Reseña del libro *El español que nadie te enseñó. Variedades lingüísticas y glotofobia en las clases de ELE*, de Florencia Báez Damiano (coord.). Buenos Aires: Glotomundo, 2026, 205 páginas

Gabriela Nesossi
IES N.º 28
gabi.snes@gmail.com



Florencia Baez Damiano, lingüista especializada en ideologías lingüísticas, análisis del discurso y sus vínculos con la educación y la formación docente, coordina este volumen que es el segundo título editado por la editorial Glotomundo. Vale la pena detenerse en este emprendimiento editorial, que surge a partir del espacio de divulgación científica que difunde contenidos sobre Lingüística, con especial atención en el análisis glotopolítico. En el sitio de Glotomundo (https://florenciabaezdamiano.com/glotomundo/) se puede encontrar gran cantidad de contenidos, como las publicaciones de la autora, entrevistas a lingüistas y datos sobre la editorial del mismo nombre. Se ha puesto a disposición para su descarga el primer título de Baez Damiano, *El poder de decir: batallas por el sentido. Columnas lingüísticas sobre glotopolítica*, publicado el año pasado, que invita a la reflexión acerca de los usos del lenguaje y sus vínculos con el poder. La mayoría de estas columnas parte de una pregunta, lo que ya prepara los/as lectores/as para ensayar una mirada crítica sobre temas tan variados

como la corrección lingüística o la IA en el panorama lingüístico actual: el hilo conductor es el lenguaje.

El español que nadie te enseñó consiste en una colección de seis artículos acerca de las variedades lingüísticas en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), seguidos de una entrevista, con la presentación de la lingüista española María Méndez Santos y una Introducción a cargo de la coordinadora del volumen. Los primeros seis capítulos ofrecen actividades de ELE que constituyen un recurso valioso para docentes y modelizan posibles formas de trabajo a partir de los temas tratados.

El hecho de centrarse en ELE no quita interés a quien se dedique a la enseñanza de la lengua en general, ya que la reflexión sobre la diversidad y las variedades lingüísticas plantea problemas que son medulares también para el profesorado en Lengua y Literatura. De hecho, en el primer capítulo, "Glotofobia en la enseñanza de la lengua: poder, identidad y variedades lingüísticas en la Argentina" (pp. 21-52), F. Baez Damiano analiza la jerarquización que la enseñanza tradicional ha hecho de algunas variedades, con la consiguiente exclusión de otras. Plantea que la valoración desigual de las lenguas y las variedades no se debe a criterios lingüísticos internos, sino a procesos políticos e ideológicos que instauran sistemas de prestigio que el sistema educativo perpetúa manteniendo separada de la gramática la observación de la diversidad. Utiliza el concepto de *glotofobia*, acuñado por Philippe Blanchet, que se describe a grandes rasgos como el rechazo, el desprecio, el odio y la exclusión de personas por considerar sus formas lingüísticas incorrectas, inferiores o no prestigiosas, para llamar la atención sobre la falta de reconocimiento de estas prácticas discriminatorias, ya que la normativa nacional no explicita la lengua, el idioma o la variedad como bases posibles de la discriminación de personas.

Baez Damiano recorre los estudios pioneros en la descripción de la lengua de la Argentina y sus variedades (Berta Vidal de Battini, de 1964, y el de María Beatriz Fontanella de Weinberg, de 2000, ambos insoslayables en el conocimiento lingüístico de nuestro idioma[1]); cuestiona el concepto de argentinismo, analiza la influencia de las lenguas originarias en el español y describe el lunfardo, su relación con las lenguas de inmigración, sus interpretaciones y la censura de que fue objeto. En este breve recorrido, muestra que la heterogeneidad es constitutiva del español que hablamos, y concluye que es necesario revisar las prácticas que se basan en la idea de que existe un único estándar, no solo porque contradice el carácter pluricéntrico del español, sino también porque legitima jerarquías de usos y reproduce estigmas sociales que favorecen la exclusión.

