequences of standardization. Journal of Sociolinguistics 5(4): 530-555.
- Real Academia Española. 2001. *Diccionario de la lengua española* (22.aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- ROJAS, D. 2012a. Actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Santiago de Chile: creencias sobre la corrección idiomática. Onomázein 26: 69-93.
- ROJAS, D. 2012b. Corrección idiomática atribuida al español de los países hispanohablantes por sujetos de Santiago de Chile. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada 50(2): 39-62.

- ROMAINÉ, SUZANNE. 2000. El Lenguaje en la sociedad. Una introducción a la Sociolingüística. Barcelona: Ariel
- SIEGEL, J. 2006. Language ideologies and education of speakers of marginalized language varieties: adopting a critical awareness approach. *Language and education* (17). 157-174.
- SILVERSTEIN, M. 1979. Language structure and language ideology. En Paul R. Clyne, William F. Hanks y Carol L. Hofbauer (eds.). *The Elements: A parassession on linguistic units and levels*, pp. 193-247. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- TORRES, J. 1991. El curriculum oculto. Madrid: Ediciones Morata.
- WOOLARD, K. A. 1998. Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard & P. V. Kroskrity (Eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory* (pp. 3-47). New York, N.Y.: Oxford University Press, Inc.

7. ANEXOS

Transcripciones docentes de lenguaje y comunicación:

Datos: [A: entrevistador / B: entrevistado]

1. Entrevista

Código: LT_NS_01

Liceo/colegio: Liceo tajamar de Providencia

Fecha realización entrevista: 08 de septiembre del 2014

Datos del entrevistado:

Sexo/género: Femenino

Años de experiencia pedagógica: 14 años

Transcripción

A: ¿Qué entiende usted por hablar bien o hablar correctamente?

B: o sea ese es un término bastante subjetivo

A: Claro

B: Porque yo entiendo o me parece mucho más adecuado, valga la redundancia, adecuarse a la situación que hablar bien o mal. O sea para mí una persona, por ejemplo, si hablamos de una persona competente lingüísticamente es la que sabe adaptarse a la situación en la que está. Si está en una situación formal, utiliza un lenguaje formal. Si está en una situación informal, utiliza otro vocabulario. O sea en la medida en que tú conoces tu idioma en las distintas normas o en los distintos registros, tú eres más competente. Hablar bien o hablar mal es un concepto bastante antiguo del lenguaje.

B: ya ¿y es importante para usted enseñar a los alumnos a hablar correctamente?

A: ehh

B: o lo que usted piensa que es hablar correctamente

A: Sí, sí, porque la labor nuestra o como yo la veo más bien, es que los estudiantes logren darse cuenta de esa situación, o sea, porque todos podemos hablar como queramos en la situación en la que queramos, pero si están enfrentados a una situación formal deben saber adecuarse. Nosotros los acercamos a la norma culta o esa es la función, porque se van a ver enfrentados en su vida a esa situación, no es necesario que hablen como diccionario todo el día

A: ¿y corrige usted la forma de hablar de sus alumnos en las clases?

B: si estamos en una situación formal, sí

A: ¿y qué cosas por ejemplo?

B: Bueno, las típicas reiteraciones del “me” o algunas hipercorrecciones, la *toballa*, la toalla. Pero muchas cosas de ese tipo, por lo menos aquí no hay, pero si uno les dice: *esto es más correcto en estas situaciones que el otro término*.

A: ¿En dónde piensa usted que hablan mejor el castellano?

B: Es que por esta misma idea que yo tengo acerca del lenguaje no podría decir que unos hablan mejor o no, se dice por ejemplo, no sé, si hablamos de países los ¡ay! Se me olvidó su nombre mmm ¡ay bueno! pero hay personas que hablan, porque pronuncian todas las consonantes, no como nosotros que nos tragamos muchas, que hablan más lento y es más agradable escucharlos, pero en realidad cada uno tiene su forma de hablar, o sea, los chilenos hablamos así porque es parte de nuestra identidad también. Entonces hablamos como hablan los chilenos.

A: ¿A quién considera como un modelo para hablar bien el castellano? ¿Algún colega, alguien de la tele?

B: a los profesores de lenguaje jajaja eh hay pocos modelos, porque en la televisión también hablan bien mal, o sea, si seguimos la idea que no existe hablar bien ni mal no te podría decir, pero cada vez hay gente que habla más *raro*.

A: ya

B: que no se ajusta más bien al estándar, pero a ver quién habla español estándar, o sea, más cercano está de la formalidad, pero en la televisión por ejemplo hay muy pocos programas formales, quizás la presidenta cuando habla y da un discurso trata de hablar de manera más formal, pero no sé si es un modelo a seguir, porque hay otras cosas que también influyen para ser un modelo, no solamente como hablan.

A: ¿le gusta o encuentra agradable alguna forma de hablar en particular?

B: eeh a pesar de todo lo que se dice yo encuentro muy creativo, muy creativa la norma o el lenguaje inculto.

A: ya

B: muy creativo, porque si bien el lenguaje culto formal maneja una gran cantidad de vocabulario, por ejemplo, jaja la cuarta yo sé que a todos les carga y todos hablan mal de la cuarta, pero los titulares a veces, o sea, hay que ser súper creativos para hacer ese tipo de juegos lingüísticos. Pero a mí me parece o yo no voy por el lado que sea más bonito o más cercano al estándar, pero me parece súper creativos como utilizan el lenguaje.

A: ¿Cree que sería bueno si todos habláramos igual el castellano o de la misma forma?

B: es que eso no estaría de acuerdo a un concepto súper importante de América, que es la *diversidad*, es que mira uno también queda pegado con la idea de los planes u programas, *la unidad y la diversidad del lenguaje*. Entonces todos hablamos igual, pero no todos somos iguales y como hablamos también tiene que ver con cómo somos y revela de dónde venimos, cuál ha sido nuestra educación, entonces homogeneizar como que no es un término actual.

A: Pero en una situación hipotética en que todos habláramos igual ¿Cómo le gustaría que fuera esa forma?

B: ¿Si todos habláramos igual?

A: sí

B: Yo creo que deberíamos pronunciar todas las letras. O sea en el plano fonético, así como en el ideal, porque así todos nos entenderíamos. De hecho hay un libro, que alguien, parece que un norteamericano escribió que se llama “Como sobrevivir en la jungla santiaguina”, tratando de explicar los modismos nuestros y esas cosas

A: ¿pero a usted no le molestan los modismos?

B: no, para las situaciones informales no.

A: ya ¿qué piensa usted de la forma de hablar de sus estudiantes?

B: ehh, yo siento que hay muchas palabras como muletillas, o sea más allá de ese hablar bien o hablar mal, creo que muchas veces la cantidad de palabras utilizadas es muy reducida. Porque se utilizan algunas palabras, sean nuevas o sean antiguas, como en distintas situaciones y eso da la posibilidad que tengan mucho significado, que sean

polisémicas, pero por otro lado reducen la cantidad de palabras que manejan. Ese yo creo que es un problema que nosotros tratamos de resolver, que tengan mayor vocabulario, ¿va estar grabado? Jajaja que no utilicen el *weón*, por ejemplo, que es como para todo.

A: Claro

B: O sea tú le dices a alguien que es tu amigo o que es tu enemigo y utilizas la misma palabra, con una entonación diferente, pero lo mismo, entonces hay que tratar un poco de variar.

A: ya ¿y al conversar con sus estudiantes en el liceo cambia su forma de hablar?

B: si hago clase, sí, pero por ejemplo yo no utilizaría cierto vocabulario con ellas que si utilizo en mi casa, o sea, no es que yo me trate a garabatos, tampoco uso mucho, pero no me permitiría, por ejemplo, utilizar ese vocabulario, porque volviendo al tema uno también es modelo del lenguaje. Entonces hay que tratar de utilizar más vocabulario que en otras situaciones.

A: ¿y qué opina de su propia forma de hablar?

