

## Ideologías lingüísticas sobre el estándar y las variantes regionales del español en dos textos escolares secundarios

---

*Susana de los Heros*  
*University of Rhode Island*

### ABSTRACT

From a linguistic point of view, all languages and language varieties serve equally well for communication purposes. However, a number of interconnected language ideologies, assert the superiority of the Standard(s) over all other varieties (Siegel 2006). Given that the *Diseño Curricular Nacional Peruano* (2005) states its desire to promote respect for language varieties but in an ambivalent way, the present study utilizes CDA to examine the manifestation of language ideologies about language variation, and the value and use of standard and regional dialects of Spanish in two first-year high school textbooks: *Talento* and *Voces*. It does so by examining both the content material and the way it is expressed in the text (i.e., word, verbal and mood selections) to determine whether there is a hidden curriculum (Martín Rojo 2000). Linguistic analysis of the texture will reveal whether there is a positive or a prescriptive view of language variation/Spanish regional dialects. Additionally, the two books will be compared so as to determine if the text selected by the Ministerio de Educación better fits the description of the curriculum.

*Key words: critical discourse analysis, regional varieties, peruvian spanish, education, hidden curriculum.*

## RESUMEN

Desde un punto de vista lingüístico todas las lenguas y variedades lingüísticas sirven igual para propósitos comunicativos. A pesar de este hecho, hay una cantidad de ideologías lingüísticas que están interconectadas, y que siguen asumiendo la superioridad de las lenguas o variedades estándares sobre todas las otras variedades (Siegel 2006). Dado que el *Diseño Curricular Nacional Peruano* (2005) indica como objetivo educativo el deseo de promover el respeto por todas las variedades de lengua en su currículo, pero lo hace de una forma ambivalente, el presente estudio utiliza el método del CDA/ACD ('Critical Discourse Analysis' o Análisis Crítico del Discurso) para examinar la manifestación de ideologías sobre la variación lingüística y sobre el valor del uso del estándar y los dialectos regionales del español en dos textos escolares de primer año de secundaria: *Talento y Voces*. Esto lo hace examinando ambos, el contenido y la forma como este se expresa lingüísticamente en el texto (i.e., uso de palabras, expresiones verbales y selección de modalidad verbal), para determinar si existe un currículo escondido en términos de Martín Rojo (2000). El análisis lingüístico de la textura revelará si en realidad existe una ideología positiva hacia las variedades regionales o si es más bien una visión prescriptiva de la variación del español y los dialectos regionales. Asimismo los dos libros se compararán para determinar si el texto seleccionado por el Ministerio de Educación es en realidad mejor que el otro en términos de cubrir el currículo.

*Palabras clave: análisis crítico del discurso, variedades regionales, español peruano, educación, currículo oculto.*

## 1. Introducción<sup>1</sup>

Las grandes desigualdades existentes entre los hispanohablantes y las minorías lingüísticas en el Perú con respecto a los derechos educativos y sociales ha sido un tema de debate desde los últimos 40 años.<sup>2</sup> Esta falta de igualdad se extiende a los hablantes de distintas variedades dialectales del español peruano, i.e., el español o castellano andino.<sup>3</sup> Con respecto a este tema, muchos sociolingüistas han defendido la igualdad en el nivel lingüístico afirmando que las distintas variantes dialectales del español, entre ellas el español andino y el amazónico, son medios apropiados de comunicación (Cerrón 1972, 2003, Coral & Pérez 2004, GTZ 2003, Wiese 2006). El hecho de que se haya hecho referencia a la

---

<sup>1</sup> Este artículo se llevó cabo gracias a un semestre sabático en Perú por lo que quisiera agradecer al Decanato de Artes y Ciencias Humanas y al Departamento de Lenguas de la Universidad de Rhode Island. También quisiera agradecer a Virginia Zavala de la Universidad Católica del Perú, y a Teresa Torres, mi asistente, por toda su generosa ayuda y comentarios. Finalmente, debo agradecer a mi colega Mario Trubiano por sus comentarios a este artículo. Cualquier error del texto es totalmente responsabilidad mía

<sup>2</sup> En el Perú, al español se le denomina *castellano* sin ninguna implicación política.

