

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**CONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DE GRUPOS Y JERARQUÍAS SOCIALES. UN
ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS DE
ESTUDIANTES DE UN COLEGIO ESTATAL Y UNO PARTICULAR DE LIMA**

Tesis para optar el grado de Magíster en Lingüística que
presenta la alumna

YLSE LORENA MESÍA MARINO

ASESOR

JORGE IVÁN PÉREZ SILVA

JURADO

VIRGINIA ZAVALA CISNEROS

LUIS ANDRADE CIUDAD

Pando, 2014

Agradecimientos

La presente investigación ha recibido la ayuda económica del Programa de Apoyo a la Investigación para Estudiantes de Posgrado 2013 (PAIP); estoy bastante agradecida por el apoyo y la confianza otorgada. De manera muy especial, quiero agradecer a Virginia Zavala Cisneros, mi coasesora, y a Jorge Iván Pérez Silva, mi asesor, por su constante apoyo, sus valiosas sugerencias y su orientación a lo largo de esta investigación; ambos, con mucho detalle, han comentado las diversas versiones del texto. Otros colegas y amigos también me apoyaron desde el comienzo de la elaboración de esta tesis: Miguel Rodríguez Mondoñedo y Luis Andrade Ciudad; a ellos les agradezco sus útiles comentarios y sugerencias.

Por otro lado, deseo agradecer a las autoridades de los colegios que me abrieron las puertas para poder realizar la investigación. Asimismo, quiero agradecer enormemente a los alumnos del colegio estatal y del particular por haberme brindado su valioso tiempo y espacio, así como su confianza.

Finalmente, quiero agradecer a Gabriel y María, mis padres, por su infinito apoyo; a José Luis, mi esposo y compañero de toda la vida, por el amor y la felicidad que compartimos cada día; a Juan Diego y José Carlo, mis hijos, por ser mi principal motivación para salir adelante. También, agradezco infinitamente a Dios, por todo su amor.

Esta tesis está especialmente dedicada a cada uno de los nombrados.

Índice

Introducción	5
Capítulo 1. Marco teórico.....	9
1.1. Definición de ideologías lingüísticas	9
1.2. Estudios sobre las ideologías lingüísticas acerca del estándar.....	12
1.3. Conceptos analíticos de la psicología discursiva	17
1.4. Teoría social del discurso	20
1.5. Racismo y discriminación	22
Capítulo 2. Metodología.....	25
2.1. Procedimiento para el recojo y análisis de los datos	25
2.2. Características sociolingüísticas de los alumnos colaboradores	27
Capítulo 3. Las ideologías lingüísticas de los estudiantes.....	30
3.1. Ideología de la “lengua culta”.....	30
3.1.1. Alumnos del colegio estatal.....	32
3.1.1.1. Qué es “hablar bien”	32
3.1.1.2. Qué es “hablar mal”	35
3.1.2. Alumnos del colegio particular	43
3.1.2.1. Qué es “hablar bien”	43
3.1.2.2. Qué es “hablar mal”	46
3.2. Ideología de la “buena educación”	52
3.2.1. Alumnos del colegio estatal	54
3.2.2. Alumnos del colegio particular	57
3.3. Ideología de la “igualdad de oportunidades” versus ideología del “fatalismo étnico-cultural”	66
3.3.1. Alumnos del colegio estatal	67
3.3.2. Alumnos del colegio particular	70
Capítulo 4. Conclusiones y reflexiones finales.....	75

Bibliografía 81

Anexos 87



Introducción

La presente tesis revela las ideologías lingüísticas construidas por escolares pertenecientes a un grupo socioeconómico medio-bajo y a otro medio-alto de Lima. El análisis comparativo de sus discursos permite encontrar cuatro ideologías lingüísticas predominantes. Una de ellas es la de la “lengua culta”, que consiste en la creencia de que existe una manera correcta de hablar el castellano y, por ende, formas incorrectas; aunque esta creencia es compartida por ambos grupos, se encuentran dos visiones distintas en ellos: para los alumnos del nivel medio-bajo, utilizar la lengua “culto” es, sobre todo, saber el significado de las palabras, usar un vocabulario “culto” (en el sentido de rebuscado); para los otros, saber ciertas normas de uso y emplear un vocabulario preciso. Otra ideología en común es la de la “buena educación”: la manera “correcta” de hablar se adquiere por medio de la educación. Sin embargo, aquí también existen diferencias: para los alumnos del grupo medio-bajo, “buena educación” refiere básicamente a un mayor nivel de instrucción; para los otros, el término alude a ser parte de una “buena familia” y, como consecuencia de ello, de un “buen colegio”. Otra ideología, propia solo del grupo medio-bajo, es la de la “igualdad de oportunidades” (Siegel 2006), que consiste en la creencia de que cualquiera puede aprender la lengua “culto” gracias a la educación y, en consecuencia, ascender socialmente si se esfuerza lo suficiente. Finalmente, figura la ideología del “fatalismo étnico-cultural”, propia del grupo medio-alto y opuesta a la anterior; esta creencia refuerza el papel de la “buena familia” como determinante de la jerarquía social: quien no ha aprendido la lengua

culta durante su infancia está condenado a no adquirirla porque es algo que solo se logra con la “buena crianza” o con el “roce social”.

Aunque algunas de estas ideologías lingüísticas se encuentren en tensión, todas coinciden en la superioridad de la lengua “culta”. El que habla la lengua culta es reconocido como perteneciente a un grupo privilegiado social e intelectualmente, mientras que otros se encuentran excluidos, marginados. Woolard señala que una variedad de lengua suele revalorizarse como representativa de un rasgo social, político, intelectual o moral; por ejemplo, si alguien usa una forma de habla británica de prestigio (la pronunciación estándar), será considerado tanto parte de un grupo social privilegiado como un individuo de gran valor intelectual y personal ([2012]1998: 42), y viceversa. La creencia en la superioridad de un grupo en relación con los otros es la esencia del racismo, entendido como “un sistema social de *dominación* étnica o “racial”, donde la dominación es una forma de *abuso de poder* de un grupo sobre otro” (Van Dijk 2010: 68). En esta investigación, se muestra cómo en las ideologías lingüísticas presentes en los estudiantes, como la del “fatalismo étnico-cultural”, se manifiesta el racismo; ello genera y reproduce la construcción simbólica de grupos y jerarquías sociales.

La presente tesis se inserta en el área de la sociolingüística, en particular, en el estudio de las ideologías lingüísticas, una de sus ramas. De acuerdo con Kroskrity (2006), las ideologías lingüísticas son las creencias acerca de la lengua construidas consciente o inconscientemente desde la experiencia sociocultural del hablante (de ahí que sean múltiples) y en función de intereses individuales o grupales; son

usadas en la creación y representación de identidades. Este autor señala que este campo de investigación de la lingüística antropológica surgió tardíamente en el siglo XX (fines de la década de 1970), debido a la falta de interés por estudiar los “pensamientos sobre la lengua” de los hablantes mismos.

El marco metodológico empleado en la tesis es el del análisis del discurso desde una perspectiva crítica. Me baso en los aportes de la psicología discursiva (Burr 1995; Edley 2001), cuyo foco de interés son los repertorios interpretativos, los dilemas ideológicos y las posiciones de sujeto, así como en el modelo de Fairclough (1992), en el que el discurso es analizado como texto, práctica discursiva y práctica social. Para evidenciar las creencias implícitas, tomo en cuenta las distintas estrategias discursivas —por ejemplo, el léxico, la modalidad, la cohesión, la intertextualidad— usadas por los alumnos.

En cuanto a las investigaciones previas acerca de las ideologías del lenguaje en el contexto peruano, De los Heros (2012) ofrece un estudio sobre las creencias en torno al estándar lingüístico en el ámbito académico y educativo; en el espacio escolar, la autora se centra en las ideologías presentes entre los *profesores*, en los textos escolares y en las interacciones en el aula. De manera complementaria y con el propósito de contribuir al campo de estudio de las ideologías lingüísticas en la educación, el principal aporte de la presente tesis es revelar las ideologías lingüísticas en *estudiantes* de diferentes grupos socioeconómicos de Lima y desvelar cómo sus creencias construyen grupos y jerarquías sociales. También

ofrece una contribución a nivel metodológico, pues muestra la utilidad del método de grupos focales para investigar las ideologías lingüísticas.

La tesis está dividida en cuatro capítulos. En el primero, se desarrolla el marco teórico; se presentan definiciones de las ideologías lingüísticas, los estudios de las mismas sobre el estándar, las herramientas de análisis para estas, además de una discusión sobre racismo y discriminación. En el segundo, se expone la metodología; se describe el procedimiento de recolección y análisis de los datos, así como las características sociolingüísticas de los alumnos colaboradores. En el tercer capítulo, el central, se presentan de manera comparativa las ideologías lingüísticas de los estudiantes, y los repertorios interpretativos, dilemas ideológicos y posiciones de sujeto, como resultado del análisis de sus discursos desde una perspectiva crítica. Finalmente, cierra la tesis un conjunto de conclusiones y de reflexiones finales.

Capítulo 1

Marco teórico

La tesis se inserta en el área de la sociolingüística, en particular, en el estudio de las ideologías lingüísticas (Schieffelin, Woolard y Kroskrity[2012]1998; Kroskrity 1999, 2006; Siegel 2006; de los Heros 2008, 2012). El marco metodológico es el análisis del discurso desde una perspectiva crítica (Fairclough 1992; Burr 1995; Edley 2001). En este capítulo, presento algunas de las principales definiciones de las ideologías lingüísticas, los estudios de las mismas acerca del estándar, las herramientas de análisis para estas, así como una discusión sobre racismo y discriminación.

1.1. Definición de ideologías lingüísticas

En esta tesis, se adopta la visión crítica de la ideología propuesta por Fairclough, la cual se opone a las visiones descriptivas en las que la ideología es concebida como posiciones, actitudes, creencias de grupos sociales sin referencia a relaciones de poder y dominación entre tales grupos: “Ideologies are representations of aspects of the world which can be shown to contribute to establishing, maintaining and changing social relations of power, domination and exploitation” (2003: 9). En cuanto a las ideologías lingüísticas (ideologías de la lengua o ideologías del lenguaje)¹, Woolard afirma que estas son “las representaciones, sean explícitas o implícitas, que interpretan la relación entre la lengua y los seres humanos en

¹ En la presente investigación, no se diferenciarán estos términos, pese a que, como señala Woolard (2012: 20), haya distinciones entre ellos en las diferentes tradiciones de uso.

el mundo social” ([2012]1998: 19). Por su parte, De los Heros las concibe como “las creencias sociales referidas al origen, valor, papel y uso de las lenguas o variedades de lengua dentro de una colectividad” (2012: 23). Para Bucholtz y Hall, las ideologías lingüísticas están estrechamente relacionadas con la identidad: las creencias acerca de la lengua son, por lo general, creencias acerca de los hablantes (2006: 379).

Para explorar el significado de la noción de “ideologías lingüísticas”, Kroskrity (2006) propone una serie de dimensiones relacionadas entre sí. Entre estas, señala que las ideologías se construyen en función de los intereses individuales o grupales; es decir, las percepciones de la lengua están conectadas con la experiencia social y con intereses político-económicos. Tal es el caso de la ideología de la “lengua estándar” (Siegel 2006) que promueve la superioridad del estándar sobre otras variedades. Por ejemplo, para Lippi-Green, la superioridad del inglés estándar no reside en sus propiedades estructurales o en su eficiencia comunicativa, sino en su asociación con la influencia político-económica de clases sociales acomodadas que se benefician de una estratificación social que consolida y continúa su posición privilegiada (Kroskrity 2006: 502-503).

Asimismo, Kroskrity (2006: 503) indica que las ideologías lingüísticas son concebidas como múltiples debido a la pluralidad de divisiones sociales (como clase o género) dentro de los grupos socioculturales que producen perspectivas divergentes expresadas como índices de pertinencia a un grupo. En la presente investigación, se encontraron ideologías en tensión entre los dos grupos

socioeconómicos investigados: en el grupo socioeconómico medio-bajo, circuló la ideología de la “igualdad de oportunidades” (Siegel 2006), una visión optimista que cree en la posibilidad del ascenso social; en cambio, en el grupo medio-alto, la ideología compartida fue la del “fatalismoétnico-cultural”, una visión de imposibilidad de cambio.

También, Kroskrity(2006) afirma que los hablantes pueden mostrar varios grados de conciencia de las ideologías lingüísticas. Para Milroy, los hablantes no son del todo conscientes de que están condicionados por posiciones ideológicas, como la ideología de la lengua estándar; creen que sus actitudes hacia el lenguaje son de sentido común y asumen que los demás concuerdan con ellos (2007: 133).Sin embargo, en otros casos, sí puede haber conciencia al asumir una ideología en favor de intereses propios; tal es el caso de la ideología de la lengua estándar que es promovida por grupos dominantes a través del sistema educativo y los medios de comunicación (Siegel 2006).

Otra de las dimensiones propuestas por Kroskrity(2006: 509) es que las ideologías lingüísticas se emplean en la construcción de identidades sociales y culturales (por ejemplo, nacionalidad, etnicidad); ciertas maneras de hablar se asocian con ciertas identidades. En el tercer capítulo de la tesis (sección 3.1.1., extracto 7), veremos que los alumnos del colegio estatal representan a un grupo de sus compañeros como *amixers*², mientras que estos últimos les imponen la identidad de *mongoles*;

² Según Manrique, “La categoría *amixer* proviene de la palabra *amix*, utilizada como equivalente de amigo en los estratos populares juveniles. (...) La identidad *amixer* no es autoatribuida sino

estas identidades se basan en la manera distinta de hablar: los primeros emplean la “jerga al extremo” y los otros hablan “normal”.

1.2. Estudios sobre las ideologías lingüísticas acerca del estándar

Los estudios sobre las ideologías lingüísticas muestran que no todas las variedades lingüísticas, lenguas y formas concretas de hablar son valoradas de la misma manera en una comunidad (Myers-Scotton 2006: 109-110), pese a que desde un punto de vista lingüístico todas las lenguas y variedades lingüísticas sean igualmente válidas como sistemas para la comunicación, la expresión y la organización del pensamiento (Coral y Pérez 2004; Siegel 2006; de los Heros 2008, 2012). El hecho de que ciertas variedades sean discriminadas —y quienes las hablan también— se puede atribuir, sostiene Siegel (2006), a la existencia de ideologías que coinciden en la superioridad de la norma estándar; tal es el caso de las ideologías de la “lengua estándar”, de la “igualdad de oportunidades”, del “pluralismo igualitario” y del “monolingüismo”, que explico a continuación.

De acuerdo con Siegel, la “ideología de la lengua estándar” es la creencia en la superioridad de una forma abstracta e idealizada de lengua que se basa en el habla de los estratos sociales privilegiados. Los grupos dominantes, a través de instituciones poderosas, como los medios de comunicación y el sistema educativo, mantienen esta creencia en la superioridad del habla de grupos dominantes y en la inferioridad del habla de grupos marginalizados; del mismo modo, promocionan el

impuesta por los otros, y por lo general tiene un carácter descalificador, peyorativo" (2013: 115, 117).

uso de esta variedad en contextos formales, como, por ejemplo, para obtener un buen trabajo (2006: 161).

La ideología del “monolingüismo” está estrechamente ligada a la de la “lengua estándar”. Esta propone el uso de una sola lengua y su correspondiente variedad estándar en un país o nación para lograr la unificación; por ejemplo, en los países de habla inglesa, se considera que el monolingüismo en el inglés estándar es lo ideal. Según esta creencia, las variedades diferentes del estándar impiden la comunicación fluida y no son válidas en el sistema educativo (2006: 162).