B: ah que soy chilena jajaja sí, a mi me ha tocado por ejemplo leer el libreto en las graduaciones y uno trata de hablar bien, o sea del hablar bien, de pronunciar todo para que te entiendan, pero eso significa hablar más lento también, yo hablo rápido, me como muchas letras, pero yo creo que soy una hablante chilena del lenguaje.

A: y si pudiera cambiar algunos rasgos de su forma de hablar ¿Cuáles cambiaría?

B: mm no sé, no creo, seguir aumentando vocabulario, es que para mí no es un karma hablar como hablan los chilenos, yo no lo veo como un defecto, yo lo veo como una característica. Es como cuando preguntan que cambiarías de tu cara, pero si uno es así, qué más da. O cuando te toman una foto, y no sale bien, no hay nada más que hacerle si uno es así. Es que no tengo problemas identitarios, no creo que cambiaría algo, quizás esto de hablar siempre o de acercarse al estándar, de adecuarse bien a la situación en la que uno está, pero no cambiar algo.

A: ¿Tiene estudiantes de otros países que hablan el castellano?

B: sí

A: ¿y qué piensa de su forma de hablar?

B: A mí me pasó en una oportunidad algo súper complicado, fue en el 2011, y no pude terminar ese trabajo igual me dio, me dio lata, porque tenía una alumna oriental, no

hablaba nada de español, nada y hacíamos comprensión lectora y yo le notaba que al ladito hacía sus traducciones con unos símbolos que yo no entendía para nada. Entonces empezamos a hacer trabajo con ella, que leyera cuentos infantiles que tenían poco vocabulario y ella iba leyendo y resolviendo, era casi como comprensión lectora de primero básico. Yo estaba haciendo un trabajo diferenciado con ella, pero vino la toma y no pudimos seguir en eso, entonces fue súper complicado. Ah y también me pasó una vez que tenía una alumna que hablaba como centroamericana y yo la molestaba, justo era el electivo de lenguaje en tercero medio, yo le decía: *oye chica*, y de pronto me dijo: *profesora yo no soy americana, soy de las islas canarias* y fue extraño porque hablaba igual que centroamericana. Bueno, y ahí me sirvió eso mucho para hablar del traspaso del español a América, las teorías del origen de nuestro lenguaje y de hecho cada vez que volvía a ese curso, volvía a citarla como ejemplo, pero eso me llamó la atención de ella, y claro siempre son el punto notorio, uno las identifica inmediatamente porque es distinto, sale de la normalidad y uno le parece bonito el tinte que tienen, la entonación. Pero contribuyen a nuestro lenguaje también.

2. Entrevista

Código: LT NS 02

Liceo/colegio: Liceo tajamar de Providencia

Fecha realización entrevista: 08 de septiembre del 2014

Datos del entrevistado:

Sexo/género [H/M]: Femenino

Años de experiencia pedagógica: 18 años

Transcripción

A: Qué entiende usted por hablar bien o hablar correctamente?

B: hablar bien es usar la norma que corresponde al tipo de persona con las cuales tú estás hablando, porque no puedes usar una norma, por ejemplo una culta formal, si las personas con las que tú estás hablando no tienen cultura o pertenecen a un estrato social

muy bajo, porque no van a entender. Uno tiene que adecuar su lenguaje a la norma que utiliza la persona con la que tú estás interactuando.

A: ¿Es importante para usted enseñar a los alumnos a hablar correctamente?

B: ¡Es importante!

A: ¿por qué?

B: El problema es que ellos manejan mucha jerga, entonces nosotros también tenemos que tratar de aprender esa jerga para poder entender lo que ellos dicen. Los alumnos en general no utilizan, o sea, sería lo ideal que utilizaran una norma formal culta, pero cuesta manejarla en la sala de clases, por lo general el profesor tiene que bajar el nivel, y uno adaptarse al tipo de lenguaje que ellos utilizan

A: ¿Corrige la forma de hablar de sus alumnos?

B: A veces en realidad

A: ¿y qué cosas, por ejemplo?

B: Yo corrijo por ejemplo el hecho de que no usen garabatos, modismos también, trato de que no los utilicen, eh la pronunciación, no sé que se comen algunas letras, pero la mayoría de las veces, o sea siendo súper honesta, la mayoría de las veces lo dejo pasar y no lo corrijo, pero si lo exijo, por ejemplo, en interrogaciones o algún tipo de exposición formal, ahí yo no lo permito, pero cuando estamos así más pasando la clase o ellas se acercan a mí a hacerme alguna consulta generalmente no les corrijo. Lo que siempre, pero siempre corrijo son los garabatos, no lo permito.

A: ¿en dónde piensa que hablan mejor el castellano?

B: en general lo hablan mejor en la sala, en la sala de clases, porque las niñas tratan igual de controlar un poquito como dicen las cosas, tratan de pronunciar mejor, tratan de armar las oraciones, eh yo creo que hacen el esfuerzo de hablar un poquito mejor para que se les entienda que, por ejemplo, cuando están en la calle o en el patio, incluso yo creo que en sus casas también. Yo creo que en la sala de clases se esfuerzan mucho más, más que en cualquier otro lugar.

A: ¿A quién considera como un modelo para hablar bien el castellano? ¿Algún colega, político, alguien de la televisión?

B: No, no, en la tele no, definitivamente no, hablan bastante mal, por manejan la jerga que es lo que llega al público, que es una cosa mucho más relajada, no es tan formal, pero en general mis colegas todos hablan bastante bien, eh por ejemplo, hay una profesora, la profesora Georgina Collao, que es una profesora de inglés, que a pesar que es de otro idioma ella me gusta mucho como habla porque pronuncia bien, arma bien las frases, no usa un lenguaje tan complicado, pero sí es mucho más elevado del común, del resto de los profesores. Ella es una de las personas con las que me gusta mucho hablar, porque ella habla bastante bien, habla muy bonito.

A: ¿Le gusta o encuentra agradable alguna forma de hablar en particular?

B: no, yo me amoldo a casi todas las formas de hablar, o sea de los colegas, de las alumnas y en distintas situaciones, porque me voy en la micro conversando con las niñas

y no es que me guste o me agrade una forma más que otra, pero obviamente conversar con mis colegas me agrada mucho más, porque es mucho más formal.

A: ¿y alguna forma de hablar que no le guste o que encuentre fea?

B: Los garabatos, los detesto, los detesto, no me gusta que utilicen garabatos. En general la coprolalia me molesta, me molesta el escuchar el garabato, en general en todo lugar, en la sala de clases, en el patio, en la calle, en la micro. Me molesta mucho, es una de las formas de hablar que yo evito y cuando escucho a alguna persona que usa muchos garabatos yo luego me corro.

A: ¿Cree que sería bueno si todos habláramos igual el español?

B: Uf sería ideal, sería ideal que todos tratáramos de ocupar una norma un poquito más culta, no digo que para eso tenga que ser tan estricto, pero ojalá todos tratar de ser lo más formal posible.

A: y ¿qué piensa de la forma de hablar de sus estudiantes?

B: Es muy mala, utilizan lenguaje muy básico porque usan muy pocas palabras, usan muchas muletillas, reemplazan gran parte de las palabras por garabatos, no son capaces de armar ideas muy extensas, no hacen oraciones largas, todo es cortito, todos son mensajes muy cortitos y ni siquiera las frases que arman están bien pronunciadas, porque se comen letras, no sé, en general los alumnos son los que más mal hablan

A: ¿Al conversar con sus estudiantes en el liceo cambia su manera de hablar?

B: Depende de donde esté hablando, si estoy en la sala de clases sí, yo uso la culta formal y le exijo a las niñas que traten de usar esa norma, pero si estoy en el patio, en el recreo me relajo harto jajaja

A: ¿Qué opina de su propia forma de hablar?

B: Yo en general creo que hablo bastante bien, eh pero por eso digo que depende de la situación, depende con quién hable. En general yo creo que hablo bastante bien, no siempre formal, no siempre culto culto

A: Amoldándose a la situación

B: Claro, me amoldo a la situación.

A: ¿y si pudiera cambiar algún rasgo de su forma de hablar, cual cambiaría?