En el capítulo "Voces migrantes: el paisaje lingüístico gastronómico en la enseñanza de ELSE", de Nélida Abril Murguía Cruz (pp. 53-72), se propone abordar el paisaje lingüístico gastronómico en el aula de ELSE (español como lengua segunda y extranjera) centrándose en las comunidades venezolana, boliviana y peruana, debido a su peso demográfico en CABA y

[1] Vidal de Battini, B. (1964). *El español de la Argentina* (vol. 1). Consejo Nacional de Educación. Fontanella de Weinberg, M. B. (coord.) (2000). *El español de la Argentina y sus variedades regionales*. Edicial.

su presencia en la gastronomía, con el fin de fomentar la conciencia metalingüística crítica necesaria para reflexionar acerca de las prácticas lingüísticas y la situación de las comunidades migrantes en Buenos Aires. Con este tipo de estudios, se trata de cuestionar ideologías que convierten a ciertas variedades en subalternas y modelizar actividades que favorezcan esa mirada crítica. Los soportes materiales analizados permiten observar tensiones y disputas sobre el derecho a pertenecer a la ciudad y tomar la palabra en el espacio público, lo que constituye una forma muy rica de abordar la diversidad en el aula de ELSE, como se puede observar en las actividades propuestas al final del capítulo.

El capítulo 3, "Decir el mundo: enseñar el español más allá de la gramática", de María Victoria Tonelli (pp. 73-99), presenta una perspectiva crítica de la enseñanza de lengua desde una concepción instrumental al servicio de la comunicación que ha servido históricamente para dotar a los programas, las secuencias de contenidos y las evaluaciones de una pretendida objetividad. Propone, en cambio, desplazar la enseñanza de la mera adquisición de la gramática a los modos de acción social mediados por el lenguaje. Este desplazamiento se impone porque la corrección lingüística o gramatical no es suficiente para lograr la competencia comunicativa y porque la enseñanza que incorpora formas de interpretar contextos y posiciones enunciativas no supone abandonar la enseñanza del sistema lingüístico. A través de prácticas que incorporan textos y discursos capaces de activar una comprensión que va más allá de las estructuras gramaticales, el capítulo aporta herramientas para desarrollar una competencia comunicativa crítica que incluya aspectos sociales, históricos e ideológicos. Las actividades propuestas modelizan a la perfección esta visión de la enseñanza, a través de la elección de textos históricamente situados en cuya complejidad intervienen memorias colectivas, tradiciones discursivas, posiciones enunciativas, etc., lo que amplía el ámbito de estudio, tradicionalmente restringido a los instrumentos lingüísticos, a una mirada más atenta a la dimensión cultural del lenguaje y su uso.

En el cuarto capítulo, "¿Me lo explicás?: enseñar pronombres personales del español rioplatense para brasileños" (pp. 101-125), Virginia Rubio Scola y Natalia Ricciardi dan cuenta de los problemas que conlleva la enseñanza de ELE entre las percepciones de la lengua en uso y las de la lengua normativizada, ya que el aprendizaje de los estudiantes brasileños está atravesado por ciertos sesgos presentes tanto en el estándar del español como en el del portugués, ambos en su variedad peninsular. Estos sesgos producen representaciones acerca de que ciertos usos son más prestigiosos que otros y tienen consecuencias a la hora de abordar contenidos, seleccionar materiales didácticos o, simplemente, explicar algunas estructuras y algunos usos en la clase. Por este motivo, las autoras deciden adoptar una perspectiva glotopolítica en la enseñanza de los pronombres personales, dado que este marco teórico les permite poner en tensión la elección de la variedad de español en sus propuestas didácticas, los mandatos normativos del portugués europeo adquiridos a temprana edad por los estudiantes brasileños y las representaciones que actúan como obstáculos para el aprendizaje. Mediante abundantes ejemplos, describen la diferencia en la posición de los pronombres dentro de la oración en portugués y en español,

compleja porque, a la diferencia históricamente característica de cada lengua, se añaden las de las variantes pronominales debidas al tono formal o informal, a usos coloquiales o cultos, y por supuesto, al mandato homogeneizador de la normativa presente en muchos materiales de estudio y en la propia experiencia de los estudiantes en su escolarización primaria. Las actividades que proponen las autoras son acordes con esta mirada glotopolítica e incluyen también el análisis de respuestas que arroja la inteligencia artificial, en la que observan una tendencia a la variedad peninsular del español que aumenta la complejidad del problema porque abre paso a otro tipo de reflexiones sociolingüísticas. Por último, destacan las similitudes entre la condición de variedades desprestigiadas del español americano y el portugués brasileño, heredada de la colonización, como algo que reclama un abordaje crítico para el cual, una vez más, el marco glotopolítico puede brindar herramientas conceptuales.