Otra ideología, relacionada con la de la “lengua estándar”, es la “igualdad de oportunidades”. Siegel indica que Lanehart (1998: 125) la define como la creencia de que cualquiera puede tener éxito en la educación (y en la vida en general) si se esfuerza bastante y adquiere la variedad estándar. Sin embargo, que se logre la nivelación social es cuestionable; por ejemplo, existen barreras sociales (como el grupo étnico) que ocasionan que ciertos grupos no tengan acceso al éxito económico, a pesar de haber aprendido el estándar (2006:160).

La ideología del “pluralismo igualitario”, señala Siegel, consiste en la creencia de que todas las lenguas o variedades de lengua son sistemas lingüísticos legítimos con sus propias reglas. Sin embargo, el aprendizaje de la norma estándar es visto como un recurso que conducirá a obtener ventajas sociales; las variedades cercanas al estándar se consideran apropiadas para la educación, los empleos de alto nivel y las ocasiones formales. Así, según esta visión, el papel de la escuela es

brindarles a los estudiantes acceso al estándar. Esta posición se puede criticar en el sentido de que no considera que ciertos grupos sociales poseen ventajas y privilegios, mientras que otros están en desventaja o son marginalizados (2006: 159).

De acuerdo con De los Heros (2008, 2012), las ideologías lingüísticas reportadas por Siegel en el mundo anglosajón se pueden encontrar también en el contexto peruano. De los Heros (2012) constituye el trabajo más reciente sobre las ideologías lingüísticas en el Perú. La autora estudia la manifestación de las ideologías de la lengua en distintos ámbitos: pensamiento educativo-lingüístico, textos escolares y prácticas educativas. Como metodología para el análisis de los discursos y textos, empleó el análisis crítico del discurso (ACD), cuyo objetivo es “revelar cómo se produce la dominación simbólica de unos grupos sobre otros en un contexto social determinado” (2012: 170). Este abordaje promueve, desde comienzos de 1980, un enfoque sobre el papel del discurso —esto es, el uso del lenguaje en una interacción comunicativa en situaciones sociales— en la reproducción del abuso del poder, por ejemplo, en el racismo (Van Dijk 2010: 75-77).

En la primera parte de la obra, De los Heros se concentra en el análisis de las ideologías lingüísticas de pensadores e intelectuales de la lengua en el mundo hispánico, en general, y en el Perú, en particular. En el mundo hispánico, las principales ideologías lingüísticas, impulsadas por la Real Academia Española (RAE), promueven una lengua y variedad estándar; así, otorgan ventajas solo a

ciertos grupos sociales. Este es el caso de *la ideología del panhispanismo* (Del Valle 2004 y 2007; Irvine/Gal 2000, citados en De los Heros 20012: 68-69, 115), creencia que concibe a la comunidad hispanohablante como una unidad y asume que, para comunicarse mejor, es necesario normalizar e imponer un estándar con el fin de no fragmentar el español. Asimismo, *la ideología del anonimato* (Gal/Woolard 2001; Woolard 2007, citados en De los Heros 20012: 58) consiste en la creencia de que el uso de ciertas lenguas o variedades lingüísticas les confiere a los hablantes una identidad más “global” o “anónima”; de este modo, el estándar de una lengua ocupa una posición superior, pues se vincula con la variedad y pronunciación reconocida como social y geográficamente “neutra”. Por ejemplo, en el Perú, el acento considerado no marcado sería el de las clases altas limeñas, que se asume como neutral.

En el caso peruano, De los Heros explora el discurso de pensadores y de algunos miembros sobresalientes de la Academia Peruana de la Lengua, como Luis Jaime Cisneros. La autora revela que las ideologías hegemónicas, concebidas como naturales, coinciden con las que promueve la RAE. Asimismo, da cuenta de la presencia de ideologías contrahegemónicas en estudiosos de lenguaje, como Alberto Escobar y Rodolfo Cerrón-Palomino, que se oponen a la discriminación lingüística y asumen la ideología del bilingüismo. Esta visión, opuesta a la del monolingüismo, busca promover un mayor reconocimiento y respeto a las lenguas minoritarias; pese a la revalorización de esta ideología, De los Heros encuentra que no hay en ellos un distanciamiento del hispanismo ligado a “la figura del estándar español peruano” (2012: 103). Por otro lado, examina las ideologías de un grupo

de profesores de lengua en Lima con el objetivo de descubrir qué ideologías son hegemónicas en el ámbito educativo. Las respuestas de los maestros revelaron que muchos de ellos asumían la “ideología de la lengua estándar” (Siegel 2006); además, mostraron “una visión hispanofónica que se viene retransmitiendo desde el siglo XIX” (de los Heros 2012: 115).

De los Heros también analiza las ideologías proyectadas en textos de lengua (de primer año de secundaria de escuelas peruanas). El tratamiento de temas sociolingüísticos, como la variación en la lengua, muestra una postura prescriptiva y discriminadora en dos de los tres libros analizados, pues se asume que la variación lingüística regional es negativa. En el otro texto, aunque se adopta una perspectiva de mayor apertura a la pluralidad de lenguas, tampoco se encuentra una “comprensión clara de lo que implica aceptar la variación de la lengua como un aspecto natural del desarrollo lingüístico” (de los Heros 2012: 163). En todos los textos escolares analizados, concluye De los Heros, la ideología lingüística hegemónica es la de la “lengua estándar” (Siegel 2006).

Finalmente, en cuanto a las prácticas sociales, De los Heros analiza las interacciones verbales en un colegio de Lima, donde asisten migrantes andinos hablantes de español andino. Las interacciones entre la maestra y los estudiantes de primer grado de secundaria en las clases de lengua muestran que ella, aunque manifestaba una posición antiprescriptivista (casi no les corregía a los alumnos cuando se alejaban de la norma estándar), asumía ideologías lingüísticas relacionadas con el panhispanismo y el estándar. La profesora se alineaba con la ideología del

monolingüismo en el Perú, la ideología de la superioridad de lo escrito sobre lo oral y la creencia de que el aprendizaje de la lectoescritura mejora la capacidad intelectual. La maestra construye la identidad de los hablantes andinos como los “otros”, opuestos a un “nosotros”, que se ubica geográficamente en Lima. Así, las ideologías lingüísticas encontradas fortalecían la marginación de un grupo social, el de los hablantes andinos y bilingües en nuestro país.

En conclusión, las creencias sobre el lenguaje que apuntan a la superioridad de una forma lingüística sobre las otras contribuyen a que se mantenga una sociedad desigual, en la que ciertos grupos sociales se ubican por encima de otros. De este modo, las ideologías lingüísticas se conectan con otras categorías, por ejemplo, la clase social. En el tercer capítulo de la presente tesis, se muestra cómo las ideologías lingüísticas de estudiantes de quinto de secundaria de un colegio estatal y otro particular de Lima construyen grupos y jerarquías sociales.

1.3. Conceptos analíticos de la psicología discursiva

En esta sección, se tratará los conceptos analíticos de la psicología discursiva para examinar las ideologías lingüísticas construidas por los estudiantes. La psicología discursiva, según Burr, se focaliza en el uso situado del lenguaje, examinando cómo la gente construye explicaciones en la interacción social para satisfacer propósitos particulares. Los psicólogos discursivos sugieren que las personas hacen uso de recursos culturales compartidos, como los repertorios interpretativos, para dichos propósitos. Estos repertorios les permiten justificar versiones particulares de

eventos, validar su propio comportamiento y mantener una postura creíble en una interacción(1995: 126-127).El concepto de repertorios interpretativos junto con otros dos, el de dilemas ideológicos y el de posiciones de sujeto, son centrales en la psicología discursiva crítica, según Edley(2001).

De acuerdo con Edley, los repertorios interpretativos son maneras relativamente coherentes de hablar sobre objetos y eventos en el mundo; son parte del sentido común de una comunidad y proveen la base para el entendimiento social compartido(2001: 198-202). En su investigación sobre el feminismo, utiliza este término para ilustrar diferentes maneras de hablar acerca de las feministas: por un lado, la feminista es representada como una mujer que solo quiere igualdad con el hombre; por otro, es construida como una mujer fea, ahombada y lesbiana.

El concepto de dilemas ideológicos, según Edley (2001), apareció por primera vez en el libro de Billiget *al.* (1988) en el que se discutía acerca de la naturaleza de la ideología. Estos autores distinguieron entre ideologías 'intelectuales', que siguen la clásica definición marxista³, e ideologías 'vivas', entendidas como creencias, valores y prácticas de una sociedad o cultura. Para ellos, solo estas últimas se caracterizan por la inconsistencia, fragmentación y contradicción; son de naturaleza contraria (o dilemática), lo que muestra que el sentido común no es unitario. A veces podemos tener dos repertorios interpretativos sobre un mismo objeto social (como en el caso visto de la representación de las feministas). En la

³ El marxismo clásico define la ideología como "una falsa conciencia o una visión distorsionada de la realidad ligada, en esencia, al mantenimiento de un régimen de dominación" (de los Heros 2012: 22).

presente investigación, se encontró un dilema sobre el uso de la lengua en un mismo sujeto: por un lado, él considera que no se habla bien ni mal; por otro, considera que hay personas que hablan mal y que él habla bien (véase sección 3.1.2., extracto 12).

El concepto de posiciones de sujeto refiere a las representaciones de nosotros mismos y de los otros en el discurso (Burr 1995: 111). De acuerdo con Edley, estas posiciones son las identidades que se manifiestan a través de las maneras específicas de hablar; esto es, cada repertorio interpretativo está conectado con una posición de sujeto particular. Así como puede haber distintos repertorios interpretativos, también se definen diferentes tipos de posiciones de sujeto de momento a momento; algunas posiciones son temporales y otras son más permanentes (2001: 209-212). Por ejemplo, en la sección 3.1.2. (extracto 12), se verá como un alumno adopta dos posiciones en la entrevista: en un primer momento, evita construir de sí mismo una identidad racista o prejuiciosa; en otro, se identifica como tal al construir una diferencia valorativa entre dos grupos.

Los repertorios interpretativos, los dilemas ideológicos y las posiciones de sujeto son conceptos clave para estudiar las ideologías lingüísticas; funcionan como herramientas de análisis al estar vinculados con el concepto de ideología. En la presente investigación, me enfoco en lo que los estudiantes participantes hacen en la entrevista grupal, en qué versiones del mundo construyen, qué tensiones ideológicas se generan y qué identidades asumen o representan.

1.4. Teoría social del discurso

En la presente sección, se describirá la teoría social del discurso propuesta por Fairclough (1992), marco que ayuda a evidenciar las creencias implícitas de los estudiantes. Este autor construye una teoría social del discurso que consiste en concebir el uso del lenguaje (o el discurso) como una forma de práctica social y no como una actividad puramente individual. Para él, el discurso es un modo de acción, una manera en la que las personas actúan en el mundo e interactúan, y de representación del mundo. Distingue tres contribuciones del discurso. En primer lugar, señala que este contribuye a la construcción de identidades sociales y posiciones de sujeto; en segundo lugar, ayuda a construir relaciones sociales entre las personas; por último, contribuye a la construcción de sistemas de conocimiento y creencia.

Para el análisis del discurso, Fairclough propone un marco de tres dimensiones: texto, práctica discursiva y práctica social. Con el primero, se describe, mientras que, con los dos últimos, se interpreta y se explica, respectivamente. El análisis del texto puede organizarse tomando en cuenta cuatro niveles: vocabulario, gramática, cohesión y estructura del texto. El vocabulario consiste en el significado de las palabras, las metáforas; en especial, en el significado político e ideológico de los términos. La gramática refiere a cómo las palabras están combinadas en cláusulas y oraciones. La cohesión alude a cómo las cláusulas se unen en oraciones, y cómo estas forman unidades más largas en los textos; se presta atención al uso de pronombres (como *ellos*, *nosotros*) y de conjunciones (como *pero*), entre otros

elementos. Finalmente, la estructura del texto refiere al diseño de los diferentes tipos de textos; por ejemplo, en el caso de un diálogo, se encuentran convenciones para abrir y cerrar las entrevistas o conversaciones, así como sistemas de toma de turno.

En cuanto a la práctica discursiva, Fairclough señala que esta comprende procesos de producción, distribución y consumo de textos; la naturaleza de estos procesos variará entre los tipos de discurso de acuerdo con los factores sociales. Propone otros niveles más para el análisis de la práctica discursiva; entre ellos, figura la intertextualidad. Estarefiere a que las personas reproducen las palabras de otros, citan constantemente expresiones y vuelven a usar significados ya disponibles cuando hablan (Blommaert 2005: 46).

Fairclough discute el discurso como práctica social en relación con la ideología y el poder. Concibe las ideologías como las construcciones/significaciones de la realidad, que son construidas dentro de dimensiones de las formas/significados de las prácticas discursivas y que contribuyen a la producción, reproducción o transformación de relaciones de dominación; estas surgen en sociedades caracterizadas por relaciones de dominación basadas, por ejemplo, en la clase, el género, el grupo cultural. Por otro lado, sitúa el discurso dentro de una visión del poder como hegemonía. Esta es tanto el liderazgo como la dominación a través de los ámbitos económicos, políticos, culturales e ideológicos de una sociedad, pero solo se obtiene temporalmente; consiste, sobre todo, en la construcción de

alianzas, en la integración de las clases subordinadas, de modo que posee la virtud de facilitar un enfoque centrado en el cambio social y cultural.

Para analizar los discursos contruidos por los estudiantes, en la presente investigación, se sigue el marco de las tres dimensiones propuesto por Fairclough (1992) en el que el discurso es analizado como texto, práctica discursiva y práctica social. He tomado en cuenta las distintas estrategias discursivas usadas por los alumnos, como el léxico, la modalidad, la cohesión y la intertextualidad, así como quién dice el enunciado, y qué identidades sociales y creencias se construyen.

1.5. Racismo y discriminación

En este apartado, se discutirá el racismo y la discriminación, en particular, el racismo encubierto y sus manifestaciones en el Perú, pues analizar estos fenómenos nos ayuda a describir y explicar las ideologías de los estudiantes del colegio estatal y del particular. De acuerdo con Van Dijk, los estudios del lenguaje, del discurso y de la comunicación pueden contribuir a comprender la dominación étnico-racial que resulta en desigualdad social. El racismo, señala el autor, se evidencia en distintos fenómenos, por ejemplo, en ideologías que acentúan la superioridad de un grupo en relación con los “otros” (2010: 67-68). Las actitudes racistas contemporáneas sobre las minorías constituyen lo que se denomina Nuevo Racismo, Racismo Simbólico y otras maneras de racismo encubierto, que se oponen al discurso abiertamente racista, vinculado hoy con la extrema derecha, los

neonazis; este nuevo racismo se manifiesta en discursos más sutiles y otras formas de segregación de los “otros” étnico-raciales (Van Dijk 2010: 72).

En el Perú, país multicultural, el racismo es un problema muy profundo que nos divide como sociedad. De la Cadena señala que el racismo predominante en el país no recurre a una terminología racial, sino que es un conjunto de prácticas discriminatorias derivadas de la creencia en la superioridad moral e intelectual de un grupo de peruanos; este modo de pensar es una versión de lo que algunos estudiosos denominan “nuevo racismo” (2004: 21). A principios del siglo XX, según De la Cadena, este pensamiento racial se vincula con la creencia de que la educación, entendida como instrucción escolar en sus diferentes niveles, legitima las jerarquías sociales; tanto las élites como el pueblo compartían esta misma creencia en el poder de la educación y la “cultura” para legitimar la discriminación y silenciar las acusaciones de racismo (2004: 25-27).