B: hablaría ojalá más lento, hablo muy muy rápido y eso hace que se me enrede la lengua y a veces digo cosas y se me olvida, se me va la onda, porque hablo muy rápido, pero yo creo que eso sería lo único, yo encuentro que hablo bonito jajaja

A: ¡ Sí! ¿y tiene estudiantes de otros países que hablan castellano

B: No, este año no, pero hemos tenido por ejemplo japonesas, tenemos hartas asiáticas aquí.

A: sí, cuando yo estudiaba aquí también había una Tailandesa.

B: Sí, pero que hablen español hemos tenido colombianas, venezolanas, peruanas, pero todas hablan español

A: ¿y qué piensa usted de su forma de hablar? ¿Es mejor, es peor?

B: En general aquí las peruanas, hemos tenido hartas peruanas y en general hablan mucho mejor que las chilenas, son mucho más correctas, son mucho más formales en el sentido en que a todos nos tratan de usted, eh son mucho más gentiles también para hablar, el tono que utilizan, no tan agresivas como las chilenas, las niñas aquí son bastante prepotentes, en cambio ellas , como te digo, son más gentiles al hablar, más formales, pero en el sentido de que no te tutean, siempre tratan de usted, son muy formales para hablar.

3. Entrevista

Código: IN_ NS_ 03

Liceo/colegio: Instituto nacional

Fecha realización entrevista: 13 de octubre del 2014

Datos del entrevistado:

Sexo/género: Masculino

Años de experiencia pedagógica: 26 años

Transcripción:

A: ¿Qué entiende usted por hablar correctamente o hablar bien?

B: Eeh creo que la genialidad del hablar es lograr, digamos, la comunicación cabal ¿no es cierto? Y que el relato o el decir del hablante y su intencionalidad tenga una correspondencia con el efecto que produce en el receptor, o sea, en definitiva que se produzca el proceso comunicativo, ¡contextualizado por cierto!, o sea, el respeto por los niveles y registros de habla son vitales, es decir, fundamentales.

A: ¿Es importante para usted enseñar a los hablantes a hablar correctamente? Y ¿por qué?

B: Yo insisto en el tema, más que hablar correctamente, es que lo importante es entregar herramientas para que el chico establezca buenas competencias comunicativas

A: ¿Corrige usted la forma de hablar de sus alumnos? ¿qué corrige, por ejemplo?

B: eventualmente corrijo, procuro que los muchachos no usen, digamos, excesivas muletillas o algunos sonidos que son cacofónicos, no cierto, el uso de la *ce hache* por ejemplo, que marcan de manera despectiva el origen social de los muchachos, y eso puede ser motivo de bullying, por ejemplo. Una de las falencias más importantes que tenemos aquí en Chile es que no pronunciamos la *ese* al final de palabra o de sílaba.

A: ¿En dónde piensa usted que hablan más correctamente el español? Y ¿en dónde lo hablan peor?

B: Eh, me hace un poquito de ruido el concepto de *corrección*, pienso que, insisto en lo dicho anteriormente, en donde se logran los mejores procesos comunicativos es donde se está ocupando la herramienta, porque el habla nuestra cosa es una herramienta, a ver por fonética, he escuchado hablar a colombianos, que aparentemente tienen, los peruanos también tienen una buena fonética, uso de la fonética, y por supuesto los que más de alguna manera han prostituido el español son los argentinos, que pienso que más que hablar en español hablan en argentino.

A: ¿A quién considera como un modelo para hablar el castellano?

B: ¿acá en Chile?

A: mm sí

B: a ver, hay un par de personajes, es que no recuerdo el nombre, es un tipo que entrega datos precisamente sobre el uso de la lengua en la radio cooperativa, no me acuerdo como se llama, que es un tipo que se expresa muy bien, tiene una modulación, una articulación de los sonidos casi perfecta, de verdad no me acuerdo el nombre, no me acuerdo.

A: ya, perfecto ¿le gusta alguna o encuentra desagradable alguna forma de hablar en particular?

B: a ver, no soporto esta moda que hay, porque se instalo una moda del flaite, la verdad es que me provoca cierto grado de anticuerpo, me altera, lo flaite.

A: y ¿cree que sería bueno si todos habláramos igual el español?

B: Es que esa es una utopía, lograr que todos habláramos igual, sería casi un atentado a la individualidad, creo que no, no creo que ocurra, y tampoco creo que sería bueno que ocurra

A: ¿qué piensa de la forma de hablar de sus estudiantes?

B: bueno, específicamente de mis estudiantes hay un alto grado de heterogeneidad, hay algunos muchachos que tienen un bagaje y un acervo lingüístico mucho mayor y hay otros que lamentablemente tienen carencias graves.

A: al conversar con sus estudiantes en el liceo en el colegio ¿cambia su forma de hablar?
Y ¿Qué rasgos evita?

B: Sí, bueno, obviamente tengo que contextualizar mi forma de hablar, porque estamos en situaciones formales, aunque muchas veces me salgo de este escenario y procuro tener un grado mayor de cercanía con los muchachos y a veces me permito algunos chilenismos, eventualmente.

A: ¿tiene estudiantes de otros países que hablen español?

B: no, ninguno.

4. Entrevista

Código: IN_ NS_ 04

Liceo/colegio: Instituto nacional

Fecha realización entrevista: 20 de octubre del 2014

Datos del entrevistado:

Sexo/género: Femenino

A: ¿Que entiende usted por hablar correctamente o hablar bien?

B: Básicamente, estar en consonancia con, en este caso, los estudiantes, eh poder ser comprendida, y eso pasa por, además de manejar en este caso lo que la academia de la lengua propone o sugiere, lo que está vivo entre los hablantes

A: ¿Es importante para usted enseñar a los estudiantes a hablar correctamente?

B: Obviamente, creo que como dijo un muy buen filósofo “los límites de mi lenguaje, son los límites de mi mundo”, entonces en la medida que yo siento que les ayudo a ser competentes lingüísticamente les ayudo también a que ellos progresen y evolucionen

A: ¿quién es ese? ¿Herder?

B: No me acuerdo, pero siempre lo cito

A: ¿Corrige usted la forma de hablar de sus alumnos?

B: En situaciones formales de todas maneras, ya sea comunicación oral o comunicación escrita y en situaciones informales valoro la creatividad, valoro que ellos se las arreglen para comunicarse entre ellos, con sus familiares, pero creo que ellos deben tener una tremenda competencia lingüística, precisamente para funcionar en situaciones formales. A ellos les va a tocar exponer en la universidad, les va a tocar defender ideas en la universidad, les va a tocar levantar informes y, por lo tanto, tienen que estar tremendamente capacitados para eso.

A: ¿y qué cosas corrige, por ejemplo?

B: En el lenguaje escrito los principios de la redacción, la ortografía y en el lenguaje oral todo lo que tiene que ver con lo fonético, con lo paraverbal, la potencia que tienen los códigos no verbales, básicamente es eso. Ah bueno y el vocabulario obviamente, tratar que tengan un componente semiótico cada vez más completo y un vocabulario mucho más amplio.

A: ¿En dónde piensa usted que hablan más correctamente o mejor el español?

B: O sea definitivamente no somos nosotros, en Chile, pero si creo que en Centroamérica y nuestro hermano, acá Perú, Bolivia, yo diría que ellos.

A: ¿En donde considera que lo hablan más incorrectamente?

B: no tengo mucho contacto con hablantes de los países vecinos, pero no tengo ninguna duda que los chilenos tenemos un gran déficit y una de las cosas que dejó el terremoto del dos mil diez, además de la fuerza telúrica, entender la fuerza telúrica, padecer la fuerza telúrica y el terremoto moral que tiene que ver con los saqueos, el terremoto lingüístico, o sea, a mi me impresionó en todas las entrevistas como tenía problemas para comunicarse la gente afectada. Y también lo evidencio en las entrevistas de nuestros grandes jugadores que andan por el mundo, incluso incursionando en otros idiomas, pero que tienen grandes dificultades para comunicarse

A: ¿A quién considera como un modelo para hablar bien el castellano?