El capítulo "El microrrelato en el aula de ELE: un dispositivo didáctico expansible", de Carolina Cristaldo (pp. 127-153) presenta singular interés porque ofrece una periodización, desde el siglo XVIII hasta la actualidad, del lugar que se le ha dado al texto literario en la enseñanza de lenguas extranjeras. La tradición del siglo XVIII y XIX utilizaba el texto literario como modelo de lengua y lo instrumentalizaba para el estudio formal del sistema de la lengua. Es a mediados del siglo XX cuando se abandona ese modelo literario que representaba el ideal de corrección lingüística para dar lugar a un modelo que privilegió la comunicación espontánea y práctica, sustentado en métodos estructuralistas, audiolinguales y conductistas. Desde fines de la década de 1960 y durante la del 1970, se produjo un cambio considerable con la aparición de los programas nociofuncionales, en los que la enseñanza se concentró en los actos que los hablantes realizan con la lengua, y la gramática pasó a supeditarse a la comunicación. El texto literario pasó, a su vez, a un lugar subalterno, poco integrado a las propuestas didácticas, a las que aportaba cierta distinción cultural. Luego, con el surgimiento del modelo comunicativo, el objetivo de la enseñanza de lenguas pasó a centrarse gradualmente en el desarrollo de la competencia comunicativa, dando paso a una visión de la lengua que ya no se limitaba a ser una serie de estructuras gramaticales, sino un medio de interacción social y construcción del significado, lo que abrió la posibilidad de incorporar textos auténticos al aula, entre ellos, los literarios. El panorama actual de ELE devuelve al texto literario un lugar que puede generar interacción, interpretación y producción discursiva en el aula, mientras que el aporte de la tecnología y la inteligencia artificial transforma el sector con sus posibilidades de creación de contenido didáctico.

La autora propone trabajar el microrrelato como dispositivo didáctico que, en razón de su brevedad, permite elaborar propuestas para la clase capaces de extenderse al despliegue de numerosas prácticas de comprensión, interacción y producción escrita y oral, expansión del trabajo pedagógico que posibilita la actividad creativa y reflexiva con el texto literario y la incorporación de tecnologías como la inteligencia artificial con un abordaje crítico. En efecto, el cotejo de interpretaciones que hace la IA puede habilitar el análisis de asociaciones, elecciones léxicas o construcciones discursivas que representan determinados patrones de uso de la lengua.

No obstante, este dispositivo es expansible si se escoge correctamente el texto por su adecuación al grupo de estudiantes y, en tal caso, las dimensiones del trabajo didáctico se orientan en torno al microrrelato como un organizador de prácticas diversas, según los objetivos pedagógicos. Una de ellas, la incorporación de IA, necesita abordarse con una reflexión crítica de las producciones generadas, en tanto estas pueden reproducir patrones y poner en circulación sentidos. Las actividades propuestas al final del capítulo dan cuenta de estos múltiples recorridos que es posible organizar en torno al dispositivo, incluido uno que utiliza la IA.

El capítulo "¿He ido o fui a la playa? La enseñanza de los pretéritos en los niveles iniciales en aulas de EL2 para migrantes", de Cecilia Torres Rippa (pp. 155-178) aborda la jerarquización de variedades en la enseñanza de EL2 (español como lengua segunda, que difiere de ELE porque se imparte en un contexto de inmersión lingüística) a migrantes en el sistema público uruguayo. Uno de los principales problemas es que el mundo de ELE y EL2 se basa en gran medida en políticas lingüísticas de promoción de la lengua en el exterior, emanadas de documentos y planes curriculares elaborados según el estándar peninsular, lo que dificulta la enseñanza debido a la diferente jerarquía que presentan las variedades locales (en este caso, la uruguaya). La autora describe las principales características de la variedad uruguaya del español, muy relacionada, a pesar de sus diferencias, con la rioplatense, y con centros de estandarización en Montevideo y Buenos Aires, respectivamente. Propone observar los problemas de enseñanza del español que provienen de la aplicación de la norma panhispánica adaptada al contexto local.

El rasgo que estudia la autora es el uso del pretérito perfecto simple vs. el pretérito perfecto compuesto. Luego de describir un corpus de estudio de materiales dedicados a ELE/EL2, se observa que, por ser el primero el que predomina en las variedades uruguaya y rioplatense, se suele ubicar su estudio en el nivel inicial, aunque luego no se atribuye un valor claro en la variedad local al pretérito perfecto compuesto cuando se describe su uso. Estos problemas de abordaje se suscitan por la diferente consideración de la norma panhispánica en lo referente al uso de ambos pretéritos, en tanto no representa el uso más extendido en todo el mundo hispanohablante. Se presenta una actividad a partir de un video en que un adolescente extranjero narra una noticia; la propuesta se basa en el uso del pretérito perfecto simple en el ámbito rioplatense.