La idea de De la Cadena de cómo el racismo se reescribe desde lo educativo se mantiene vigente en nuestra sociedad. Portocarrero (1992: 189), estudioso del racismo en el Perú, afirma que hoy el racismo presenta tres factores asociados que lo fundamentan: el racial, que consiste en que ciertos rasgos físicos son valorados y otros no; el cultural, evidenciado en la ropa, los modales, por ejemplo; y el económico. Así, según el color de piel, el nivel educativo y la condición socioeconómica, se valorará positivamente o negativamente a una persona en relación con otras o con uno mismo. Estas diferencias sirven para establecer relaciones de dominación de grupos “superiores” sobre “inferiores” (Manrique

1992: 167). Asimismo, Zavala y Zariquiey señalan que, en el Perú, “el racismo se ha articulado con las categorías de clase, cultura y educación” (2007: 334).

La conexión de lo racial con factores socioeconómicos y culturales también es puesta de manifiesto por otros estudiosos en el Perú y en otros países. Callirgos afirma que, en nuestra sociedad, existe una relación muy estrecha entre raza y clase, de ahí que “clasificar a un individuo dentro de un grupo racial significa clasificarlo socioeconómica y culturalmente” (1993: 167). Para Manrique, la discriminación étnico-racial está vinculada con las desigualdades socioeconómicas, pues los que son discriminados se ubican en los estratos más bajos de la jerarquía social (2013: 129). Por otro lado, en cuanto a la conexión entre lengua, clase social y grupo étnico, Milroy indica que, como la persona que usa formas lingüísticas no estándares por lo general pertenece a grupos étnicos minoritarios o a clases sociales bajas, el efecto de la discriminación lingüística se dirige contra las minorías étnicas y los grupos sociales más bajos (2007:135).

El racismo y la discriminación construyen una sociedad fragmentada basada en relaciones de poder asimétricas, lo cual agudiza la exclusión social de ciertos grupos sociales. En la presente tesis, se muestra cómo muchas de las creencias construidas por los estudiantes generaron y reprodujeron jerarquías sociales y relaciones de poder basadas en la superioridad de unos grupos sobre otros; este discurso racista encubierto, evidenciado en parte por el análisis de las estructuras discursivas (como se verá en el tercer capítulo), se caracterizó por estar vinculado con factores educativos y socioeconómicos.

Capítulo 2

Metodología

En este capítulo, se describe el procedimiento de recolección y análisis de los datos, así como las características sociolingüísticas de los alumnos colaboradores.

2.1. Procedimiento para el recojo y análisis de los datos

La metodología utilizada es cualitativa. El recojo de datos se realizó mediante el método de grupos focales. Un grupo focal puede definirse como una técnica de investigación que recoge datos, a través de la interacción grupal, sobre un tópico que determina el investigador, quien generalmente desempeña la función de moderador (Morgan 1997: 2-6). Con el objetivo de conocer las ideologías lingüísticas de los escolares, se diseñó una guía con preguntas que promovieran el debate. Las preguntas fueron las siguientes:

- a. ¿Creen que a veces se habla bien o mal? ¿Por qué?
- b. ¿Consideran ustedes que hablan bien o mal? ¿Por qué?
- c. Si existe una forma de hablar bien, ¿quién en su entorno (por ejemplo, familiares, amigos, profesores) creen ustedes que habla bien o mal? ¿Por qué?

Realicé grupos focales y no entrevistas individuales ni cuestionarios, pues “cuando las personas hablan en grupo, a menudo reaccionan entre ellas, expresando

sentimientos o ideas que pudieran no haber expresado si hubieran sido entrevistadas individualmente” (Academia para el Desarrollo Educativo 1995: 5). Además, la discusión grupal es útil para registrar el uso del lenguaje en una interacción social en la que el entrevistador tiene una menor participación.

Para que la discusión fuera viable, se les indicó a los alumnos que se quería escuchar las voces de todos ellos de una manera ordenada, que podían estar en contra o a favor de lo que opinaban sus compañeros y que se sintieran libres de expresar sus ideas, pues no había respuestas verdaderas o falsas. Asimismo, se les señaló que sus opiniones sobre el lenguaje iban a usar en un trabajo de investigación.

En segundo lugar, se transcribió toda la data registrada; ello constituye la principal fuente de información para el análisis, pues la transcripción permite analizar sistemáticamente el habla (Cameron 2001). Se usaron las principales convenciones del sistema de Gail Jefferson (Atkinson y Heritage 1984) para la transcripción (véase anexo 1).

En tercer lugar, se analizó el discurso de los dos grupos de estudiantes desde una perspectiva crítica examinando el léxico, la modalidad, la cohesión, la intertextualidad, entre otras estrategias discursivas. Tanto los conceptos analíticos de la psicología discursiva —a saber, los repertorios interpretativos, los dilemas ideológicos y las posiciones de sujeto— como el modelo de Fairclough (1992) fueron utilizados para analizar el discurso.

En conclusión, el método de grupos focales y el trabajo de transcripción de la data permitieron acercarnos mejor a analizar las ideologías lingüísticas construidas por los estudiantes.

2.2. Características sociolingüísticas de los alumnos colaboradores

En esta sección, se describe el *corpus*, en qué colegios se realizó el trabajo de campo y quiénes fueron los alumnos que participaron en la investigación. En cuanto al *corpus*, este consta de seis grabaciones correspondientes a seis grupos focales (tres en cada colegio). Cada grupo focal estuvo conformado por seis estudiantes de quinto grado de secundaria (tres hombres y tres mujeres) de entre 15 y 18 años de edad; en total, fueron 36 los alumnos que participaron. De ellos, veintinueve habían nacido en Lima; seis alumnos del colegio estatal, en el Callao; y una alumna del colegio particular, en Chiclayo. Todas las grabaciones se realizaron en noviembre de 2012, mes en que los profesores de los colegios estatales estaban en huelga y, en consecuencia, los estudiantes perdían clases.

Se escogieron dos colegios, uno público y uno privado, representativos de grupos socioeconómicos diferentes⁴. Ambas escuelas se ubican en el distrito limeño de San Miguel (urbanización Maranga), y ofrecen educación en los niveles de inicial, primaria y secundaria. Asimismo, tienen mucha tradición en el barrio⁵. La institución educativa pública fue fundada en la década de 1960; luego, como

⁴ En el Perú, existe la creencia de que la educación pública es inferior a la privada basándose en que esta última es pagada y la otra no (Informe del IEP, 2013).

⁵ La reseña histórica de los dos colegios ha sido extraída de su respectiva página web.

consecuencia de un terremoto, se construyó la infraestructura actual con la ayuda de la parroquia y comenzó a funcionar con el nombre que tiene desde 1981; las clases de secundaria se dictan en horario vespertino. Para el 2015, tiene la visión de brindar una educación de calidad. Las grabaciones se realizaron en un aula pequeña en la que había carpetas en diferentes estados de mantenimiento y uso. Por otro lado, el colegio privado, que es de formación católica, abrió sus puertas al nivel de primaria en la década de 1930 en Magdalena del Mar; años después, se trasladó a San Miguel. En la actualidad, las clases en todos los niveles se dictan en horario diurno. En su publicidad, se señala que su compromiso es brindar un servicio educativo de excelencia. Las grabaciones se realizaron en la biblioteca, que era un espacio bastante amplio con libros recientes sobre el español; todas las mesas y sillas estaban uniformemente mantenidas y cuidadas.

Es posible identificar a los alumnos del colegio estatal como pertenecientes a una clase social media baja y a los del privado, con una clase social media o media alta. El criterio de clasificación usado es el propuesto por Benavides (2007) y Vallenás (2007), para quienes la ocupación es el componente fundamental para el análisis de clases sociales. Al término de la entrevista grupal, los alumnos llenaron una ficha de datos personales (véase anexo 2) en la que era crucial la información sobre la ocupación de sus padres. En el caso de los alumnos del colegio estatal, las ocupaciones de los padres eran taxista, pescador, chofer, vigilante, capataz y electricista, pintor, ingeniero, administrador, profesor, negociante de carros, supervisor, mientras que las madres eran, en su mayoría, amas de casa o trabajaban en un restaurante, fábrica o empresa. Por otro lado, los padres de los

alumnos del colegio particular se desempeñaban como ingeniero, administrador, doctor, periodista, profesor, empresario, mientras que las madres, como psicóloga, profesora, abogada, contadora, administradora, anestesióloga, secretaria, odontóloga, terapeuta física y ama de casa.

El criterio para decidir el nivel socioeconómico del colegio se basa en si la gran parte de los padres trabajan como profesionales o no. Como se observa en el párrafo anterior, la mayoría de los padres de los alumnos del colegio particular ejerce una profesión que les proporciona más ingresos económicos y prestigio social; en cambio, en el colegio estatal, si bien hay algunos padres que son ingenieros y administradores, la mayoría no tienen profesiones consideradas prestigiosas.

Las grabaciones en audio fueron registradas por mí en los colegios respectivos, previo permiso de las autoridades y de los alumnos colaboradores. La duración de cada entrevista grupal fue de cuarenta minutos, aproximadamente. Se empleó pseudónimos para cada uno de los colaboradores con el fin de preservar su confidencialidad.

En este capítulo, se han descrito los pasos para el recojo y análisis de los datos; asimismo, se han detallado las características del *corpus* y de los estudiantes participantes en la investigación. En el siguiente capítulo, se presentarán los resultados del análisis de los datos recogidos.

Capítulo 3

Las ideologías lingüísticas de los estudiantes

En este capítulo, se mostrarán las cuatro ideologías lingüísticas encontradas en el discurso de los alumnos, a saber, la ideología de la “lengua culta”, la de la “buena educación”, la de la “igualdad de oportunidades” y la del “fatalismo étnico-cultural”. Asimismo, se dará cuenta de sus repertorios interpretativos, sus dilemas ideológicos y las diferentes identidades que construyen, y de las estructuras discursivas usadas.

3.1. Ideología de la “lengua culta”

Lippi-Green señala que la *ideología de la lengua estándares* “a bias toward an abstracted, idealized, homogenous spoken language which is imposed and maintained by dominant bloc institutions and which names as its model the written language, but which is drawn primarily from the spoken language of the upper middle class” ([2007]1997: 64). Siegel también usa el nombre de “ideología de la lengua estándar” para referirse a la creencia en la superioridad de una forma idealizada del lenguaje que está presente solo en algunos grupos sociales (2006: 161). He preferido denominar a esta creencia ideología de la “lengua culta” porque los alumnos que participaron en la presente investigación utilizaron el término “culto” para caracterizar qué es “hablar bien” e identificar a quién “habla bien”; además, está ampliamente extendida en nuestra sociedad la creencia de que existen formas lingüísticas “cultas” y otras “no cultas”. Según Hildebrandt (2003),

en su libro *El habla culta (o lo que debiera serlo)*, el habla culta es el lenguaje de aquellos que han accedido a una educación superior; sin embargo, ella acusa a algunas personas con educación superior de no usar el habla culta, como, por ejemplo, el Premio Nobel Mario Vargas Llosa, lo cual es una contradicción y evidencia que en realidad lo que tiene en mente es el habla de un grupo social, al margen de su nivel educativo. Como se evidencia en el título de su obra, Hildebrandt diferencia “lo que debiera serlo” con la lengua culta, lo que implica que su idea de lengua culta es, en verdad, una construcción ideológica.

Aquí adoptamos la posición igualitaria, según la cual “... cualquier variedad de lengua que aprendamos como hablantes **tiene el mismo valor** como sistema de comunicación en la medida en que consta de un léxico y de una gramática que nos permiten expresar adecuadamente nuestros pensamientos y sentimientos”(Coral y Pérez 2004:11)⁶. Como se señaló en el primer capítulo (sección 1.2.), los estudios sobre las ideologías del lenguaje muestran que no todas las variedades lingüísticas, lenguas y formas concretas de hablar son valoradas de la misma manera en una comunidad (Myers-Scotton 2006: 109-110); estas se encuentran jerarquizadas: unas se consideran mejores que otras.

En el caso que analizamos, la ideología dominante en ambos grupos socioeconómicos es la de la “lengua culta”, pues los alumnos consideran que existen formas correctas de hablar y, en consecuencia, formas incorrectas. Para “hablar bien”, los del colegio estatal consideran fundamental saber el significado de las

⁶ El énfasis es de los autores.

palabras, contar con un vocabulario “culto” (rebuscado), mientras que los del particular afirman que, aparte de emplear un vocabulario preciso, es esencial desplegar un conjunto de “recetas” y “técnicas” gramaticales que van a resultar en un “producto” bien elaborado. Estas técnicas tienen la forma de reglas normativas, prescriptivas. Voy a llamar a este modo de ver las cosas una visión tecnicista del lenguaje. A continuación, se muestran los discursos de los alumnos del colegio estatal y del particular acerca de qué es “hablar bien” y qué es “hablar mal”, términos que se emplearán para organizar los datos.

3.1.1. Alumnos del colegio estatal

3.1.1.1. Qué es “hablar bien”

Para los alumnos del estrato socioeconómico medio-bajo, “hablar bien” es (i) adaptarse al contexto (esto es, evitar usar jergas y lisuras en contextos formales); (ii) conjugar bien (no decir *haiga* o *estea*); y, sobre todo, (iii) saber vocabulario, como se observa en los siguientes fragmentos:

Extracto 1 (grupo 2)

Alejandra: [...] por ejemplo en el salón me mandan este “anda habla con un profesor” “anda habla con el subdirector para que nos dejen salir” (.) entonces trato de hablarles bonito ¿no? y **trato de expresarme bien** (.) pero también al mismo tiempo si estoy con mis tíos mis tías eh mi papá mi mamá (.) **hablo diferente ¿no?** (.) pero en este caso como dicen mis compañeras si estoy aquí en mi salón con mis

amigos personas de mi entorno personas que conocen de mí que saben cómo soy (.) entonces ya es otro tipo de hablar ¿no? (.) quizá no soy de decir lisuras así que por- porque pasa una mosca también una lisura así no (.) pero o sea hay veces que sí se habla-sí **digo las lisuras en el momento adecuado** [...] tengo (.) o sea hay cositas por ejemplo que en este caso mi compañera [se refiere a Malena] **hay cosas que me equivoco** y que ella me dice (.) este: **¿he dicho alguna vez *estea*?** [le pregunta a Malena] [Énfasis mío]

En este extracto, Alejandra señala que ella realiza cambios en su manera de hablar (con o sin lisuras) según quién sea su interlocutor a fin de expresarse adecuadamente: habla de una manera cuando se dirige a las autoridades del colegio (como el subdirector) y a su familia (padres, tíos), y de otra cuando se dirige a sus amigos, con los que sí podría expresarse con lisuras. Por otro lado, refiere que algunas veces se equivoca al hablar, pero no es consciente en qué, como se evidencia al preguntarle a Malena si ha dicho *estea*; así, se identifica como alguien que no sabe en qué se equivoca al hablar. De acuerdo con esto, “hablar bien” sería conjugar correctamente los verbos y no usar lisuras en un contexto formal. El repertorio interpretativo (maneras de hablar sobre objetos y eventos en el mundo que traslucen la ideología) construido por Alejandra es que “hay maneras de hablar bien y hablar mal”.