B: Yo creo que en nuestro caso en Chile específicamente no sólo los grandes ganadores del premio nobel de literatura, sino los ganadores de otros premios, como el Cervantes, como el Rómulo Gallegos. Creo que en general, en general la literatura es la única que está transformando esa nueva reserva, observo lo que sucede en los medios masivos de comunicación y creo que no es un referente para que nuestros niños aprendan precisamente bien el castellano, así que termino reduciéndolo a la literatura y creo que nosotros tenemos que darle mucho énfasis a eso.

A: ¿le gusta o encuentra agradable o desagradable alguna forma de hablar en particular?

B: no tengo dificultad en ese sentido, creo que tiene que ver un poco como con las huellas digitales, tanto en el aspecto fonético o fonológico, pero si me desagrada mucho, repito, que haya quienes se consideran iconos o que la sociedad los considera iconos en programas de nuestra televisión abierta, que es tan pobre y que terminan siendo modelos, y eso me desagrada, pero las formas particulares, como el hablante se las arregla para comunicarse entre sus pares, con los suyos en situaciones informales lo encuentro hasta rico por la creatividad que ellos implica, pero sí me preocupa lo que en nuestra televisión y en los medios de comunicación en nuestro país están haciendo a esa perspectiva, en general culturalmente hablando.

A: ¿ Cree que sería bueno si todos habláramos igual el castellano o el español?

B: Evidentemente que no, no sería bueno y eso no es posible, pero sí debemos elevar el nivel que hemos logrado, eh también creo que tenemos que tener cuidado con la fuerte influencia de los extranjerismos, no tanto en los medios científicos o tecnológicos, sino más bien en otros textos como la cultura, como la cultura local, me impacta por ejemplo que en una localidad como Pichilemu por influencia del centro en las tiendas de ese pueblo donde todavía andan con carreta en las calles tengan todas nombres ingleses, eso tipo de cosas por ejemplo.

A: y en el caso de que todos habláramos igual, en el caso hipotético de que todos habláramos igual el castellano ¿cómo debería ser esa forma?

B: no me la imagino, pero yo creo que sería poco atractivo y poco interesante porque creo que la riqueza está precisamente en la creatividad y es donde a lo mejor está la mayor de las expresiones, pero sí creo que el nivel estándar debemos cuidarlo y tratar de que en este caso nuestros niños y jóvenes tengan la posibilidad de acceder a una forma culta, y que ellos opten por último en qué situación la realizan, pero que la tengan, que la manejen.

A: ¿ Qué piensa de la forma de hablar de sus estudiantes?

B: Bueno, en general están viviendo el fenómeno de la cropolalia y eso es extensivo tanto a hombres como a mujeres, pero yo creo que más que una forma sucia de hablar tiene que ver con una moda que se impuso definitivamente y que llegó para quedarse. En el caso de los estudiantes con los que yo trabajo en este colegio, ellos exhiben en situaciones formales un nivel bastante elevado, creo que en sus escritos, salvo muy pocas excepciones, son capaces de manejarse y codearse con el nivel culto formal y en situaciones orales de todas maneras también.

A: Al conversar con sus estudiantes del liceo ¿cambia su forma de hablar?

B: sí, de todas maneras, de todas maneras y de hecho nosotros tenemos como un principio en el departamento de lenguaje, que es darnos una especie de libertad y de relajo lingüístico, porque estamos de que en la sala de clases somos quienes cada cosa que decimos presentarnos como una suerte de modelo, pero sin duda que no es mi manera de comunicarme con mis padres, mis amigos o amigas

A: ¿y cuáles son los rasgos en concreto de su forma de hablar típica?

B: yo creo que tiene que ver con un nivel bastante informal, me reconozco con muchos giros de mis estudiantes y que pertenecen al segmento etario en el que ellos están, muchas expresiones que son de ellos y que yo las he ido acuñando por la costumbre, además por tener una hija de quince años, por influencia de las redes sociales también, yo creo que eso es

A: ¿Qué opina de su propia forma de hablar?

B: creo que cumplo en los distintos roles que desempeño. Como profesora mis alumnos tienen consciencia, me preocupo de buscar material que los mantenga a ellos ligado con lo más elevado y con las expresiones más esplendorosas, digamos de, más ricas de nuestra lengua en todo tipo de texto, ya sea informativo, lo que está circulando en las redes científica actuales, pero también lo que está circulando en literatura, no sólo lo clásico, sino también no sé por el fenómeno que se está viviendo en la blogosfera y todo lo vanguardista, y en situaciones informales en mi caso tengo una excelente comunicación, con mis amistades también, así que creo que el lenguaje en este caso se demuestra a través mio cumple con lo que tiene que cumplir

A:¿ Tiene estudiantes de otros países?

B: no

5. Entrevista

Código: IC_NS_05

Liceo/colegio: Colegio Polivalente Ildefonso Calderón

Fecha realización entrevista: 07 de octubre del 2014

Datos del entrevistado:

Sexo/género: Femenino

Años de experiencia pedagógica: 11 años

Transcripción

A: ¿Qué entiende usted por hablar correctamente o hablar bien?

B: Creo que hablar correctamente, creo que trasciende la corrección lingüística así estricta, y tiene que pensarse como una competencia más comunicativa, no tanto lingüística.

A: ya

B: O sea en el fondo hablar correctamente sería que tus mensajes sean entendidos y tú lograr como hablante poder comunicarte en la mayor cantidad de contextos posibles, es decir, modular tu lenguaje a medida que vas cambiando los contextos, no siempre hablas de la misma forma, no siempre va a ser correcto todo lo que dices.

A: ¿o sea la norma estándar para usted no se relacionaría con la norma correcta?

B: sí, también, dependiendo del contexto, porque hay contextos en que hablar correctamente no es lo adecuado ¿cachay? , porque hay veces que, o sea hay un concepto que se conoce como la *adecuación lingüística*, ¿cierto?, que es que el emisor comprenda el contexto, y en torno a ese contexto generar lenguaje.

A: ¿Es importante para usted enseñar a los alumnos a hablar correctamente?

B: Para mí es importante que sean competentes y que entiendan este concepto de la *competencia comunicativa*, que se aprendan a COMUNICAR, que entiendan que hay formas que son correctas y que otras formas que son adecuadas, que comprenda que ellos pueden utilizar su lenguaje para variadas, para varias intenciones, para generar diferentes efectos. Por otro lado, obviamente que es importante que aprendan a hablar correctamente y que se expresen de manera eficiente, ¿cierto?, que logren expresar sus ideas con la mayor cantidad de vocabulario. A mí me interesa más a que hablaran con mayor vocabulario a que no hablaran con garabatos.

A: ¿corrige la forma de hablar de sus alumnos?

B: no siempre corrijo la forma de hablar, pero hay veces que hay ciertos usos que si los corrijo como por una cosa de cultura, no porque sea la manera correcta, no por un correctismo, no por una búsqueda de corrección, sino por una necesidad de ENCAJAR, de moverse bien en los espacios. Si uno dice, por ejemplo, *me gano ahí* inmediatamente se generan barreras, se generan discriminaciones, la gente juzga, se generan prejuicios y

eso le juega en contra a los chiquillos, ¿cachai? No les corrijo que digan una *ce hashe* así, pero sí usos que son juzgados socialmente.

A: ya ¿en dónde piensa usted que hablan más correctamente o mejor el castellano?

B: el castellano yo creo que lo hablan bien en Perú.

A: ya, en Perú ¿por qué?

B: Perú es un país que tiene un habla muy parecida al sistema lingüístico formal, por ejemplo, hay gente que prácticamente no dice garabatos. Yo viví mucho tiempo en Perú y me llamaba la atención que la gente no se decía garabatos, se dicen *sonso*, para decir algo que les sorprende, por ejemplo, para decir *ay la conchadetumadre*, ellos dicen *ahsumadre*, es como mucho todo más clave, es como un habla súper respetuosa, súper bien pronunciada, que tiene muy poca jerga. Yo encuentro que es donde yo más he escuchado el español real, creo que si una persona extranjera escucha a un peruano lo entiende, y si escucha a otro, por ejemplo, a un chileno no entiende, porque nosotros hablamos extremadamente rápido, además.