La última sección del libro, "Cómo identificar y combatir la glotofobia: una entrevista a Philippe Blanchet" (pp. 179-196), es una charla entre el autor y Virginia Rubio Scola que sigue la ya tradicional línea de Glotomundo de acercar las palabras de los lingüistas al público no especializado. Se trata de un diálogo ágil, en el que Blanchet despliega el concepto de glotofobia y brinda abundantes ejemplos de sus manifestaciones (en Francia y la francofonía en general, aunque no se limita a ellas) y, principalmente, de sus consecuencias para los hablantes que sufren este tipo de discriminación. También desarrolla una mirada crítica del rol del modelo normativo de corrección lingüística que jerarquiza usos sobre la base de que existe una "forma correcta" y relega otros usos a la categoría de "formas incorrectas", hasta el

punto de que las personas que las usan son objeto de rechazo, burla, estigmatización, y hasta negación de oportunidades de empleo, alquiler o atención sanitaria. La glotofobia es parte de la alterofobia, pero no se percibe de este modo, sino como una evaluación "objetiva" y puramente lingüística.

Blanchet explica que este tipo de actitud discriminatoria es muy antiguo —ya está presente en la Biblia, de donde los sociolingüistas han extraído el concepto de *shibolet*— y tiene características similares en el francés y el español por ser lenguas extendidas por potencias coloniales que han exportado, con ellas, sus propias ideologías lingüísticas. Entre estas ideologías, la del Estado monolingüe probablemente sea la más fácilmente reconocible. Rubio y Blanchet también abordan el rol histórico de las instituciones normativas como la Académie Française y la Real Academia Española en el establecimiento de jerarquías lingüísticas, si bien el autor considera que la primera es mucho más conservadora y presenta menos apertura a las innovaciones lingüísticas.

Blanchet explica también el "espejo" de la glotofobia: la glotofilia, que, además de estigmatizar las variedades minorizadas, atribuye rasgos superiores —no menos ideológicos— a las lenguas centrales, por ejemplo, "el francés es la lengua universal de la libertad". La glotofilia puede llegar a niveles de "fascismo lingüístico" cuando la diferencia se percibe como amenaza a la pureza de la lengua; en este sentido, Virginia Rubio aporta el ejemplo de la violencia con que ciertos sectores reaccionaron en contra del uso del lenguaje inclusivo en la Argentina.

La entrevista trata luego acerca del papel del Estado en torno a la tensión entre el deber de combatir las desigualdades y, al mismo tiempo, disminuir la participación. Blanchet explica que, según sus observaciones sobre el caso de Francia, la reducción de la intervención del Estado se da principalmente en el ámbito económico, abandonando progresivamente su función de protector frente a las desigualdades económicas, mientras que aumenta la intervención en el plano social, con un retorno de valores morales antiguos y conservadores y una tendencia marcada a la homogeneidad nacional.

Por último, Rubio y Blanchet reflexionan acerca del rol de los investigadores y docentes de las universidades en la producción de conocimiento que es, en palabras de Blanchet: "proponer caminos para construir una sociedad más justa desde el punto de vista sociolingüístico y, por lo tanto, social en general" (p. 195).

A modo de conclusión, *El español que nadie te enseñó* brinda al lector un panorama de los problemas que los docentes de ELE, ELSE o EL2 deben resolver ante la diversidad lingüística invisibilizada por la tradición normativista, colonial y homogeneizadora. Estos problemas no son ajenos al aula de enseñanza de la lengua en general, por lo que constituye un material valioso también para el profesorado en Lengua y Literatura o en Letras. El abordaje desde la glotopolítica, coherente a lo largo de todos los capítulos sobre ELE, seguido de propuestas de actividades, es un esquema teórico-práctico que aporta herramientas y acompaña la tarea docente a la hora de fundamentar y elaborar materiales didácticos situados. Sin dudas, la

entrevista a Philippe Blanchet —sello inconfundible de la editorial Glotomundo— cierra el volumen con un acercamiento ameno a una batería de conceptos sumamente pertinentes; contribución invaluable, si se tiene en cuenta que hay pocos materiales del autor traducidos al español.