Extracto 2 (grupo 2)

Malena: bueno yo en mi caso mi-**mi familia es muy culta al hablar** ¿no? (.) o sea te hablan bien **saben el significado de las palabras** o a veces mi papá (.) **mi papá lee**

muchos libros y me hace leer por ejemplo un párrafo y me dice “qué no has entendido” y yo le digo tal palabra y él me explica todo (.) es por eso que yo soy así porque (.) mi familia lee (.) bueno mi papá lee mucho y me explica mucho las palabras [...] a veces yo-**yo me siento bien ignorante al no saber** o ver una-un tipo de pregunta y no saber **qué significa esa palabra** y es por eso que **yo trato de siempre preguntar el significado de las palabras** (.) porque puede ser que yo (un día) esté en un examen en la universidad y los profesores saben explicar bien y yo no entiendo una palabra (.) no voy a saber qué responder entonces yo por esa parte mi familia habla muy bien y es por eso que yo las corrijo a ellas en cosas que no saben pues. [Énfasis mío]

En este extracto, Malena, cuando habla de su familia, sobre todo de su padre, caracteriza al *culto* como una persona que habla bien porque sabe el significado de las palabras y lee bastante. El repertorio interpretativo que construye es más específico que el anterior: “el que lee bastante sabe el significado de las palabras y, así, es el que habla bien”; esto es, “para hablar bien hay que leer”. Se encuentra una secuencia de causa-efecto: lees mucho, sabes el significado de las palabras, hablas bien. La idea de la relevancia de la lectura para *saber* se encuentra también señalada en la investigación de De los Heroscuando analiza las ideologías lingüísticas en las prácticas escolares; en todas las clases de lengua, la profesora observada enfatizaba la importancia de la lectura, considerada un medio para mejorar la ortografía, para saber (2012: 188). Esta supuesta superioridad intelectual del que lee sobre el que no lee muestra que ser culto es valorado positivamente. Lo opuesto es ser ignorante como Malena misma se caracteriza («...**yo me siento bien ignorante al no saber... qué significa esa palabra...**»),

pero manifiesta una búsqueda por aprender para el futuro en la universidad («...yo **trato de siempre preguntar el significado de las palabras**(.)porque puede ser que yo (un día) esté en un examen en la universidad...»). Ella concibe la Universidad como un espacio académico en el que no quisiera mostrarse como alguien que “no sabe” vocabulario, que no “habla bien”. Como resultado de ser parte de una familia que “habla bien”, Malena señala que ella les corrige lo que no saben a sus amigas, como Alejandra; así, circula el mismo repertorio interpretativo presente en Alejandra: “hay maneras de hablar bien y hablar mal”.

3.1.1.2. Qué es “hablar mal”

Por otro lado, según los alumnos entrevistados, “hablar mal” es (i) no diferenciar el contexto (hablar jergas y lisuras en un espacio en que no se debería), (ii) usar abundantes jergas en todo contexto, (iii) no conjugar bien los verbos, (iv) decir palabras que no existen o expresiones “incorrectas”, como se observa en los siguientes extractos.

Extracto 3 (grupo 1)

Carmen: [...] **algunos compañeros que tenemos que hablan** de tal forma **con profesores** y otra forma como hablan **con su familia** (.) hablan **de la misma manera** (.) no hay diferencia. [Énfasis mío]

María: ah sí (.) **no se miden a veces cuando hablan**. [Énfasis mío]

En este extracto, tanto Carmen como María señalan que algunos compañeros de su salón se expresan de una manera inadecuada en el aula por no diferenciar el

contexto en el que se encuentran. Representan a sus compañeros como personas que no hablan bien, lo cual también se observa en el siguiente extracto:

Extracto 4 (grupo 1)

Jesús: ah pues algunos compañeros que siempre emplean ah ah lenguaje informal jergas hasta lisuras en el salón.

[...]

Paul: depende de dónde vienen pues (.) porque **hay algunos que vienen del Callao y otros que vienen de San Miguel, pero (de partes diferentes)** (.) los del Callao son más= [Énfasis mío]

Carmen: =pero no siempre es por eso (.) normalmente es para (.) llamar la atención (Ylse: ya) es como para decir “yo soy el mejor porque hablo de esta manera”=

María: = “yo soy el más malo” [entre risas]=

Carmen: = “y supuestamente impongo respeto”=

[...]

Ylse: y en tu caso sí hacías una diferencia entre los de más o menos por acá San Miguel y otros del Callao (.) qué pasa ahí (.) qué diferencias encuentras [...]

Paul: por lo que **en el Callao hay más este**: = [Énfasis mío]

María: =¿**pandillaje**? [Énfasis mío]

Paul: **pandillaje** (.) (Ylse: ya) y acá en San Miguel es más o menos tranquilo. [Énfasis mío]

María: eso es por zonas también porque por ejemplo por acá es **bien bien movido** [referencia a La Paz] y por allá es menos [referencia a La Marina] [Énfasis mío]

En este extracto, los alumnos entrevistados establecen una conexión entre la manera de hablar y la zona de residencia: vivir en el Callao o en ciertos barrios

considerados “movidos”, donde hay pandillaje, sería un indicador de hablar con más jergas y lisuras; así, se asocia a gente que habla mal con la criminalidad. El pandillero, valorado negativamente por estos alumnos, utiliza su lenguaje como un mecanismo para imponer respeto por el miedo, obtener prestigio y marcar diferencias, como señalan María y Carmen en el extracto («yo soy el mejor porque hablo de esta manera», Carmen).

Por otro lado, los alumnos mencionan *queeste* y *haiga* son palabras “mal pronunciadas”; aparte de estas diferencias en la conjugación, figuran las jergas (como se vio en el extracto anterior) y la palabra *empréstame* como formas de hablar mal:

Extracto 5 (grupo 2)

Malena: =yo creo que a veces hay gente que no habla bien por lo que no (pronuncia bien) y le han inculcado bien los valores ¿no? y otras que este (.) a veces **confunden las palabras y hay palabras que no existen (.) no las saben pronunciar**. [Énfasis mío]

Ylse: ya (.) como por ejemplo qué palabras que no las saben pronunciar

Malena: como ***este* (.) se dice *estés***[Énfasis mío]

[...]

Juan: =**otra cosa son las jergas** (Ylse: ya) a ver por ejemplo no sé o por ejemplo lo que normalmente más se escucha “habla causa” (Ylse: ya) o sea *causa* es “habla amigo” por decir así [...][Énfasis mío]

Paola: eso quiere decir que **estamos hablando mal** pues (.) no está bien hablar así=

[Énfasis mío]

[...]

Ylse: ya (.) palabras como *estea* y qué qué otro caso más

Malena: como **haiga**[Énfasis mío]

Paola: **es haya**[Énfasis mío]

[...]

Juan: =“**empréstame**” “empréstame algo” “empréstame el otro” (.) **¿no es préstame acaso?** [Énfasis mío]

El repertorio construido en este extracto, así como en los anteriores, es que “hay maneras de hablar bien y hablar mal”. Paola se representa a sí misma y a los otros, que son sus compañeros presentes en la entrevista (usa el pronombre inclusivo *nosotros*), como personas que hablan mal. Esta representación de sí misma como alguien que habla mal también se encuentra en el siguiente extracto:

Extracto 6 (grupo 2)

Ylse: ya y hablar mal o sea en qué sentido por qué qué utilizan qué dicen

Paola: por ejemplo yo estaba hablando eh con mi amiga que antes vivía por donde yo antes vivía (.) y **yo también hablo mal** ya a veces yo hablo con jergas y todo (.) por estar a la chacota hablo mal pero también sé comportarme en cada situación y entonces estábamos hablando y agarra y me dice “si pues zamba por acá que por aquí” entonces yo la miré y en mi mente dije “oye **qué feo** se ve hablar así” dije

“pucha **qué feo**” [...] yo **yo la escuchaba y la miraba y yo decía “ay qué horrible se ve hablar así”** y cómo (.) yo en mi mente quería decirle “oye no hables así que se ve horrible” **se ve feo feo así se ve feo** [...] [Énfasis mío]

En esta intervención, Paola considera que tanto ella como su amiga de su antiguo barrio hablan mal⁷. El repertorio interpretativo construido es que “el que emplea abundantes jergas habla mal”. Al justificar su hablar mal por el empleo de jergas, construye una imagen negativa de la jerga: un lenguaje *feo*, *horrible*, que debe evitarse incluso en una situación informal. Repite varias veces el adjetivo *feo* y logra, de esa manera, enfatizar su idea. Esta valoración negativa de la jerga caracteriza de manera negativa a quien la emplea; en este caso, la alumna misma y su amiga.

En el siguiente extracto, también se representa la jerga como algo negativo y, en consecuencia, el que la emplea al extremo es valorado negativamente; en este caso, es el “amixer”⁸ o “lacra”:

Extracto 7 (grupo 2)

Ylse: ya y por qué se miran mal (.) por las lisuras por las jergas

Juan: claro por cómo hablan

[...]

⁷ Paola vivía en Alfonso Ugarte y ahora vive en Washington, calle cercana a la otra y ubicada en el Cercado de Lima. Este dato fue proporcionado por la alumna en la misma entrevista.

⁸ En el ámbito virtual, señala Brañez, «desde hace unos años se viene promocionando el término “amixer” con una carga peyorativa en él para denominar a un tipo de sujeto con una serie de características identitarias marginales que son discriminadas: el “amixer” es construido como un personaje que vive en las zonas marginales de Lima, al que le gusta el perreo-reggaetón, proviene de familia de inmigrantes y usa el lenguaje escrito con “mala ortografía”» (2012: 4).

Juan: claro este: como quién dice él (.) cómo se llama (.) los (.) la gente:

Paola: **¿amixer?** [sonríe Juan] como tú le llamas [Énfasis mío]

Juan: yo no le llamo *amixer*

[...]

Rafael: **la gente lacra** [sonriente] [Énfasis mío]

Ylse: la gente lacra qué=

Paola: =y **eso lo practican todos¿no?hasta ustedes mismos** (.) lo practican [Énfasis mío]

Pedro: no pero yo lo que pienso que (.) como él (.) como dice él la gente lacra que habla como mis amigos han dicho *causa* así (.) **ellos también nos discriminan** porque **nosotros** hablamos de manera así y dicen ah este (chibolo) [Énfasis mío]

[...]

Juan: **nosotros** pasamos por su lado y **hablamos** de manera natural **como se debe** y dicen “mira los mongoles” [risas de todos] [Énfasis mío]

Rafael: no pero **ellos** o sea **utilizan la jerga al extremo** porque (.) ya la palabra *causa* la utilizan como *kasha* [...] [Énfasis mío]

Paola identifica a sus compañeros hombres presentes en la entrevista con el término “amixer”: «y **eso** [el ser amixer] **lo practican todos ¿no? hasta ustedes mismos**». En esta intervención, la partícula “¿no?”, que funciona como un pedido de ratificación, no espera respuesta, sino que de inmediato se afirma que los tres jóvenes forman parte de ese grupo; el conector de adición *hasta* marca la inclusión de sus compañeros dentro del grupo de los “amixers”. Sin embargo, ellos se desalinean de esta vinculación diciendo que son discriminados por estos («**ellos también nos discriminan...**», Pedro). Los pronombres *nosotros*, que refiere a los

“no amixers”, y *ellos*, que alude a los “amixers”, muestran este distanciamiento. Pedro, Juan y Rafael se construyen de modo diferente de los “amixers”, quienes les atribuyen la identidad de “mongoles”. Esta discriminación mutua, evidenciada con el conector de adición *también*, se basa en la manera de hablar, como señala Juan: «**nosotros** pasamos por su lado y hablamos de manera natural **como se debe** y dicen “mira los mongoles”»; con la expresión “como se debe”, el alumno afirma que hay una forma correcta de hablar. Así, dentro del mismo grupo (todos son alumnos del colegio estatal), se establecen conflictos por la manera de hablar.

Como se observa, en los alumnos entrevistados, circula la ideología de la “lengua culta”. Esta, que consiste en la creencia de que existen formas correctas y, en consecuencia, formas incorrectas, promueve la discriminación hacia los hablantes de estas formas. En el siguiente extracto, se muestra cómo algunas maneras de hablar son motivo de burla:

Extracto 8 (grupo 2)

Alejandra: [...] pienso que entre **nosotros no nos corregimos ese haiga o haya** (Ylse: mhm) ¿no? en este caso mi compañera Malena ¿no? pero es que si ella no estuviera acá **ponga haiga un haya un grupo** como yo= [Énfasis mío]

Juan: =haiga (.) **haiga un grupo [entre risas]**= [Énfasis mío]

Alejandra: =ya ve [risas] (.) ponga haya un grupo este en este caso que **hablen demasiadas jergas** (.) eh otro grupo de que hablan de la forma natural pero **entre ellos no se corrigen esa esa forma de hablar que es el haiga o el estea**= [Énfasis mío]

Malena: **simplemente se burlan**=[Énfasis mío]

Alejandra: =sino simplemente **discriminan o se burlan de la forma en que la que son las jergas pero no el haiga o el estea**[Énfasis mío]

Juan: también está la palabra (.) por ejemplo cuando te dicen “y sí mira allí está **la Malena**” [risas de algunos] “allí está la Mayllorid” “allí está la Alejandra” **la** [Énfasis mío]

Según Alejandra, el empleo abundante de jergas sí es un motivo de discriminación, de burla (como se encontró en el extracto 7) , mas no el decir *haiga* o *este*, formas que pueden pasar desapercibidas y, por ello, no son corregidas entre sus compañeros; tanto el pronombre *nosotros* como *ellos* tienen el mismo referente en las dos participaciones de Alejandra: los alumnos del colegio estatal («... **nosotros no nos corregimos ese haiga...**»/«... **entre ellos no se corrigen esa esa forma de hablar que es el haiga o el estea...**»). Por el contrario, Malena, quien indicó que les corregía la manera de hablar a sus amigas (ver extracto 2), señala que estas diferencias en la pronunciación son también motivo de burla; esta burla ocurre en la misma entrevista, cuando Alejandra interviene y dice *haiga*, y su compañero repite la palabra riéndose. Juan añade otra forma que estaría al mismo nivel de *este* o *haiga*: la anteposición del artículo *la* o *el* a los nombres propios de personas. El repertorio interpretativo que se construye tanto en este extracto como en el anterior (el siete) es que “ciertas maneras de hablar son motivo de burla, de discriminación”. Para unos, estas formas son solo las jergas; para otros, que tienen acceso al discurso prescriptivo, el decir *este*, *haiga*. Así, se encuentra que el nivel de prestigio es diferente dentro de este mismo grupo social.

En conclusión, los repertorios interpretativos encontrados y las identidades construidas por los alumnos del colegio estatal indican que la ideología compartida es la de la “lengua culta”, pues creen que existen formas correctas e incorrectas de hablar. Valoran positivamente el hablar bien, así como a los que hablan bien, quienes incluso son considerados cultos si saben bastante vocabulario gracias a que leen. Por el contrario, “hablar mal” es muchas veces motivo de burla, de discriminación; los que “hablan mal” son valorados negativamente, hasta el punto de asociarlos con el lumpen. Muestran cierta conciencia al juzgar al otro o a ellos mismos por la manera de hablar.

3.1.2. Alumnos del colegio particular

3.1.2.1. Qué es “hablar bien”

Para los alumnos del nivel socioeconómico medio-alto, aparte de (i) saber adaptarse al contexto (cuidar la manera de hablar en una situación formal), hablar bien es (ii) saber ciertas normas de uso, (iii) emplear un vocabulario preciso (por ejemplo, no decir *cosa*) y (iv) transmitir un mensaje claro, como se observa en los siguientes extractos.