A: ya ¿y en dónde piensa que lo hablan peor?

B: ¿peor? ¿Es según qué criterio? ¿Cómo la regla, la norma del gramatical estándar?

A: Claro, como también lo que usted considera que es hablar correctamente

B: Es que yo pienso que ninguna forma es incorrecta, porque son sistemas que están vivos, que están constantemente regenerándose, mutando, la gente los está construyendo, o sea, no considero que sea incorrecto que tengamos garabatos o que tengamos jergas, en Chile por ejemplo que hay una obsesión con los animales: *el pollo*, *el pato*, todo. Según, por ejemplo, el estándar el dialecto del argentino sería de alguna manera incorrecto porque el tema del voseo, por el verbo que no termina igual que como termina en español, pero a la vez el argentino es asumido como casi, yo creo no sé si la academia de la lengua argentina tendrá como asumido la institucionalización *as* ¿cierto? *andás*, *bailás*, pero ¿peor? No sé si yo diría peor, supongo que hay muchos países que tienen jergas como Chile o que tienen otra dinámica como Argentina, que se habla de diferente manera, por ejemplo, nosotros usamos diferente el voseo, nosotros lo usamos como una práctica media menospreciativa, ¿cierto? cuando uno dice *voh*, los argentino ocupan el *vos* de otra manera. Están los colombianos y los venezolanos que también tienen mucha jerga, pienso en el boliviano que tiene una pronunciación súper indígena, pero que nada es incorrecto finalmente, no considero que haya algo peor o mejor

A: ¿A quién considera como un modelo para hablar bien el castellano?

B: El profesor Mario Banderas, ahh ajajaja

A: pero alguna persona que a usted le guste como se maneja lingüísticamente ¿algún profesor, un político, alguien de la tele?

B: En lo que yo me fijo más que hablen bien o pronuncien bien es como la capacidad de hilar el discurso, o sea, que tú puedas traer, yo siempre le digo a los chiquillos *fijate en esto*, porque en audiovisual hacen discursos orales, lo que más nos llama la atención es la capacidad de hilar, entonces que yo tome tu discurso oral y lo pueda convertir en un escrito y queda. Yo siento que hay personas que son capaces de hacer eso. Hay un viejo seco que se llama Nivaldo Mosciatti ¿lo conoces? Es un periodista de Bio Bío o cooperativa, porque cual es la radio ¿que tiene un canal de tv? Son dos locos que son hermanos Nivaldo mosciatti y Tomás Mosciatti, y ellos son personas súper articuladas. Hay otro profesor de la facultad que es el maestro Gabriel Salazar, que también es un viejo seco al hablar, explica muy bien y claro los académicos, la gente académica tiene un discurso correcto

A: ¿encuentra agradable alguna forma de hablar?

B: a mí me gusta el acento Caribe. Ese *dejó*, me gusta esa jota que se hace hache, la hache que suena así. En Venezuela me fijaba que las puertas, ¿no ves que en los mal dicen *tire y empuje*?, allá dice *jale*, pero está escrito con hache, *hale*, no con jota, entonces uno pensaría que es *hale* Y no *jalar*, pero ellos lo pronuncian con hache.

A: ¿y alguna forma que encuentre desagradable?

B: desagradable se podría decir el argentino, pero ya he estado tanto tiempo en Argentina que... hay mucha gente que encuentra desagradable el acento argentino. Pero ¿sabes qué forma de hablar me degrada? La de los cuicos, eso me degrada, la jerga del cuico, la papa en la boca o peor aún, la gente que trata de hablar me cuica, me desespera, eso es degradable, más encima uno se da cuenta ¿sabes quién hace eso?

A: ¿quién?

B: Luli jaja ¿te fijai?

A: ¿Piensa que sería bueno si todos habláramos de la misma forma el castellano?

B: NO!, por supuesto que no

A: ¿por qué?

B: porque el lenguaje es identidad también, si habláramos todos de la misma forma no sé cual sería esa forma, quién dictaría aquella forma, estaríamos impedidos de ir creando nuevas expresiones, habría una policía de la lengua impidiendo que dijéramos nuevos, o que los giros cambiaran, porque hay muchos giros que han cambiado, que los tipos estos ocupan palabras de otra manera, las mismas pero ahora significan otras cosas, si todos hablásemos igual no tendría ningún brillo estudiar lingüística jaja

A: ¿ Qué piensa de la forma de hablar de sus estudiantes?

B: Tiene un acerbo de vocabulario súper bajo, tienen pocas palabras, como una cosa de pertenencia, esta necesidad de pertenencia como del estudiante o del adolescente más que nada, se restringen a los mismos usos, por ejemplo, este es un universo finito, que tiene límites y aquí adentro hay una serie de usos propios de aquí, que ellos utilizan y no expande más su acerbo, y a veces que se niegan porque no quiere, porque tienen rasgos identitarios ahí relacionados con eso, yo siento que una apología o una necesidad de hablar como flaute, por esta necesidad de pertenencia de un grupo, necesidad de llamar la atención ¿cierto? A mí los garabatos no me incomodan, yo soy una persona extremadamente garabatera, por lo tanto, no me incomoda pero el tema de los contextos que yo te decía es algo que se desdibuja ¿cachai? Entonces derrepente los chicos, estos que son libres ya a estas alturas, entonces derrepente se le salen garabatos más o menos fuerte, hay una dinámica más o menos agresiva también con el lenguaje, se tratan mal, se insultan y eso está como medio grave ¿no? eso es algo que yo combato hartito. Estemos en una paz lingüística y tratémoslos bien con el lenguaje, y el resto nada, es su forma, dicen *oe* en vez de *oye*, eso es lo que más destaco, la caída de la *y*, el fonema y se fue, es sólo *o-e*

A: Al conversar con sus estudiantes en el colegio ¿cambia su forma de hablar?

B: sí, pronuncio mejor, no digo garabatos, pero tampoco tanto, siento que igual el lenguaje que a ellos se les haga cercano es una forma también de motivarlos. Si yo me paro en un pedestal lingüístico tan lejano del de ellos, no logro una conexión con ellos, hacer clases a adolescentes es un cincuenta o más porciento de conexión con ellos, entonces ahí el cómo habla la profesora es súper importante, porque no solamente te tienes que estar preocupando constantemente de cómo hables, sino que lo que hay adentro de ese mensaje es importante, entonces para mí es más importante mis mensajes que mis formas, que mis códigos ¿cierto? Y me preocupo si del vocabulario, más palabras, muchas palabras, nuevas palabras, usar las nuevas palabras, pongámoslas en

uso, yo les hago una lista de palabras clase a clase si se puede de las nuevas palabras que voy sacando y que son extrañas y ellos se ríen y ven si las usan, yo las vuelvo a utilizar, hay palabras que les quedan y que las vuelven a utilizar como para que yo me sienta orgullosa de ellos o palabras que les quedan porque son pelusones. Hay un curso que se quedo pegado para siempre con el concepto de transgénero ¿qué es ser transgénero? Entonces se dicen entre ellos *transgénero* para acá y para allá. Pero sí claro que uno modifica sus formas, sobre todo cuando estás haciendo clases, cuando estás dando indicaciones, hay que hablar más lento, pausado, claramente, de manera súper explicativa. Tú ahora viste que yo di una instrucción y la tuve que repetir tres veces, al final iba saliendo y *¿sí, cómo era?* Entonces como que yo me preocupo mucho de esa forma como bien explicativa, además de hablarles bien, tratarlos por su nombre que no todo el mundo lo hace. Y en dinámicas más relajadas, yo ya soy más relajada con el lenguaje, ponte tú cuando estamos afuera, cuando estamos en el recreo y podemos bromear, obviamente que no puedes BROMEAR hablando cien por ciento formal, tienes que enganchar con ellos en esa conexión que yo te decía en tallas, tallas que son de lenguaje igual, bromas que ellos dicen que yo no puedo no reirme de las bromas o hacer como que no las entendí, *porque yo soy la profesora de lenguaje que no COMPRENDE su jerga*, no puedo estar tan lejos

A: ¿qué opina de su propia forma de hablar?