Extracto 9 (grupo 2)

Manuel: son son errores que se cometen a diario [se refiere a errores en la conjugación verbal] y que muchas veces las personas no se dan cuenta (.) porque ya están acostumbradas a escribir de esa manera y **lo malo es que muchas veces no**

son corregidos tampoco (Ylse: mhm) entonces yo pienso que sí **hay algunos que no tienen** el (.) **suficiente cantidad de vocabulario** como para expresar bien y: por eso recurren recurren a la redundancia o a simplificar todo en una sim-simple palabra como decir “esa cosa” (Ylse: mhm) o simplemente se queden con el *eso* pero nunca terminan de: enfatizar bien su idea. [Énfasis mío]

Extracto 10 (grupo 2)

Manuel: pienso que cuando también se dice hablar bien o mal depende del tipo de palabras que usas en el contexto en que estás (Ylse: mhm) eh: como por ejemplo desde mi punto de vista si estás en una reunión con gente que no conoces mucho (.) **en una reunión formal** se podría decir (.) eh yo pienso que no que **no es correcto usar un vocabulario al que empleas diariamente con tus amigos** ¿no? (Ylse: mhm) entonces allí ya creo que **se tiene que tomar un poco más de seriedad en cuestión a las palabras que tú quieres usar para cómo quieres expresarte y cómo quieres que te vean los demás** [...] [Énfasis mío]

Extracto 11 (grupo 2)

Alfredo: yo pienso que también (eso es importante) [concuerta con Manuel en que el que te corrijan los errores ayuda a poder transmitir un mensaje correcto, que se entienda] por ejemplo muchas veces como que nos corrigen y **nos corrigen** para que bueno lo que yo pienso es que **para que en un futuro (.) tu mensaje** pueda ser llegado- **pueda ser transmitido y que la persona lo capte lo reciba de de una mejor manera** de una mejor manera (.) ya que o sea (.) muchas veces como que el uso de **muletillas dequeísmos palabras mal empleadas** como que **muchas veces hace que la persona que lo escucha (.) se fije más en lo que has dicho mal o lo que lo que te has equivocado** (Ylse: ya) entonces muchas veces como que no

...nollega el mensaje muy bien (.) entonces o sea te corrigen ahora para que yo pienso que en un futuro (.) lo que tú trates de decir lo que tú trates de transmitirle a la otra persona llegue de una manera correcta (.) y o sea justo lo que tú quieres decirle le llegue a la persona.[Énfasis mío]

En todas estas respuestas brindadas por los estudiantes, se encuentra el mismo repertorio interpretativo presente también en los alumnos del colegio estatal: “hay maneras de hablar bien y hablar mal”. La diferencia radica en qué significa “hablar bien”. En los jóvenes del colegio particular, no se encontró un énfasis en la importancia de la lectura ni en saber el significado de las palabras o usar un vocabulario “culto”; más bien, identificaron el hablar bien con rasgos que caracterizan a una variedad estandar enseñada de manera explícita: conjugación normada de verbos, vocabulario preciso y no coloquial, no muletillas, no dequeísmos. Sus respuestas manifiestan la ideología de la “lengua culta”, de la “lengua estándar”. Son conscientes de que no todos manejan esta forma de expresarse («... **hay algunos que no tienen el (.) suficiente cantidad de vocabulario** para expresar bien...», Manuel, extracto 9), y que es necesario que se corrijan los “errores”(como señala Alfredo, que concuerda con Manuel, extracto 11) para transmitir el mensaje correctamente y, así, proyectar una buena imagen. Otros repertorios interpretativos construidos son “la manera como te expresas habla de ti” y “el prestigio social se asocia con el hablar correctamente”. En general, los estudiantes del colegio particular mostraron tener un acceso más constante e informado al discurso prescriptivo, probablemente promovido por sus profesores y familiares.

La visión tecnicista del lenguaje y el adoptar una posición prescriptiva (que es compartida con otros de su entorno social) se relaciona con lo encontrado por De los Heros luego de analizar un libro de texto de lengua de secundaria: “Detrás del simple planteamiento de que hay formas *correctas* y otras *incorrectas* y de que la explicación para la incorrección se presenta como un asunto vinculado a la incomprensión en la comunicación escrita, se esconde un trasfondo ideológico en el que, definitivamente, juegan un papel los conceptos de prestigio y de imposición de ciertas formas sobre otras” (2012: 148). Asimismo, Valdés y otros (2003: 16) encontraron, en su investigación acerca del español académico con estudiantes de un departamento de español en universidades de Estados Unidos, que el hablar de corrección, del lenguaje libre de errores y de usos académicos sancionados reveló una perspectiva purista en los alumnos en la que el lenguaje era concebido como dividido en elementos aceptables y no aceptables.

3.1.2.2. Qué es “hablar mal”

En cuanto a qué es hablar mal, los alumnos del colegio particular consideran que es (i) no conjugar bien, (ii) cometer errores ortográficos, (iii) usar muletillas, (iv) cometer errores en el uso de preposiciones, (v) usar expresiones “incorrectas”, como *nadies*, *dentrar*, (vi) tener un vocabulario insuficiente, (vii) usar abundantes jergas. A continuación, se presentarán los fragmentos que respaldan estas afirmaciones:

Extracto 12 (grupo 2)

Alfredo: yo **creo que no no es que se hable bien o mal pero definitivamente hay personas que nosotros este: como que las escuchamos y sabemos que no no pronuncian bien**= [Énfasis mío]

Ylse: no qué=

Alfredo: como que no pronuncian bien (Ylse: ya) o que por ejemplo se expresan mal (.) usan palabras o sea mal usadas.

Ylse: ya (.) ¿palabras mal usadas como cuáles por ejemplo?

Alfredo: por ejemplo eh: **haiga**(Ylse: ya) este: eh: por ejemplo **cuando escriben también** (.) por ejemplo en redes sociales también escriben (.) eh: por ejemplo el **mal empleo del hay** (Ylse: mhm) el **porque**[Énfasis mío]

[...]

Alfredo: el **uso de muletillas dequeísmos palabras mal empleadas** como que muchas veces hace que la persona que lo escucha (.) se fije más en lo que has dicho mal o lo que lo que te has equivocado [...] [Énfasis mío]

En este extracto, se encuentra un *dilema ideológico* en la misma persona. En una parte, Alfredo afirma, aunque con cierta seguridad (usa el verbo *creer*), que no se habla bien ni mal («yo **creo que no no es que se hable bien o mal...**»). En otra, expresa, con total seguridad (emplea el adverbio de modo *definitivamente*), que hay personas —diferentes del que habla y de los de su grupo (estos son referidos con el pronombre *nosotros*)— que no hablan bien porque cometen errores al conjugar los verbos, al escribir sin seguir las reglas ortográficas en redes

sociales («... pero definitivamente hay personas que nosotros este: como que las escuchamos y sabemos que no no pronuncian bien...»); más adelante, menciona otros errores que afectan la transmisión del mensaje: muletillas, dequeísmos. El conector *pero* evidencia este contraste entre las dos posiciones: en la primera, Alfredo evita construir una identidad racista o prejuiciosa de él mismo, mientras que, en la segunda, construye una diferencia valorativa entre dos grupos. En la intervención de este estudiante, se puede hallar un discurso discriminatorio encubierto del mismo tipo identificado por Van Dijk (2010) y De la Cadena (2004), tal como se discutió en la sección 1.5. Un grupo se construye como superior (grupo en el que se encuentra Alfredo) a otro sobre la base de las diferencias en la manera de hablar.

En el siguiente extracto, se mencionan otras expresiones consideradas “incorrectas”, como *dentrar*, *nadies* y *fuistes*, que se “van pegando” a muchas personas:

Extracto 13 (grupo 3)

Alejandro: [...] se dice *entrar no dentrar* (.) **mucha gente** bueno (.) por donde vivo hay gente que dice así *dentrar* [Énfasis mío]

[...]

Ylse: ya *dentrar* (.) ya y ¿otros casos? ¿Qué pueden decir ustedes?

Gustavo: o sea por ejemplo en la calle **bastante gente** (.) se dice *nadie en lugar de eso dicen nadies* (Ylse: mhm) y este más o menos como que (.) hay varias personas

que no saben (.) y como que tanto que lo escuchas de repente a veces lo dices inconscientemente (.) y no solo es ese caso hay varios porque **bastante gente en la calle habla así** hablan habla sin *fuistes* [risas de algunos] **habla sin sin conjugar bien las palabras sin pronunciar bien** entonces no sé como que **se va pegando** y se hace un poco más más masivo y de pronto varios terminan hablando así [Énfasis mío]

Los alumnos reportan desigualdades en las maneras de hablar. Presuponen que las formas “incorrectas” son dichas por la mayoría; le adjudican predicados negativos, como se observa en la intervención de Gustavo: “no saben”, “**habla sin sin conjugar bien las palabras sin pronunciar bien**”. Así, el repertorio interpretativo en común circulación es que “bastante gente habla mal”; los cuantificadores *mucha, bastante* que modifican al sustantivo *gente* evidencian esta creencia. Los “otros”, que son la mayoría, son representados como personas que hablan mal.

En cuanto al léxico, no es valorado el usar términos imprecisos, por ejemplo *cosa*, ni el empleo abundante de jergas, como se observa en los siguientes extractos:

Extracto 14 (grupo 2)

Pamela: ah bueno **muchas personas eh: no tenemos suficiente vocabulario** y siempre expresamos la palabra (.) por ejemplo *cosa* (Ylse: mhm) [sonríe] lo relacionamos todo con eso (.) no tenemos suficiente vocabulario. [Énfasis mío]

Extracto 15 (grupo 2)

Ylse: ya: y tú por ejemplo mencionabas que que como se veía horrible ¿no? el hecho de usar jergas o sea qué ¿o sea tampoco hablas con tus compañeros con tus amigos?

Marisol: yo me refiero a que (.) no voy a negar que nunca lo he usado (Ylse: mhm) pero hay personas como que ya lo usan (.) todo todo su (.) cuando te hablan (.) **todo es eh jerga jergajergajerga** todo todotodotodo y ya como que (.) ah ya **se ve horrible** ¿no? (Ylse: mhm) yo también he intentado dejar de hablar (jergas) porque sé que se ve mal (.) pero bueno también como que a esta edad es difícil ¿no? todos los emplean [Énfasis mío]

En estos extractos, los repertorios interpretativos son que “el que no tiene un vocabulario preciso y variado habla mal”(lo cual se conecta con lo visto en el extracto 9) y “el que emplea abundantes jergas habla mal” (esta visión negativa de la jerga también se encontró en los alumnos del colegio estatal, extractos del 5 al 8); ambos repertorios revelan una clara conciencia en la importancia de la selección de las palabras al momento de hablar.

Asimismo, los alumnos del colegio particular valoraron negativamente ciertas construcciones (colocar primero el objeto y luego el verbo) dichas por personas que tienen familiares de provincia, como se observa en el siguiente extracto:

Extracto 16 (grupo 3)

Jimena: =y también hay gente que por justamente por tener **familiares de otros lugares o de otros de otras provincias** a la hora de decir por ejemplo eh “pásame

pásame el agua” dicen “el agua me la pasas” o sea cambian **cambian los lugares de las palabras** y a veces se queda tan en la gente se **queda marcado en las personas que ya lo dicen como normal** [Énfasis mío]

De los Heros señala que “la sociedad tiende a jerarquizar las lenguas y las variedades lingüísticas superponiendo unas sobre otras. Así, algunas se catalogan como mejores y más autorizadas, y consecuentemente los hablantes de las otras sufren la exclusión de algunas actividades y prácticas y, en pocas ocasiones, la segregación social” (2012: 167). En esta creencia acerca de la superioridad e inferioridad de ciertas lenguas y sus variedades, así como de sus hablantes, están presentes las características de las ideologías lingüísticas; de acuerdo con Kroskity, estas se construyen desde la experiencia sociocultural del hablante, guardan relación con los intereses de un grupo específico y se usan en la construcción de identidades (2006: 501-511). En el caso que se analiza, la alumna, que es de Lima, al privilegiar el castellano de Lima, beneficia a los limeños y discrimina a los de provincia por su manera de hablar; específicamente, los usuarios de la modalidad SOV (sujeto, objeto, verbo) —orden oracional en el español andino y amazónico— son representados como malos hablantes del castellano, pues considera no normal anteponer el objeto al verbo.

Al estar arraigada en los alumnos de este colegio limeño la ideología de la “lengua culta”, discriminan ciertas maneras de hablar, consideradas no cultas, no prestigiosas, y a sus hablantes. Ello genera y reproduce la construcción simbólica de grupos y jerarquías sociales: por un lado, *nosotros*, los de Lima; por otro, los

otros, los de provincia, los hablantes de español andino y amazónico. Desde comienzos del siglo XIX, afirma De la Cadena, los Andes eran identificados con el atraso, el subdesarrollo en comparación con la zona costera; los andinos se encontraban subordinados, sobre todo, a la élite limeña, considerada el “grupo racial más avanzado” (2004: 62). Justamente esto es lo que se observa en los datos recogidos en el colegio particular.

Como conclusión de esta sección, los repertorios interpretativos y el dilema ideológico construidos por los alumnos del colegio particular muestran que también circula en ellos la ideología de la “lengua culta”. Sin embargo, a diferencia del grupo socioeconómico medio-bajo, presentan una visión tecnicista del lenguaje que responde a una variedad estándar enseñada de manera explícita, facilitada por el acceso fluido que tienen al discurso prescriptivo a través de sus profesores y familiares. Al creer que existen formas correctas de hablar, se discriminan otras formas, y, en consecuencia, se discrimina a los que las hablan. El análisis de las estructuras discursivas, como las denominaciones y los predicados negativos atribuidos a los “otros”, ayudan a evidenciar una ideología racista que supone la superioridad de unos grupos sobre otros.

3.2. Ideología de la “buena educación”

En esta sección, los resultados del análisis de los discursos de los estudiantes en torno a quiénes son considerados que “hablan bien” y quiénes, que “hablan mal” confirman que tanto las élites como los demás sectores sociales comparten la

creencia en el poder de la educación y la “cultura” para legitimar la discriminación (de la Cadena 2004: 25-27), y “aceptan las diferencias de educación como legitimadoras de la jerarquía y desigualdad social” (Zavala y Zariquiey 2007: 365). Como veremos, tanto los jóvenes del colegio estatal como del particular coinciden en que es fundamental haber recibido una “buena educación” para “hablar bien”; sin embargo, se encuentran diferencias en cuanto a qué significa “educación” para cada uno de estos grupos.

Los datos analizados muestran que los estudiantes del colegio estatal se consideran a sí mismos y a los de su grupo (compañeros del salón, amigos) como malos hablantes del castellano. En cambio, los que “hablan bien” son aquellos que han recibido una “buena educación”; estos son valorados positivamente por saber, leer, ser cultos. Detrás de sus discursos, subyace la ideología de la “buena educación”: la manera “correcta” de hablar se adquiere por medio de la educación. Con el término “buena educación”, se refieren básicamente a un mayor nivel de instrucción, pero que solo proporcionan algunos colegios.

Por otro lado, los alumnos del colegio particular consideran malos hablantes del castellano a grupos socioeconómicos inferiores al suyo; estos, que son la mayoría, “hablan mal” debido a la formación recibida tanto en el hogar como en la escuela. El estereotipo social que se construye es que el que “habla mal” es el que no ha asistido a un “buen” colegio desde pequeño y el que pertenece a un grupo social no acomodado. Por el contrario, los que “hablan bien” para estos estudiantes son personas que están dentro de su mismo grupo socioeconómico, esto es, personas

que, como ellos, han recibido una “buena educación” tanto en casa como en la escuela. Así, con el término “buena educación”, aluden a ser parte de una “buena familia” y, como consecuencia de ello, de un “buen colegio”; o sea, “bueno” significa “de nivel socioeconómico alto”. Al igual que en el caso de los estudiantes del colegio estatal, predomina la ideología de la “buena educación”, pero con visiones distintas. A continuación, se presentan los extractos que reflejan esta ideología.

3.2.1. Alumnos del colegio estatal

Para los alumnos del colegio estatal, los que “hablan mal” son aquellos que no han recibido una buena educación en el sentido de que carecen de un mayor nivel de instrucción. Por otro lado, en cuanto a quiénes “hablan bien”, lo más recurrente fue la mención a las personas que saben bastante vocabulario (ciertos profesores; el Premio Nobel de Literatura Mario Vargas Llosa; algunos familiares, como el padre que lee, el padrino que fomenta la lectura); recordemos que para estos alumnos “hablar bien” es saber el significado de las palabras, usar un vocabulario “culto”. En los siguientes extractos, se evidencia la creencia de que la forma de obtener la “lengua culta” es mediante la buena educación, entendida como nivel de instrucción:

Extracto 17 (grupo 2)

Alejandra: yo (.) en el entorno de acá del colegio (.) **le tengo mucho respeto** a un profesor que se llama este Pedro (.) Campos Domínguez (.) es **un profesor demasiado culto** (.) un profesor que (.) yo le pregunto cosas que que quizá he visto

en la televisión cositas que como dicen (.) cositas que me dicen así y que no las sé entonces le pregunto al profesor y **él las sabe** y él me las dice correctamente [...] en parte mi familia [...] **mi papá es una persona que sabede lugares sabe de calles** eh sabe como dice Malena también **su papá de libros de historiadores de héroes** [...] es una persona que habla bien [...] [Énfasis mío]

[...]

Pedro: yo en mi caso como dicen acá en el colegio el profesor Campos que cada **palabra que no sabemos nos enseña** (.) nos explica el significado y ya en mi casa **mi padrino** que cada fin de semana siempre lo veo (.) mi padrino siempre me (.) **dice que lea libros**[...] [Énfasis mío]

El repertorio interpretativo construido es que “el que sabe vocabulario, de lugares, de héroes es el que habla bien”; el que “habla bien” es representado como culto por *sabery* es alguien que merece respeto. Tanto en la intervención de Alejandra como en la de Pedro se encuentra el verbo *saber*: el profesor sabe vocabulario; el padre sabe de lugares, de calles, de historiadores, de héroes. Otra vez, figura en los estudiantes del colegio estatal la relevancia de la lectura para *saber* (como se vio en el extracto 2): «... mi padrino siempre... me **dice que lea libros**... », extracto 17. En cambio, los alumnos se identifican como personas que no saben vocabulario, no saben cómo se dicen de modo “correcto” ciertas expresiones.

Extracto 18(grupo 2)

Ylse: [...] dijiste ¿no? (.) “si tuviera yo un libro que me diga esto es correcto esto es incorrecto yo aprendería más” (.) o sea en este caso **no cuentan con** un: [Énfasis mío]

Alejandra: **con ese libro no**= [Énfasis mío]

Ylse: =con un material

Alejandra: claro sí=

Paola: =claro que sí hay diccionarios en la en la biblioteca ¿no? debe de haber diccionarios pero=

Juan: =ella se refiere a palabras que se deben emplear en una oración o no

Alejandra: o sea claro **que diga por ejemplo palabras incorrectas** (.) la la palabra correcta y que al costado me pongan palabra incorrecta (.) algo así no (.) no sé [Énfasis mío]

Paola: porque el profesor Campos a veces nos hace este caligrafía creo que es (.) nos hacer poner (.) nos pone palabras y da el significado=

Juan: = vocabulario=

Paola: = y: vocabulario (.) de ahí de ahí **yo he entendido algunas palabras que ahorita ni me acuerdo**[Énfasis mío]

Alejandra: palabras que ni sabíamos que existían

Paola: claro [sonrisas]

Ylse: ¿cómo cuáles?

Paola: **palabras rarísimas**[Énfasis mío]

Alejandra: no tengo ninguna en mente pero es que o sea no son así no más habladas (.) **se las escucho** a quién (.) **a Mario Vargas Llosa** [risas] se las escucho a (.) a algún autor [Énfasis mío]

Juan: a un profesor

Malena: bueno por lo mismo que **él es de: letras** (.) es **un profesor bien culto y se ve que ha leído** (.) es por eso que se expresa de: de esa manera pues [Énfasis mío]

En este extracto, los alumnos afirmaron que carecían de un material educativo que les diga qué expresiones son correctas y cuáles no; su colegio no les brinda la “buena educación” que necesitan. Consideran que alguien que se expresa bien es aquel que sabe el significado de las palabras, aquel que emplea palabras “raras”, términos que les han enseñado, pero, en ese momento de la entrevista, no se acordaban (más adelante, mencionaron la palabra “ósculo”). Tomaron como referencia a gente de letras como buenos hablantes de castellano, al Premio Nobel de Literatura Mario Vargas Llosa y a profesores considerados cultos por haber leído y saber el significado de las palabras (como se vio en el extracto anterior).

3.2.2. Alumnos del colegio particular

Los alumnos del colegio particular consideran que hablan mal los que no han recibido una buena educación en el hogar (esto está atravesado por la clase social, como se verá en los siguientes extractos) y en la escuela; entre estos, figuran ciertos trabajadores de su colegio (profesores de matemática y el regente), la gente que acude adonde ellos viven (como los del Callao que van a San Miguel, los que ayuda la parroquia). En los siguientes extractos, se observan estas menciones.

Extracto 19 (grupo 2)

Manuel: pienso que **todo está centrado en la educación** (Ylse: ya) en la educación en **casa** y en la educación en la **escuela** (.) o **muchas personas** no tienen la oportunidad como de repente **nosotros** que estamos en **un buen colegio** que recibimos un buen grado de instrucción respecto a estos temas de lo que es el dequeísmo muletillas (Ylse: mhm) usos conjugación de verbos (.) eh **muchas personas no lo tienen en nuestro país** (.) entonces eh **sus** errores son como que más comun- más frecuentes (Ylse: ya) y **ellos** cometen así a cantidad por el mismo eh por el simple hecho de que en **su** colegio **no han sido educados** (.) no han sido capacitados de una manera ni sus padres ya sea porque eh ya porque **no han querido** o () [Énfasis mío]

En este extracto, Manuel refiere que tanto él como sus compañeros han recibido una buena educación; son conscientes de diversas clases de “incorrecciones” lingüísticas porque han sido y son enseñadas tanto en su colegio como en su casa. Pueden cometer errores, pero creen que los que no han recibido una adecuada instrucción en estos temas los cometen con mayor frecuencia, como refiere Manuel: «... **ellos** cometen así a cantidad...». El pronombre *ellos* y los posesivos *su*, *sus* refieren a los que no han recibido una buena educación tanto en casa como en la escuela; por oposición, *nosotros* alude al que habla y a los que pertenecen a su mismo grupo social, esto es, los que han recibido una “buena educación” (son parte de una “buena familia” y de un “buen colegio”), privilegio de solo unos cuantos en el Perú. Los alumnos entrevistados son conscientes de las diferencias en el acceso a la educación y sus beneficios. Esto implica que la inequidad es la que genera la construcción de grupos y jerarquías sociales: por un lado, *nosotros*, los que han recibido una “buena educación”; por otro, los *otros*, los que no han recibido una

“buena educación”. Estas diferencias en la educación que legitiman las jerarquías sociales se asocian con el pensamiento racial predominante en nuestro país (de la Cadena 2004), como se vio en la sección 1.5.

De acuerdo con Van Dijk, lo central de las ideologías racistas es “la inferencia de superioridad en relación con los Otros (...)” (2010:80). En el extracto anterior, se encuentran predicados y presuposiciones negativos atribuidos a *ellos*: “cometen [errores] así a cantidad”, “**no han sido educados**”, “no han sido capacitados”, “**no han querido** [ser capacitados]”. *Ellos* son identificados como diferentes de *nosotros*, a quienes se les atribuyen predicados positivos: “estamos en **un buen colegio**”, “recibimos un buen grado de instrucción respecto a estos temas de lo que es el dequeísmo muletillas”. Así, se construye una desafiliación, en la que el “otro” es construido como inferior sobre la base de factores culturales, educativos y socioeconómicos.

En cuanto a los trabajadores de su colegio, un grupo de los tres entrevistados realizó una dicotomía entre profesores de ciencias y letras basándose en su manera de hablar:

Extracto 20 (grupo 2)

Pamela: [...] **la miss de comunicación sí nos corrige**[Énfasis mío]

Lorena: claro es que son de letras ¿ves? (.) **pero los profesores** que son así **de matemáticas**[Énfasis mío]

Manuel: los que son más **de números**[Énfasis mío]

Lorena: exacto (.) ellos son los que más hablan así [hablan mal, cometen errores]

Manuel: son los que a veces [cometen esos errores]

Marisol: [los de ciencias]

Manuel: claro **los de ciencias son los que comenten esos errores** así cotidianos y uno se da cuenta [Énfasis mío]

En este extracto, el repertorio interpretativo en común circulación es que “los profesores de ciencias (de matemáticas o números), por oposición a los de letras (el conector de contraste *pero* marca esta oposición total), hablan mal”; cometen errores que los entrevistados, en su condición de estudiantes, detectan. Estos profesores son valorados negativamente por los alumnos. La razón es tanto social como educativa, lo cual se desprende del siguiente comentario de Gustavo al referirse a un trabajador de su colegio que no se expresa bien:

Extracto 21 (grupo 3)

Ylse: [...] esos casos por ejemplo de *nadies* de *fuistes* o sea solo en: la calle [los escuchan] o ¿alguien de su entorno? Por allí dijeron Castro [risas de los alumnos]

Gustavo: sí no que lo que pasa es que hay profesores que que de repente **no han recibido una buena educación cuando eran jóvenes** (Ylse: ya) y se han habituado a esa forma de hablar (0.3) hay un profesor bueno no es profesor es un regente (.) del colegio que sí a veces emplea esos términos cosa que está mal [Énfasis mío]

Carlos: dice *nadies* en vez de secundaria dice *segundaria* [risas de algunos] con *g*

Al inicio de este extracto, cuando se les pregunta a los alumnos quién de su entorno no habla bien, ellos se ríen, lo cual se puede interpretar como una forma de burla, de discriminación hacia los que no “hablan bien”. Finalmente, Gustavo señala al regente de su colegio como alguien que no se expresa bien probablemente por no haber recibido una buena educación desde pequeño; le atribuye una presuposición negativa al “otro”, lo que evidencia su idea de la “buena educación”. Tomando en cuenta los extractos 20 y 21, podríamos decir que, al margen de la situación socioeconómica real de los profesores de ciencias y del regente, estos son asociados con la pobreza, con la gente de la calle⁹. Entonces, con el término “buena educación”, los alumnos del colegio particular, en realidad, quieren decir “buena familia”, “buena crianza”, “buen colegio”; así se hace referencia a la clase social, al nivel socioeconómico, al origen de la persona.

Otras personas consideradas que no hablan bien debido a no haber recibido una buena educación son los que acuden a la parroquia y los que van del Callao a San Miguel para jugar fútbol, como se observa en los siguientes extractos:

Extracto 22 (grupo 3)

Alejandro: claro o sea (.) **todo depende de una buena educación[...]** por la **parroquia de mi casa hay varios chicos que acuden** (Ylse: ya) y **muchos de ellos hablan a veces mal** o sea se expresan mal [...] [Énfasis mío]

⁹ Sobre el significado implícito y su vínculo con el racismo, cabe resaltar que “(...) para el discurso en general, la mayoría de los significados son implícitos (...). La mayor parte del discurso racista contemporáneo es por consiguiente no muy explícito, pero se debería comprender lo que está escrito “entrelíneas”, es decir, que puede ser inferido de lo que es dicho o está escrito porque somos miembros de la misma comunidad epistémica y discursiva” (Van Dijk 2010: 86).

Extracto 23(grupo 3)

Ylse: ya (.) entonces tiene que ver un poco con el entorno social o sea más o menos cómo habla tu entorno social es la manera como tú te ¿expresas?

Alejandro: mmm claro (.) no no digo que todo todo nuestro entorno (.) bueno mi entorno **no es que digamos** así “barrio pobre que se expresa mal” que sé yo (.) hay gente que va **o sea** (.) como vivo acá en San Miguel (Ylse: mhm) **mucha gente que a veces de otros lados como del Callao**Callao a veces baja al parque donde yo juego así (.) a veces allí es donde se aprende (.) escuchas hablar así a la gente y como los frecuentas o sea (.) frecuentas porque juegan pelota contigo se te pegan esas cosas [se refiere a jergas, lisuras, apodos] pero como dije hay que saber diferenciar los momentos en que uno se expresa [Énfasis mío]

Es interesante notar la presencia de los cuantificadores *varios*, *muchos*, *mucha* para referirse al grupo que habla mal, que, en este caso, se presupone que es mayoritario y de un entorno socioeconómico diferente del que habla; son personas de pocos recursos económicos, que necesitan ayuda de la parroquia, o que provienen de otro distrito (en este caso, de la provincia constitucional del Callao que se encuentra relativamente cerca del distrito de San Miguel). Estas referencias a que la mayoría habla mal (que también se encuentran en el extracto 13) y a que la mayoría no goza de una “buena educación” (como se vio en el extracto 19) sacan a la luz una ideología de tipo racista, que supone la marginación de grupos mayoritarios de nuestra sociedad (Manrique 1992: 207); la discriminación gira en torno a factores educativos y socioeconómicos. También, es significativa la presencia de mitigadores (“**no es que digamos**”, “**o sea**”, extracto 23) que

muestran que la persona no puede nombrar algo, en este caso, a los que hablan mal. Ello estaría evidenciando un discurso discriminatorio encubierto, pues el alumno trata de evitar construir una identidad racista o prejuiciosa, como ocurrió en el extracto 12.

Por otro lado, para los alumnos del colegio particular, los que “hablan bien” son aquellos que han recibido una buena educación. Dentro de este grupo, figuran sus padres y abuelos, percibidos como personas cultas y que saben reglas gramaticales desde su infancia; los profesores de letras; ellos mismos, como se observa en los siguientes fragmentos:

Extracto 24 (grupo 3)

Ylse: esos errores que hay en la conjugación este: esos casos de *nadie* o *nadies* no les aparecen prácticamente en ningún contexto ¿no?

Carlos: no en realidad

Jimena: en mi caso no porque por ejemplo **mis papás sí son bien cultos al hablar** (.) creo que muy pocas veces los he escuchado una lisura porque ellos son bien cuidadosos a la hora de hablar con por ejemplo con nosotros que no se les escape ninguna lisura ninguna grosería y entonces **he tenido** esa como **esa figura siempre** [...] [Énfasis mío]

Extracto 25 (grupo 3)

Delia: yo creo que más la **profesora de Lenguaje** de Comunicación que también **sabe un montón de gramática** y nos enseña (.) también **mis abuelitos porque**

creo que toda su vida como que han sidocriados de que (tengo) así muy exactamente y **saben todas las reglas gramaticales** y todo (.) también al igual que Alejandro me corrigen me dicen si alguna palabra está mal usada [Énfasis mío]

Extracto 26(grupo 2)

Alonso: por ejemplo en mi caso eh mi familia (.) **mi hermana siempre habla bien** porque (.) ella estudia letras ¿no? y como que para ella es-estudia **Derecho** (Ylse: ya) para ella es algo común siempre hablar bien pero también **mi papá** (.) siempre **habla bien** se comunica bien [...] [Énfasis mío]

En los tres extractos, se valora positivamente a los que son cultos, son de letras y saben reglas gramaticales (como los padres, la profesora de Lenguaje, la hermana que estudia Derecho, los abuelos). A diferencia de los alumnos del colegio estatal, para quienes el que sabe vocabulario, de lugares, de héroes es el que habla bien (extractos 17 y 18), en los del particular, el que habla bien es el que sabe reglas gramaticales (extractos 19 y 25); estas son entendidas como reglas normativas, prescriptivas.

Como consecuencia de la educación recibida no solo a nivel de instrucción sino desde la “cuna” (como se observa en las intervenciones de Jimena y Delia, extractos 24 y 25), muchos estudiantes decían de sí mismos que hablaban bien, aunque cometían ciertos errores gramaticales:

Extracto 27 (grupo 3)

Delia: bueno yo por mi parte (0.3) yo creo que más o menos porque: yo tengo el hábito de estar leyendo y creo que algunas palabras (.) como me lo han dicho algunos amigos yo no que no suelen emplear esas palabras yo las empleo entonces yo creo que yo **no utilizo tantas jergas per- y a la vez utilizo las palabras correctas porque yo leo me informo**[Énfasis mío]

Extracto 28 (grupo 2)

Alfredo: yo pienso que (.) yo pienso que **sí hablo bien** (Ylse: ya) **pero como que a veces no me sé la conjugación de los verbos** (.) por lo menos no no uso mucho una palabra (.) entonces como tengo que usarla de repente no la conjugo bien (Ylse: mhm) por ejemplo es el caso de los verbos irregulares [...] [Énfasis mío]

En estos dos extractos, se observa cómo, por un lado, los alumnos minimizan sus aspectos negativos: “**no utilizo tantas jergas**”, “**a veces no me sé la conjugación de los verbos... irregulares**”; por otro, resaltan sus aspectos positivos: “**a la vez utilizo las palabras correctas porque yo leo me informo**”, “**sí hablo bien**”.