B: Excesiva, verborreica, hablo muy rápido, entonces los niños me dicen que hablo muy rápido y muy fuerte, también la gente me dice que hablo muy fuerte, tengo un volumen así ya muy alto, y no sé yo me considero una persona articulada que puedo decir mis ideas de manera bien de corrido, me gusta pensar en ese concepto que yo te había dicho antes. Si tomo mi habla y lo convierto en texto ¿Qué leería? ¿Cómo lo leería? ¿Cómo quedaría ese texto? ¿Quedaría coherente con el párrafo de arriba? Porque yo hablo como en párrafo ¿cierto? Sobre todo cuando le tienes que explicar a los niños ciertas cosas, viene una introducción, después viene un desarrollo y luego una conclusión, entonces ahí tu forma de hablar se tiene que ir organizando sobre la marcha

A: ¿algún rasgo de su forma de hablar que cambiaría?

B: sí, que hablo muy rápido, en las clases a los niños se les va, yo soy súper hiperquinética y súper rápida, entonces los niños quedan mucho y me pasa que me vuelven a preguntar ochocientos veces porque fue muy rápido, pasé muy rápido por ahí.

Eso yo creo que es algo que tengo que ver y a veces que me observan las clases me dicen *oye baja la revolución*

A: ¿tiene estudiantes de otros países que hablan español?

B: no, aquí no hay ningún niño inmigrante, al menos que yo tenga, no

6. Entrevista

Código: CD_NS_06

Liceo/colegio: Colegio Dunalastair de Chicureo

Fecha realización entrevista: 30 de octubre del 2014

Datos del entrevistado:

Sexo/género: Masculino

Años de experiencia pedagógica: 28 años

Transcripción

A: ¿ Qué entiende usted por hablar correctamente o hablar bien? Y ¿por qué?

B: hablar correctamente para mí como profesor de lenguaje e incluso saliéndome de esa condición, implica fundamentalmente atenerme a todas las particularidades y normativas que tiene mi idioma, que es el español, por lo tanto, para mí hablar correctamente, vuelvo a repetir, es fundamentalmente no incurrir en errores de orden gramatical, de orden sintáctico, de orden en el plano fónico que tengan que ver con pronunciación además de ¿no cierto? Conciliar la verbalidad con la no verbalidad, etcétera. Esos elementos tienen que ser para mí, de uno u otra forma manejados por todo profesor.

A: Muchas gracias. Segunda pregunta ¿es importante para usted enseñar a los estudiantes a hablar correctamente?

B: ¡Absolutamente! ¡Absolutamente! sobre todo ¡sobre todo! en las circunstancias actuales, siempre lo ha sido, es la enseñanza que yo recibí cuando era estudiante, es la enseñanza que procuré hacer desde que empecé a ejercer como profesor y veo que la necesidad también, sin caer digamos en la rigidez absoluta, pero que la necesidad actual de nuestros estudiantes, de nuestros chicos y adolescentes es como profesor también inculcarles y fundamentalmente internalizar una pronunciación y un HABLAR correcto, un hablar adecuado, que sepan diferenciar digamos el contexto de tal manera de que, de que cuando ellos tengan que hablar correctamente tengan la información y la posibilidad de hacerlo ¡absolutamente que sí!

A: Perfecto. Tercera pregunta ¿corrige usted la forma de hablar de sus alumnos? Y ¿qué cosas corrige por ejemplo?

B: Absolutamente, yo creo que todo profesor en general y quizás nosotros los profesores de lengua castellana o de lenguaje somos los que tenemos más incorporado el hecho de la corrección idiomática, lo hacemos en clases, lo hago en clases particularmente día a día, cuando se producen las interacciones orales entre el profesor, en este caso entre mi persona y los alumnos, cuando el alumno al contestar o al preguntar o al manifestar una inquietud cae en una incorrección es de inmediato corregido porque de esa manera se modela el correcto uso del lenguaje, algunos errores típicos de los chicos son, por ejemplo, el mal uso de los tiempos verbales, específicamente los participios, hay algunos participios que son complicados, de repente algunos tienen dificultad en el uso de ciertos pronombres ¿ah? Como puede sonar irrisorio, pero *te voy a molestarTE*. Por ejemplo ¿ah?, en lo típico que no se dan cuenta que ya está el pronombre incluido en el verbo y tienden a repetirlo, es lo típico, *en la cual* también, que es esa expresión que la ocupan indistintamente, sin darse cuenta que en ciertos contextos es válida, pero no en todos.

A: Correcto ¿en dónde piensa usted que hablan más correctamente o mejor el castellano español y en dónde lo hablan más incorrectamente o peor?

B: La verdad es que no me siento con la autoridad teórica, para quizás decir tan tajantemente o responder tan tajantemente a esa pregunta, sin embargo, si lo tuviera que decir desde el punto de vista subjetivo de la opinión personal, a mí particularmente como se habla nuestro idioma, me resulta agradable y siento que ese sentir agradable va acompañado de una buena dicción y además de un correcto uso en la semántica y en la gramática del castellano, me gusta mucho como hablan los peruanos, los colombianos también, con todas las características propias de las entonaciones y la no verbalidad

propia de ellos como ciudadanos de esos países. Esos los que creo que hablan mejor y que, por lo tanto me agradan, y los que no siento que usan del todo bien, pero bueno deberse quizás a la condición topográfica o geográfica son los cubanos, por ejemplo, o los dominicanos, en donde tienden a cambiar el sonido “r” por “l” y eso no me resulta eufónico, pero insisto, es una percepción y una opinión muy, muy personal.

A: Okey ¿ a quién considera como un modelo para hablar bien el castellano?

B: La primera persona que me impactó, aunque la palabra suene quizás como muy digamos profunda, fue la profesora de lenguaje que tuve en la enseñanza media, que fue mi profesora jefe de primero a cuarto medio y además mi tutora, mi profesora perdón de asignatura de castellano, una persona joven que hablaba muy muy bien el español, que siembre digamos yo sentía junto con pensar, reflexionar acerca de lo que iba a decir, lo decía muy bien, por lo tanto, esa es la primera persona que admiré y que sigo admirando, porque sigo teniendo con ella. Otra de las personas que siento también que habla muy muy bien el español es un familiar cercano, un cuñado, que a pesar de no tener digamos una profesión relacionada con la parte humanista por decirlo de una manera, él es ingeniero comercial, es un avezado lector y eso nuevamente nos llega o nos dice que la lectura es la base o el pilar de todo, o sea, leyendo se aprende a escribir BIEN, leyendo se aprende a hablar bien. De la televisión en realidad no hay nadie que me impacte ¿ah?, porque creo que no hay en general modelos muy muy significativos en lo que es el buen uso del castellano, por cierto que hay algunos periodistas que hablan muy bien, por ejemplo, Juan Manuel Astorga, el que trabaja en el cable, específicamente en un programa que se llama Vía Pública y El informante, me gusta escucharlo, me gusta digamos como utiliza el lenguaje para argumentar o para organizar sus ideas, yo creo que es uno de los periodistas que me agradan desde el punto de vista lingüístico o como habla. Fernando Paulsen es otra persona que me agradaba como habla, como ordena (tartamudeo), bien digo que ordena sus ideas y como las implementa a través del uso del castellano.

A: ¿ le gusta o encuentra agradable o desagradable alguna forma de hablar en particular?

B: Bueno, un poco está ligada con la pregunta anterior, con una opinión netamente personal, por lo tanto, con todos los sesgos que pueda tener y con todas las controversias o con todas las personas que no puedan estar de acuerdo conmigo, lo que es válido. A mí particularmente no me gusta ni el sonsonete, ni la forma, no me resulta agradable digamos del hablar cubano. En general, por una cuestión meramente de percepción.