En los extractos anteriores, hemos visto cómo los alumnos del colegio particular enfatizan los aspectos negativos de los “otros” con presuposiciones y predicados negativos (extractos del 19 al 23), mientras que resaltan los aspectos positivos de “nosotros” (los estudiantes mismos y su familia)(extractos 19, 24, 25, 26, 27 y 28) y minimizan lo negativo (extractos 27 y 28). Esta polarización valorativa saca a la luz las ideologías racistas en el discurso (Van Dijk 2010: 80-81), lo cual genera y reproduce la construcción simbólica de grupos y jerarquías sociales. Como estas distinciones se centraron en la educación, también circuló en estos alumnos la

ideología de la “buena educación”, pero con una visión distinta: la “buena educación” es entendida como ser parte de una “buena familia”, de una clase social privilegiada, y, como resultado de ello, de un “buen colegio”. Estas tres concepciones aluden a un nivel socioeconómico alto.

3.3. Ideología de la “igualdad de oportunidades” versus ideología del “fatalismo étnico-cultural”

Del análisis de los discursos de los alumnos del colegio estatal, se desprende la ideología de la “igualdad de oportunidades”: cualquiera puede aprender la lengua culta gracias a la educación y, en consecuencia, ascender socialmente si se esfuerza lo suficiente (Siegel 2006). En cambio, los alumnos del colegio particular piensan que quienes hablan mal están condenados a hacerlo por siempre; no es posible que el otro ascienda socialmente. La ideología que subyace a sus discursos es la del “fatalismo étnico-cultural”: quien no ha aprendido la lengua “cultura” durante su infancia está condenado a no adquirirla pues es algo que solo se consigue con la crianza o con el “roce social”. Ambas ideologías, que están en tensión, manifiestan un dilema en los dos grupos de estudiantes, lo que se corresponde con las dimensiones de las ideologías lingüísticas propuestas por Kroskrity: estas se construyen en los intereses de un grupo social o cultural específico y son múltiples debido a la pluralidad de divisiones sociales (2006: 501-505). En esta sección, se mostrarán las dos ideologías construidas.

3.3.1. Alumnos del colegio estatal

Los jóvenes del colegio estatal tienen la esperanza de ascender socialmente, de lograr pasar de “hablar mal” a “hablar bien” si se dan las condiciones, como contar con materiales didácticos. Según ellos, necesitan un libro de cómo “hablar bien”, un curso de vocabulario o etiqueta, la ayuda de la escuela o de alguien que les corrija sus “errores”, como se observa en los siguientes extractos:

Extracto 29 (grupo 2)

Ylse: [...] mencionaron por ahí lo de: esos otros casos de *estea* en lugar de *estés* ¿no? *haigaempréstame*(.) eso cómo lo considerarían (.) ¿como una forma de hablar mal (.) incorrecta?

Alejandra: claro

Paola: sí (.) que se tiene que corregir ahora ya que estamos en el colegio o de repente cuando entremos a un instituto o u-universidad (.) no vamos hablar igual (.) hay muchas palabras que yo no conozco (.) **hay muchas palabras que puedo decir mal y eso tengo que corregirlo.** [Énfasis mío]

Alejandra: claro y eso es porque o sea si en este caso si Malena [se refiere a su amiga que está en el grupo focal] no hubiese venido este año acá al colegio quizás una persona me haig- me haya escuchado ¿ves? iba a decir *haiga* (.) me haiga escuchado (.) [risas] iba a decir esa palabra (.) si es que ella no me corrige o sea **yo no puedo saber mi criterio de que me estoy equivocando** y quizá algunas personas me mirarán y me dirán “oye (qué pasa) está hablando mal” lo dirán en su mente y no me dirán nada pero en cambio ella me dice ¿no? pienso eso que o sea que **si yo tuviera**

ah por ejemplo un libro que me diga “estas son las palabras adecuadas y estas son las erróneas que no se tienen que decir”(.) pues yo (.) sabría diría cómo serían las cosas pero (.) en este caso no sé cuáles son buenas cuáles son malas y qué me estoy equivocando y qué no. [Énfasis mío]

En este extracto, los jóvenes se representan como alguien que no sabe en qué se equivoca, que no sabe cuándo habla mal (como se vio en el extracto 1), y quieren cambiar esa situación. Tienen una esperanza frente al cambio; creen que sí se puede aprender a “hablar bien”. Aspiran a lograr corregir “sus errores” con la ayuda de la escuela, de un libro que no tienen y que desean (anhelo evidenciado con el uso del subjuntivo y el condicional: «**si yo tuviera ah por ejemplo un libro...**», Alejandra). En la intervención de Alejandra, está presente la discriminación de la que ella podría ser víctima por su manera de hablar, discriminación que se puede eliminar si “habla bien”. La identidad construida por estos estudiantes a través de sus discursos es la de “alguien inculto pero con esperanza de cambiar”.

Como en su colegio los alumnos no cuentan con cursos que les enseñen a “hablar bien”, pedían que haya un curso sobre esto:

Extracto 30 (grupo 2)

Paola: más que todo **en los colegios debería haber este clasesde** mmm (ética)
[Énfasis mío]

Juan: de ética

Alejandra: **de etiqu[eta]** [Énfasis mío]

Paola: [de etiqueta

Ylse: o sea de ¿redacción?

Paola: claro algo así para: =

Juan: =**de vocabulario** más que todo [Énfasis mío]

[...]

Paola: y **debería de haber en todos los colegios** porque ponte que haiga de San Miguel para arriba y de allí en el Callao (.) entonces sería un: bochorno a que todos (sean) cambiando de vocabulario y nosotros depurarlos y a ellos están en las mismas (.) allí sí sería algo horrible porque va a ser (.) vamos a ser (.) **vamos a discriminar más a nue- a las personas que nos rodean** [Énfasis mío]

Paola enfatiza que el curso de etiqueta o vocabulario (como se ha señalado, para estos alumnos, el que habla bien es, sobre todo, aquel que sabe el significado de las palabras, que usa un vocabulario “culto”) se imparta en todos los colegios; la construcción *deber* más *infinitivo* presente en sus dos intervenciones evidencia esta obligación, necesidad. El objetivo de que se enseñe a “hablar bien” en todas las escuelas es evitar ser discriminado. Su visión de la discriminación es que “si hablas bien, ya no te discriminan”; al igual que en el extracto anterior, no hay una asociación con apariencia física o con condición socioeconómica. En general, los alumnos creen que sí es posible el cambio, la transformación social.

En los discursos de estos estudiantes, se entremezclan el temor con el anhelo; no quieren hablar de la misma forma como lo están haciendo en un espacio académico en el que muy pronto estarán, como el instituto, la universidad (esto también se observó en el extracto 2). Los alumnos quieren aprender la manera “correcta” de hablar castellano. Los repertorios interpretativos que se construyen son los siguientes: “es posible ascender socialmente si se aprende a ‘hablar bien’” y “es posible aprender a ‘hablar bien’ con la ayuda de la educación”. Así, se encuentran presentes la ideología de la “igualdad de oportunidades” y la de la “buena educación” (entendida como nivel de instrucción). Estas ideologías concuerdan con las ideas apoyadas en la posibilidad del ascenso social presentes en los intelectuales liberales cuzqueños de los años veinte: “los elevados estándares morales que implicaban la decencia no solo estaban adscritos por nacimiento, sino que podían ser incorporados por los individuos si estos recibían una enseñanza adecuada” (de la Cadena 2004: 64). De acuerdo con esta creencia presente en la sociedad cuzqueña y que se mantiene en la sociedad en general, la buena educación entendida como mayor nivel de instrucción puede eliminar las diferencias de la “cuna”; el hecho de que alguien adquiera la cultura de la élite le podría dar, en teoría, acceso a los mismos beneficios que alguien que proviene de una familia acomodada.

3.3.2. Alumnos del colegio particular

En cuanto a la posibilidad de lograr pasar de “hablar mal” a “hablar bien”, los alumnos del colegio particular señalan que es prácticamente imposible que las

personas que no han recibido una “buena educación”, esto es, que no pertenecen a una “buena familia” ni han asistido a un “buen colegio”, puedan cambiar su manera de hablar, como se observa a continuación:

Extracto 31 (grupo 2)

Alfredo: **es un círculo vicioso** (.) por lo menos **todo comienza en la familia** (.) y esa familia alguna vez fueron al colegio (.) y **es como que un círculo vicioso** porque todos () **todo da vueltas** (Ylse: mhm) porque los que alguna vez fueron a una familia también estuvieron al colegio (.) en el colegio de repente no empleaban bien las frases y por más que los profesores definitivamente les han enseñado pero de repente les han tocado el tema muy superficialmente (.) entonces como que no no le han tomado la importancia debida entonces cuando **ellos** llegaron a ser padres (.) no le transmitieron bien a **sus** hijos (.) siguieron usando las mismas frases (Ylse: mhm) y **sus** hijos en el colegio también van a usar las de sus amigos y cuando **ellos** terminen el colegio también van a tener una familia entonces es como un círculo *vicioso* [...] [Énfasis mío]

En el presente extracto, Alfredo se refiere a los que no han recibido una buena educación con el pronombre *ellos*, el posesivo *sus*. Estos términos referidos a los “otros” denotan lejanía, diferencia respecto de quien habla. Por otro lado, muestra escepticismo frente al cambio de *ellos*, lo cual se manifiesta mediante la reiterativa metáfora del círculo vicioso («... **todo comienza en la familia... es como que un círculo vicioso** porque... **todo da vueltas...**»), en el que “no hay salida”; el pasado y el futuro son y serán el mismo, lo que muestra que la transformación social no es

posible. Por medio de esta metáfora, los “otros” (referido con el pronombre *ellos*, el posesivo *sus*) son representados como “incultos” y “sin esperanza”. Se les atribuye tanto presuposiciones como predicados negativos: “no empleaban bien las frases”, “no le han tomado la importancia debida”, “no le transmitieron bien a sus hijos”, “les han tocado el tema muy superficialmente”. Según De la Cadena, la frase común entre la élite cuzqueña “los individuos adquieren educación y moral en la cuna” muestra “una íntima ligazón entre integridad moral y orígenes de clase” (2004: 65); esta idea que estaba presente en la sociedad cuzqueña de los años veinte se mantiene en nuestra sociedad.

Por otro lado, los profesores, que ya son profesionales, fueron considerados por algunos de los estudiantes del colegio particular como personas que siempre serán malos hablantes del castellano por no haber recibido una “buena educación”, como se observa en los siguientes extractos:

Extracto 32 (grupo 2)

Alfredo: =entonces como que ya uno se acostumbra a escucharlos [se refiere a los profesores que se expresan mal, que, por ejemplo, dicen *primeramente*] (.) entonces a veces o sea **ya no los corrigen porque saben que por más que por más que lo hagan definitivamente van a seguir usándolo** (.) entonces pienso que de repente también se corrige pero no necesariamente alguien especial sino cualquiera que sepa bien cómo usar una palabra (.) ese te puede corregir (Ylse: mhm) no específicamente un profesor un padre o alguien mayor que tú [Énfasis mío]

Extracto 33 (grupo 3)

Carlos: [el regente del colegio] dice *nadies* en vez de *secundaria* dice *segundaria* [risas de algunos] con *g*

Gustavo: sí **es una es una cosa que ya se le ha pegado y por más que le expliques** (.) puede entender en ese momento pero luego no (.) **se olvida**[Énfasis mío]

Carlos: **no se acostumbra a cambiar lo que ya le han enseñado**=[Énfasis mío]

Dentro del grupo de los que no han recibido una “buena educación”, figuran los profesores de ciencias y el regente del colegio de los alumnos participantes, los cuales supuestamente estarían “socialmente condenados” a no cambiar su manera de hablar debido a que ya se han formado así. El conector de concesión *por más que* presente en ambos extractos (intervención de Alfredo y Gustavo) y el adverbio de modo *definitivamente* (extracto 32) evidencian la objeción a que se pueda dar el cambio incluso si se les explica sus errores, pues “ya se les pegó”. En estos extractos, los alumnos hacen referencia a quién tiene la autoridad para corregir al que “habla mal”; según ellos, cualquiera que “hable bien” puede corregir los errores de los que “hablan mal”; son estos alumnos los que pueden corregir los “errores” de otros. En el segundo extracto, las risas manifiestan la burla hacia el que no “habla bien” (como se ha visto en los extractos 21 y 29).

La creencia en la no movilidad en la manera de hablar contrasta con la de los alumnos del colegio estatal que aspiran al cambio y, con ello, al ascenso social, («... **si yo tuviera ah por ejemplo un libro que me diga “estas son las palabras**

adecuadas y estas son las erróneas que no se tienen que decir” (.) pues yo (.) sabría diría cómo serían las cosas...», Alejandra, extracto 29). Estos jóvenes sí creen que es posible la transformación social; tienen una visión optimista. Se observa una tensión entre la ideología construida por los estudiantes del colegio estatal, la de la “igualdad de oportunidades”, y la del “fatalismo étnico-cultural”, presente en los del colegio particular.

En conclusión, el repertorio interpretativo en común circulación en los estudiantes del colegio particular, a diferencia de los del estatal, es que “no es posible aprender a hablar bien si has crecido en un ambiente en el que no te han enseñado la lengua culta”. Ellos mismos se identifican como un grupo superior a los que “hablan mal” y construyen al “otro” como inferior sobre la base de factores educativos y socioeconómicos. Piensan que ellos están capacitados a tener éxito en la sociedad, mientras que los otros están condenados a su estatus subordinado y oprimido. Así, el racismo se manifiesta en el discurso de estos estudiantes a través de las diferencias en oportunidades y poder (Wetherell y Potter 1992: 62), en la educación (de la Cadena 2004), lo cual genera y reproduce la construcción simbólica de grupos y jerarquías sociales. La ideología predominante es la del “fatalismo étnico-cultural”, opuesta a la de la “igualdad de oportunidades”.

Capítulo 4

Conclusiones y reflexiones finales

En este capítulo, se presentan las conclusiones y reflexiones finales. A continuación, se dará cuenta de los hallazgos más importantes.

1. Los estudiantes del colegio estatal y del particular de Lima, en tanto representantes de estratos socioeconómicos diferentes, comparten solo algunas ideologías lingüísticas. Debajo de los discursos construidos por los dos grupos socioeconómicos comparados, subyacen las ideologías de la “lengua culta” y la “buena educación”, pero con visiones distintas. El análisis de sus repertorios interpretativos muestra que los alumnos del colegio estatal enfatizaban el saber el significado de las palabras, el usar un vocabulario “culto” y la utilidad de la lectura para “hablar bien”. Por otro lado, los del colegio particular asumieron una visión tecnicista del lenguaje arraigada a la noción de corrección y prestigio; refieren que el que “habla bien” es el que sabe “técnicas” gramaticales, las cuales tienen la forma de reglas normativas, prescriptivas. En cuanto a la ideología de la “buena educación”, para los alumnos del colegio estatal, el “hablar bien” se consigue con un adecuado nivel de instrucción; en cambio, para los del colegio particular, el “hablar bien” se adquiere “desde la cuna” y, por tanto, en un “buen colegio”.

Solo los alumnos del colegio estatal compartieron la ideología de la “igualdad de oportunidades”; reconocen las diferencias sociales y consideran que es posible el ascenso social (en el caso que se analiza, esto significa lograr “hablar bien”) por medio del esfuerzo, de la buena educación (mayor nivel de instrucción). Su visión de la discriminación es la siguiente: si hablas bien, ya no te discriminan (extractos 8, 29 y 30), y esto se puede lograr aunque no lo hayas hecho desde tu infancia. No establecen una conexión de lo racial con el nivel socioeconómico, la procedencia.

Por otro lado, en los alumnos del colegio particular, predominó la ideología del “fatalismo étnico-cultural”. Son conscientes de las desigualdades en la educación (al igual que el otro grupo de estudiantes), pero no creen en la posibilidad del ascenso social de los menos favorecidos aun cuando se les enseñe la manera “correcta de hablar”; los estereotipos negativos contruidos sobre los “otros” y el evitar construir una identidad racista sacaron a luz un racismo encubierto (como se vio en los extractos 12 y 23). La creencia de que algunos no tienen ni tendrán la posibilidad de aprender a “hablar bien” genera y reproduce la construcción simbólica de grupos y jerarquías sociales: los que no han nacido en un hogar en el que se les enseña la manera “correcta” de hablar y no han asistido a un colegio en el que se les enseñe esta forma no tendrán acceso a la lengua culta. En el discurso de estos estudiantes, se observa cómo lo racial abarca también factores culturales, educativos, socioeconómicos y de procedencia (Callirgos 1993: 36). Solo los grupos dominantes, en este caso, los jóvenes del colegio

particular, están capacitados a tener “éxito” en la sociedad; los otros continuarán en su estatus subordinado y oprimido.

Es la familia la que cumple una función determinante en esta jerarquía social e impide, así, el ideal de la “igualdad de oportunidades”. Puyol plantea que ese objetivo no se puede realizar, debido, fundamentalmente, a la familia, al grupo de origen de la persona: “El problema es que la nivelación del terreno de juego [en la competición social] es imposible, sobre todo por la presencia de la familia, la principal fuente de desigualdad social. Las políticas de igualdad de oportunidades educativas son insuficientes para compensar la enorme influencia de la desigual socialización familiar” (2010: 17). De esta manera, se genera un conflicto, una tensión referida a la transformación o no de la sociedad.

2. En relación con los **dilemas ideológicos** y los **repertorios interpretativos**, se encontraron dos maneras diferentes de hablar en la data presentada. Por un lado, un alumno del colegio particular construyó dos repertorios interpretativos sobre un mismo objeto social: “no hay formas de hablar bien ni de hablar mal” versus “hay formas de hablar bien y de hablar mal”; al final, adopta solo esta última posición (extracto 12). Por otro, en los alumnos del colegio estatal, circuló la creencia de que “es posible lograr aprender a “hablar bien” gracias a la ayuda de la escuela” (extractos 29, 30); esta idea se opone al repertorio construido por los del colegio particular: “no es posible aprender a hablar bien si no has crecido en el ambiente

adecuado” (extractos 31, 32 y 33). Los del grupo socioeconómico medio-bajo sí creen en la posibilidad de la transformación social; tienen una visión optimista. En cambio, los del otro grupo creen que quienes “hablan mal” están condenados a hacerlo por siempre debido a la formación recibida tanto en el hogar como en la escuela; su visión es de imposibilidad. De esta manera, la ideología predominante en los alumnos del colegio estatal fue la de la “igualdad de oportunidades”, mientras que en el otro grupo, la del “fatalismo étnico y cultural”.

3. Sobre las **identidades** construidas en la interacción social, podemos afirmar que evidenciaron un discurso racista caracterizado por la construcción simbólica de grupos y jerarquías sociales. Según Wetherell y Potter, un aspecto crucial del estudio del discurso racista es la examinación de las construcciones de sí mismo y de los otros (1992: 78). El análisis del componente léxico, de las denominaciones “nosotros” versus “ellos”, de las presuposiciones negativas para los “otros”, de los predicados positivos para “nosotros” y negativos para los “otros” ayudó a revelar cómo los alumnos del colegio particular se identificaron a sí mismos y a sus familiares como un grupo superior, “culto”, que “habla bien”, y consideraron malos hablantes de castellano a grupos socioeconómicos inferiores al suyo; el “otro” fue construido como inferior, como “inculto” y “sin esperanza”. En cambio, los jóvenes del colegio estatal se consideraron a sí mismos y a los de su grupo como malos hablantes de castellano; se representaron como “incultos pero con esperanza de cambio”, pues manifestaron su deseo y

necesidad de cambiar esta situación antes de ingresar a una universidad o instituto. Cabe resaltar que en el colegio estatal también aparecen los “otros”, el pandillero y el “amixer”, opuestos al “nosotros”, que son los alumnos entrevistados; dentro de estos grupos, que asisten a la misma escuela, se encontraron relaciones de mutua discriminación (extractos 4 y 7).

4. El marco metodológico del análisis del discurso desde una perspectiva crítica y el método de grupos focales fueron útiles para evidenciar las creencias implícitas de los estudiantes que participaron en la investigación. El análisis de las estructuras discursivas, señaladas en el párrafo anterior, ayudó a comprender el modo en que el racismo es reproducido en la sociedad (Van Dijk 2010).
5. Asimismo, se identificaron las dimensiones de las ideologías lingüísticas propuestas por Kroskrity (2006: 501-511). El estudio comparativo de las ideologías mostró que estas (i) guardan relación con los intereses de un grupo específico (por ejemplo, la ideología de la “lengua culta”, que es promovida por el sistema educativo); (ii) son múltiples en el sentido de que existen simultáneamente y pueden estar en conflicto (por ejemplo, la ideología de la “igualdad de oportunidades” versus la del “fatalismo étnico-cultural”); (iii) pueden no ser conscientes (es muy probable que los alumnos hayan juzgado a alguien por la manera de hablar sin ser conscientes de que están discriminando); (iv) se usan en la construcción de

identidades (“nosotros” versus los “otros”): ciertas maneras de hablar se asociaron con ciertas identidades (los que “hablan mal” son los que no tienen acceso a una “buena educación”).

En síntesis, los escolares entrevistados son conscientes de la variación existente en el español del Perú, y creen que existe una manera “correcta” de hablar. Los del colegio estatal quieren “hablar bien” y no ser discriminados, mientras que los del colegio particular afirman de sí mismos que “hablan bien” y que hay otros que nunca lo harán. Así, se genera y reproduce la construcción simbólica de grupos y jerarquías sociales, lo que saca a la luz un discurso discriminatorio encubierto, derivado de la creencia en la superioridad educativa y socioeconómica de un grupo. La opresión hacia el otro también es la opresión hacia sí mismo, pues, como señala Quintanilla (2011), nuestro comportamiento no es libre si nuestras creencias son resultado de la manipulación ideológica. Ante esta situación, los resultados de la presente tesis pueden contribuir con el proyecto de desterrar las ideologías perniciosas que nos dividen como sociedad y promover, desde el hogar, la escuela y los medios de comunicación, una cultura de respeto hacia las diferentes variedades lingüísticas y hacia sus hablantes; esta diferencia y diversidad es lo que nos enriquece como país.

Bibliografía

ACADEMIA PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO

1995 *Guía de habilidades para la eficaz realización de grupos focales*. Washington: DevelopmentDivision.

ATKINSON, J.M. y HERITAGE, J.C. (eds.)

1984 *Structures of Social Actions: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge UniversityPress.

BENAVIDES, Martín

2007 “Estructura ocupacional y formación de clases sociales en el Perú: ¿qué nos dice la evidencia disponible sobre el Perú reciente?”. En PLAZA, Orlando (coordinador) y otros. *Clases sociales en el Perú: visiones y trayectorias*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Ciencias Sociales.

BLOMMAERT, Jan

2005 “Text and Context”.En *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 39-67.

BRAÑEZ, Roberto

2012 *La construcción discursiva de las identidades “amixer” y “no-amixer” en el espacio virtual. Un caso de racismo cultural justificado a través de la ortografía*. Tesis de licenciatura en lingüística. Lima: PUCP, Facultad de Letras y Ciencias Humanas.

BUCHOLTZ, Mary y Kira HALL

2006 “Language and identity”. En DURANTI, Alessandro (ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. UK: Blackwell Publishing Ltd.

BURR, Vivien

1995 *Social constructionism*. Londres: Routledge.

CADENA, Marisol de la

2004 *Indígenas mestizos. Raza y cultura en el Cusco*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

CALLIRGOS, Juan Carlos

1993 *El racismo. La cuestión del otro (y de uno)*. Lima: DESCO.

CAMERON, Deborah

2001 "Collecting data: practical and ethical considerations". En *Working with spoken discourse*. Londres: Sage, pp. 19-30.

CAMERON, Deborah

2001 "Transcribing spoken discourse". En *Working with spoken discourse*. Londres: Sage, pp. 31-44.

CORAL, Karen y Jorge PÉREZ

2004 *Manual de gramática del castellano. Variedad estándar y usos regionales*. Lima: PROEDUCA GTZ.

EDLEY, Nigel

2001 "Analysing masculinity: Interpretative repertoires, Ideological dilemmas and Subject Positions". En WETHERELL, Margaret, Stephanie TAYLOR y Simeon YATES (eds.). *Discourse as Data*. Londres: Sage, pp. 189-228.

FAIRCLOUGH, Norman

1992 *Discourse and Social Change*. Londres: Polity Press.

FAIRCLOUGH, Norman

2003 "Introduction". En *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London and New York: Routledge, pp. 1-18.

HEROS, Susana de los

2012 *Utopía y realidad: nociones sobre el estándar lingüístico en la esfera intelectual y educativa peruana*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

HEROS, Susana de los

2008 "Ideologías lingüísticas sobre el estándar y las variantes regionales del español en dos textos escolares secundarios". *Revista de Lenguas para Fines Específicos* 13 y 14 (2007 y 2008), pp.93-126.

HILDEBRANDT, Martha

2003 *El habla culta (o lo que debiera serlo)*. Segunda edición. Lima: Martha Hildebrandt.

INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS

2013 "¿Es realmente la educación privada superior a la educación pública?". En <http://redaccion.lamula.pe/2013/06/26/es-realmente-la-educacion-privada-superior-a-la-educacion-publica/ginnopaulmelgar/>. Fecha de consulta: 18 de enero de 2014.

KROSKRITY, Paul

2006 "Language Ideologies". En DURANTI, Alessandro (ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. UK: Blackwell Publishing Ltd.

KROSKRITY, Paul

1999 *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press.

LIPPI-GREEN, Rosina

[2007]1997 *English with an Accent. Language, ideology, and discrimination in the United States*. London and New York: Routledge.

MANRIQUE, Nelson

2013 “Amixers: redes sociales y racismo”. En PORTOCARRERO, Gonzalo (ed.). *Sombras coloniales y globalización en el Perú de hoy*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 115-142.

MANRIQUE, Nelson

1992 “Colonización de América: la cuestión del otro”. En MANRIQUE, Nelson y otros. *500 años después... ¿el fin de la historia?* Lima: Escuela para el desarrollo, pp. 157-177.

MILROY, James

2007 “The Ideology of the Standard Language”. En LLAMAS et al. (eds.). *Routledge Companion to Sociolinguistics*. London: Routledge, pp. 133-139.

MORGAN, David

1997 *Focus Group as Qualitative Research*. Second edition. London, New Delhi: Sage.

MYERS-SCOTTON, Carol

2006 *Multiple voices: An Introduction to Bilingualism*. Maldem, Oxford: Blackwell Publishing.

PORTOCARRERO, Gonzalo

1992 “Discriminación social y racismo en el Perú de hoy”. En MANRIQUE, Nelson y otros. *500 años después... ¿el fin de la historia?* Lima: Escuela para el desarrollo, pp. 181-197.

PUYOL, Ángel

2010 *El sueño de la igualdad de oportunidades*. Barcelona: Gedisa.

QUINTANILLA, Pablo

2011 "Presentación". En ROSAS, Claudia (ed.). *"Nosotros también somos peruanos". La marginación en el Perú siglos XVI a XXI*. Lima: Colección Intertextos N° 6, pp. 3-7.

SCHIEFFELIN, Bambi, Kathryn WOOLARD y Paul KROSKRITY (eds.)

2012 *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría*. Madrid: Catarata.

SIEGEL, Jeff

2006 "Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting critical awareness approach". *Linguistics and Education* 17, pp. 157-174.

VALDÉS, Guadalupe y otros

2003 "Language Ideology: The Case of Spanish in Departments of Foreign Languages". *Anthropology & Education Quarterly* 34(1), pp. 3-26.

VALLENAS, Sandra

2007 Estratificación, género y salud. En PLAZA, Orlando (coordinador) y otros. *Clases sociales en el Perú: visiones y trayectorias*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Ciencias Sociales.

VAN DIJK, Teun

2010 "Análisis del discurso del racismo". *Crítica y Emancipación*, 3, pp. 65-94.

WETHERELL, Margaret y Jonathan POTTER

1992 "Discourse, power and subjectivity". En *Mapping the Language of Racism. Discourse and the Legitimation of Exploitation*. New York: Columbia University Press, pp. 58-87.

WOOLARD, Kathryn

1998 "Introduction. Language Ideology as a Field of Inquiry". En SCHIEFFELIN, Bambi, Kathryn WOOLARD y Paul KROSKRITY (eds.). *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York: Oxford University Press, pp. 3-47.

ZAVALA, Virginia y Roberto ZARIQUIEY

2007 "«Yo te segrego a ti porque tu falta de educación me ofende»: una aproximación al discurso racista contemporáneo". En VAN DIJK, Teun. *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa, pp.333-369.



Anexo 1

Convenciones usadas en la transcripción

Las siguientes convenciones usadas en las transcripciones provienen del sistema de Gail Jefferson (véase Atkinson and Heritage 1984).

(.)	Pausa apenas notable
[Habla simultánea
=	Enunciados contiguos
fin.	Pausa total (punto) que denota caída o final de una entonación; las marcas de puntuación son, por lo general, para información más que para gramática.
¿palabra?	El signo de interrogación señala entonación de cuestionamiento en progresivo aumento.
(palabra)	Suposición del transcriptor sobre algún fragmento poco claro del texto
[...]	Fragmento suprimido deliberadamente
[texto]	Información para clarificar
<u>texto</u>	Palabra(s) enfatizada(s)
cu-	Corte agudo de una palabra o sonido previo
lar:go	Enfatiza el sonido previo

Palabras Voces de sonrisa



Anexo 2

FICHA DE DATOS PERSONALES

COLEGIO A/GRUPO 1

Información sobre el alumno/la alumna n.º

 Edad: Sexo: Lugar de nacimiento:

.....

 Lengua materna: Otros idiomas:

.....

 Zona de residencia:

.....

 ¿Siempre has vivido en Lima?: Si es no, ¿hace cuánto tiempo vives en Lima?

.....

 ¿Vives solo con tu familia inmediata (padres, hermanos)? Si es no, ¿con

quiénes más vives?

.....

.....

 ¿Vives en casa familiar propia? Si es no, especifica dónde vives (por ejemplo,

casa de parientes, departamento alquilado)

.....

¿Con qué tecnología cuentan en tu casa?

 Televisión por cable Televisión satelital Computadora Tablet

 Reproductor DVD/Blue-ray Internet alámbrica/Wi-Fi

¿Qué periódicos leen en tu casa?

 El Comercio Expreso La República El Bocón Gestión Ojo Perú 21

 Trome Otro

Información sobre los padres

	Padre	Madre
Lugar de nacimiento		
Lengua materna		
Grado de instrucción (primaria completa, secundaria completa, superior incompleta, técnica completa)		
Ocupación actual		