Tampoco, tampoco llevándolo al ámbito propio nuestro que es la educación y que es el contacto con los jóvenes, tampoco me gusta mucho y no me resulta muy agradable el cómo están hablando los jóvenes en esta época, sin caer en ser un pacato digamos, y en ser extraordinariamente rígido, porque creo que no tengo visos de esas características, igual no me gusta como los jóvenes actualmente hablan, siento que fundamentalmente utilizan mucho los garabatos, entiendo que el hablar joven tiene que hablar con eso, tiene que hablar con la edad y probablemente cuando yo fui joven hablaba de la misma manera o parecido, sin embargo, hay algo que creo que en el último tiempo se da exacerbado que es el uso del garabato o de la grosería en demasía, en lo que es la conversación, tanto por hombres y por mujeres, y eso no me gusta, no me agrada. Tampoco pretendo que los jóvenes estén hablando siempre con un registro culto o con un registro formal, porque el lenguaje o el uso de la lengua tiene mucho que ver con los contextos y con las personas con las cuales estoy interactuando, pero sí al menos, por ejemplo, podrían evitarse tanta grosería en la conversación.

A: Bien ¿cree usted que sería bueno si todos habláramos igual el castellano?

B: la verdad es que no, porque el uso del lenguaje tiene que ver con las personas, el lenguaje es una facultad innata, no es una facultad adquirida, nacemos con la posibilidad de comunicarnos y nacemos con la posibilidad del lenguaje, simplemente lo socializamos y lo vamos aprendiendo de pequeños, cuando empezamos ¿no cierto? a repetir las sílabas, primero las vocales, los fonemas y después vamos a decir palabras y de ahí oraciones, etcétera. Creo que no sería conveniente, además que no sería real, no sería real el que todos habláramos el mismo castellano, porque ya al distinguirnos como seres únicos especiales, de culturas únicas y especiales y únicas nuestro lenguaje va a estar necesariamente vinculado e influido por esas culturas, por lo tanto, me parece bien, me parece bien que haya un castellano que sea el chileno, me parece bien que haya un castellano que sea el argentino, me parece bien que haya un castellano que sea el boliviano, el ecuatoriano, porque cada uno de esos castellanos corresponde a la idiosincrasia y a la particularidad de cada uno de los individuos de ese país.

A: Bien, y si todos habláramos igual el castellano ¿cómo debería ser esa forma de hablar?

B: No se me ocurre, la verdad es que no se me ocurre, como parto de la premisa que no todos debiéramos hablar igual, no se me ocurre, porque insisto en lo que dije anteriormente, es decir, el uso del idioma o del lenguaje, en este caso de nuestro

castellano está totalmente permeabilizado por las culturas propias, por las culturas particulares de cada región, de cada país, si bien es cierto hay una normativa, una serie de reglas que tiene que ver con el orden sintáctico, gramatical, ortográfico, etcétera, etcétera, etcétera y que son únicas, y que son prácticamente universales en todos los países hispanohablantes. Insisto el lenguaje es algo vivo, es algo inherente al ser humano, por lo tanto, siempre va a estar vinculado con la particularidad de cada uno, por lo tanto, no me logro imaginar una forma de hablar con todo lo que he acabado de decir que sea única

A: correcto, ahora ¿qué piensa de la forma de hablar de sus estudiantes?

B: bueno, ya lo dije más menos recién. No me gusta para nada la forma de hablar de mis estudiantes, no me he convertido, ni soy un caudillo, ni un adalid en hacer cambios drásticos o rotundos, porque entiendo que las formas de hablar que en el fondo tiene que ver con llevar a la práctica lo que es el uso del lenguaje, corresponde a los contextos en que los seres lingüísticos estamos, en el caso de mis estudiantes son chicos adolescentes, jóvenes, están totalmente influidos por las redes sociales, están influidos por ¿no cierto? Facebook, por twitter, por whatsapp, etcétera, lo que hace que la comunicación lingüísticamente hablando ¿no cierto? Se simplifique, se acote, se vuelva más sencilla, etcétera, pero ellos también están por otro lado vinculados a un mundo formal académico, entonces no me gusta como hablan, pero también mi tarea es que dentro de mi ámbito, que es el ámbito académico y formal pretendo que su habla y su escribir sea el correcto, sea el adecuado

A: Al conversar con sus estudiantes en el colegio ¿cambia su forma de hablar? ¿De qué modo? ¿Qué rasgos con su forma de hablar evita?

B: A ver, hay un principio básico en el lenguaje y en lingüística que tiene que ver con los registros del habla y eso significa fundamentalmente que nosotros, las personas, los hablantes, los interlocutores, nos movemos fundamentalmente en dos registros, el formal y el informal y, por lo tanto, esa condición o esa doble condición que tiene que ver con los contextos, la manejamos intuitivamente o conscientemente durante todo el día. En el caso mío, por ser profesor obviamente me manejo en forma consciente con ellas, si estoy en clases mi registro va a ser formal, por lo tanto, me voy a preocupar de una dicción adecuada, me voy a preocupar de una pronunciación adecuada, me voy a preocupar de fundamentalmente utilizar el castellano culto, es decir, el castellano adecuado con una variedad léxica, con un adecuado uso sintáctico, con una coherencia y una cohesión en

los mensajes, etcétera, etcétera, etcétera. O sea eso es, para lo cual yo trabajo en mis clases, o sea, y ya a esta altura del partido me sale en forma natural y absolutamente digamos coherente, por cierto que esa forma de comportamiento lingüísticos no varía, no varía del todo cuando estoy en registros informales, lo que hace es como lo dice su nombre se informaliza, por cierto, cuando estoy con mis colegas sigo siendo un hablante culto del idioma castellano, pero un registro informal, por lo tanto, voy a informalizar alguno de esos usos y lo mismo cuando estoy con mi familia, pero sin perder, sin perder nunca el hecho que soy un hablante culto del lenguaje

A: ¿ qué opina de su propia forma de hablar? Si pudiera ¿qué rasgos de su forma de hablar cambiaría?

B: Fundamentalmente me gusta como hablo y el hecho que me gusta más es que siendo un profesor de lenguaje, siendo un profesor al cual le gusta leer, siendo un profesor que además DEBE LEER y que tiene que trabajar fundamentalmente trabajar con la lectura y con otras habilidades. Me gusta como hablo, porque además siento que mi habla va mejorando, incluso con el paso del tiempo, tengo veintiocho años de ejercicio en mi asignatura y no me siento, por ejemplo, como un profesor de que ya lo sabe todo desde el punto de vista de comunicación, yo hago la correlación entre habla y comunicación, o sea, no me siento que todavía soy el experto en como comunico mis ideas, por lo tanto, en como hablo, siento que todavía tengo cosas por aprender y cada vez en el ejercicio de mi actividad siento que voy aprendiendo a hablar mejor, siento que voy aprendiendo a comunicarme mejor ¿qué es lo que podría cambiar o que me gustaría cambiar? Por cierto que las muletillas, las muletillas tienden a hacer que lo que uno comunica, que lo que uno habla se vuelva menos eficaz, estoy eh procuro cada vez que converso darme cuenta de esas muletillas y tiendo después cuando comunico a tratar de evitarlas, fundamentalmente eso, las muletillas.

A: Como última pregunta profesor ¿tiene estudiantes de otros países que hablan español? Y si es así ¿qué piensa de su forma de hablar?

B: Yo soy un profesor en Dunalastair que hace clases fundamentalmente en los últimos años: segundo, tercero y cuarto medio y, efectivamente tengo en el nivel de segundo medio y en el nivel de cuarto medio estudiantes originarios de otros países y que, por lo tanto, tienen incorporado el castellano de sus propios países. Tengo una alumna mexicana que llegó hace poco a mi jefatura y tutoría en segundo medio y es muy agradable escucharla hablar, es muy agradable, es muy agradable porque obviamente

tiene sus modismos, tiene sus formas particulares de uso del castellano y eso resulta agradable, y además también es muy agradable porque lo usa muy bien, habla el castellano mucho más formal de lo que lo hacen nuestros chicos propios. También tengo una alumna en cuarto medio que es boliviana, y también obviamente lo agradable de escucharla tiene que ver con sus modismos propios y además también, tiene que ver con su uso del castellano que definitivamente es bastante mejor que el de sus compañeros chilenos

7. Entrevista

Código: LA_ NS_ 07

Liceo/colegio: Colegio Los Almendros

Fecha realización entrevista: 26 de noviembre 2014

Datos del entrevistado:

Sexo/género: Mujer

Años de experiencia pedagógica: 25 años

A: ¿Qué entiende usted por hablar correctamente o hablar bien?

B: Eh, hablar correctamente, primero que me entienda el receptor. En este caso que los alumnos me entiendan, por lo tanto, hablar correctamente o hablar bien es usar una buena dicción y también una buena... esperate (que se me olvido la palabra ahora). O sea hablar bien las oraciones y los textos. Y en el caso de los alumnos es bien importante ser como bien ordenados para dar la instrucción

A: ya, es importante...

B: Pero yo me estoy poniendo como profesora

A: Ya ¿es importante para usted enseñar a los alumnos a hablar correctamente?

B: Sí, es muy importante

A: ¿por qué?

B: Porque yo soy profesora de lenguaje y yo enseño lenguaje, entonces tienen que aprender a hablar bien y, sobre todo, donde trabajo yo, que mis alumnos suelen decir cero vocabulario, porque...voy a decir una vulgaridad, todo es *weá* po. Es adverbio, pronombre, sustantivo, todo es lo mismo, entonces terminan desconociendo tal vez los nombres de las cosas, porque todo es lo mismo, *préstame la weá, oye weón*, entonces todo se reduce a una palabra. Y ahora, porque hemos agregado eso, voy a decir otra vulgaridad: *el culiao*. Ya no se dice el weón, ahora se dice *el culiao*, entonces terminamos reduciendo nuestro lenguaje a dos palabras

A: Claro, ¿corrige usted la forma de hablar de sus alumnos?

B: sí, suelo hacerlo, lo que pasa es que suelo corregirlo verbalmente cuando están conversando, sobre todo acá que es muy común el *¿ me lo vay a prestármelo?*, eso siempre dicen, *un puro me* les digo yo, no dos, pronuncie bien. Derrepente se ríen de mí, me dicen *usted es cuica* porque le digo que pronuncie toda la palabra. Sobre todo en las disertaciones les digo que ahí tienen que hablar primero correctamente, hablar bien todas las palabras, pronunciar toda la palabra, no la mitad de las palabras. Van a ir a trabajar o conversar con alguien, tienen que saber pronunciar bien las palabras y hablarlas correctamente, no la mitad.

A: ¿En dónde piensa usted que hablan más correctamente el castellano?

B: De acuerdo a la norma, yo he visto en los alumnos peruanos que vienen acá pronuncian y hablan bastante bien, tienen buen vocabulario y pronuncian muy bien. Peruanos y bolivianos, por ejemplo

A: Y ¿En dónde piensa que lo hablan peor o más incorrectamente?

B: Es que yo creo que en todas partes, es que hablar incorrectamente es el uso que se hace vulgar del idioma que puede ser en la clase alta o en la clase baja, pero tú te refieres a ¿qué país?

A: No, algún lugar, cualquier lugar puede ser: la casa, el colegio, algún sector...

B: ¿te refieres como a nuestros alumnos?

A: No, un lugar donde usted crea que hablan más incorrectamente

B: Bueno, acá por ejemplo, yo veo a los alumnos en el recreo o en la calle , en forma informal...

A: A quién considera como un modelo para hablar bien el castellano... alguna persona en especial ¿Algún político, alguien de la tele, un colega, familiar?

B: cualquier escritor que yo he escuchado

A: ¿por ejemplo?

B: El que escribió el, que hizo una película ¿Cómo se llama? El Rivera Letelier, lo escuché en una entrevista y es maravilloso. También he escuchado entrevistas de Gabriel García ¿No, del otro! del peruano ¿Cómo se llama?

A: Vargas Llosa

B: Vargas también po, es maravilloso

A: Ya ¿le gusta o encuentra agradable alguna forma de hablae?

B: Me gusta mucho escuchar a la gente de Perú

A: y ¿alguna forma que encuentra desagradable?

B: La que no me gusta, más que no me gusta es que no la entiendo, el habla de la clase popular, el habla de la gente demasiado como callejera, son palabras que no entiendo, que los alumnos suelen decir la mitad o medio gutural derrepente, porque ni siquiera usan palabras, ese lenguaje de mis alumnos que usan por la calle o aquí, donde conversan entre ellos que hay palabras que no logro entender, porque terminan reducidas al sonido y sonidos guturales, ni siquiera pronuncian, sino que [sic] que no entiendo, *eññ eón*, ni siquiera es *oye weón*, es *mmón*, que terminan así hablando y eso a mí me desagrada, me molesta.

A: ¿Cree que sería bueno si todos habláramos igual el castellano?

B: No, no sería bueno

A: ¿por qué?

B: porque el idioma es personal, tiene que ver con la condición social, con el trabajo, tiene que ver con la diversidad, o sea tampoco es de ideas. Pero sí, lo que yo creo que es importante es que todos tengamos acceso a hablar un castellano que nos entendamos todos, eso sí, pero no que todos hablemos iguales porque sería fome que todos habláramos igual.

A: pero si todos habláramos igual, en una situación hipotética ¿Cómo le gustaría que fuera esa forma?

B: Correcta po, con un buen vocabulario, una buena dicción y una buena construcción de oraciones ¿a eso te refieres?

A: sí, al conversar con sus estudiantes en el colegio ¿cambia su manera de hablar?

B: sí, o sea a ver me preocupo, me preocupo de decir todas las palabras completas, porque cuando hablo, estoy con mis hijas por ejemplo hablo *pásame la flo...* o acorto una palabra, no sé, cuando hablo con los alumnos trato de pronunciar toda la palabra, trato de ser un poco más, dentro de la norma, más correcta

A: ya, y qué opina de su propia...

B: Disculpa ah, pero a mí no me gusta hablar como ellos, yo nunca hablo con los alumnos como hablan ellos, porque hay profesores que les gusta ser como cercanos, entonces hablan los mismo. Yo no estoy de acuerdo con eso, creo que no debe ser así, porque por algo somos profesores y ellos conocen otras formas de hablar, no son las que hablan ellos siempre, en el caso de mis alumnos en la calle, en su casa o que no tienen mucha educación. Yo creo que tienen que mostrarles otra forma de dirigirse, por eso yo no hablo como hablan ellos, a mí no me gusta decirles yo a los alumnos, no sé po, *te vay en la volá*, yo no hablo así.

A: ya, con la norma estándar ¿y qué opina de su propia manera de hablar?

B: ¿De mi propia manera de hablar? Yo siento que he ido perdiendo vocabulario en el trato con mis alumnos, a pesar de que yo igual leo, pero siento que he perdido, porque llevo muchos años trabajando aquí y yo no he trabajado en otro lugar, siempre he trabajado aquí. Siento que he ido perdiendo un poco mi forma de expresión verbal al tratar de que me entiendan, no es que yo antes hablaba como la RAE, pero he tenido que ir adaptándome sin llegar a hablar como ellos, pero son cosas que ido perdiendo vocabulario, tengo que pensar más ahora que antes. En mi casa no, con mi hijo tenemos una buena forma de conversar, adecuada, pero eso me ha ido pasando, sí.

A: si pudiera ¿qué rasgos de su forma de hablar cambiaría?

B: No sé, tal vez tener más vocabulario

A: ¿tiene estudiantes de otros países?

B: sí

A: ¿de cuáles?

B: peruanos

A: ¿y qué piensa de su forma de hablar?

B: es que ellos tienen una forma de dicción muy buena y tienen bastante más vocabulario, por ejemplo, ellos que se ríen, ellos dicen *las cosas* y pronuncian toda la palabra, en cambio, nosotros decimos *lah cosah*, nos comemos toda la última. Y todas las palabras las pronuncian completas. Y cuando escriben también tienen una mucha mejor redacción que nuestros alumnos, es lo que yo he podido percibir acá con los alumnos que han llegado