<sup>3</sup> Esta es una variedad del español que nace del contacto lingüístico de esta lengua con el quechua y aymara (Escobar 2000; Rivarola 1990). En general, la población suele considerar la variedad del español andino (o los rasgos que logran percibir, i.e., la asibilación de la (r) como una forma incorrecta o inferior del español (de los Heros 1999).

igualdad dialectal de las variedades del español peruano por parte de estos socio-lingüistas parece ser solamente un primer paso hacia la conquista de ella, al menos a nivel ideológico. Esto no indica que se haya llegado a tal igualdad en las prácticas sociales, ni que se hayan cambiado las ideologías lingüísticas sobre la variación dialectal en el Perú.

Las ideas de la igualdad dialectal parecen reflejarse en el **Diseño Curricular de Educación Básica Regular** (Ministerio de Educación, 2005) donde se indica que en el área de comunicación en secundaria “se desarrolla un conjunto de actitudes relacionadas principalmente con el respeto por las ideas de los demás, el cuidado en el empleo del código, *el respeto a la diversidad lingüística* y a las convenciones de participación.” (p. 173)<sup>4</sup>

En el Perú el problema de las desigualdades en cuanto a los derechos lingüísticos no solamente se presenta en el nivel de lenguas (ya que en el Perú hay alrededor de 40 que no se utilizan en los mismos contextos que el español), sino que también se presenta entre las distintas variedades dialectales del español —algunas producto del contacto entre el español y lenguas vernáculas como el quechua y/o aymará.<sup>5</sup> Debido a esta compleja situación lingüística, no está muy claro si el *respeto a la diversidad lingüística*, se refiere al plano de las lenguas, al de los dialectos del español o a ambos. De todas formas, parece razonable pensar que si se habla de apertura esta aluda al respeto en los dos niveles, es decir, en el de las lenguas y en el de los dialectos. Si es así, esto indicaría una mayor conciencia sobre la equivalencia lingüística de las variantes de una lengua. Sin embargo, existe un enunciado que parece apuntar hacia lo contrario, por lo que sería una manifestación de un currículo oculto:<sup>6</sup>

“Considerando que nuestro país tiene diversidad de culturas y lenguas, la escuela necesita educar en la comprensión y respeto de las lenguas vernáculas, así como de las distintas formas regionales de hablar el castellano, puesto que no existe un

---

4 La cursiva es nuestra.

5 Nos referimos a las diferencias en el uso y valor de estas lenguas frente al español en el Perú.

6 Martín Rojo et al. (2003: 247) define el currículo oculto como aquellos valores y creencias que se transmiten en el currículo pero que son contrarias al currículo explícito. Es decir, serían ideologías contradictorias.

modo “ideal” o “correcto” de hablar. Todo lo contrario, hay distintas formas de hablar, sin renunciar al buen uso del castellano.” (*Diseño Curricular Nacional Peruano* 2005: 116)

Como puede observarse, este fragmento tiene un fondo ideológico que contradice implícitamente la admisión de paridad de distintas formas dialectales del español. Sí, a pesar de que se indique que no existe una forma correcta de hablar el español, acto seguido se indica que la escuela no debe renunciar a enseñar el “buen uso del español/castellano”. Esta aclaración asume que existe al menos una variedad mejor que otras (aquella que representa el “buen uso”) y, por ende, se alude a un ordenamiento vertical de las variedades dialectales. La pregunta es ¿cuál es este “buen uso del español/castellano”? No se indica en qué consiste ni en qué ámbitos debe utilizarse, pero viene en mente la ideología hegemónica en donde el español estándar es percibido como una forma superior a cualquier otra variedad en todo contexto ya sea público y/o privado.

## **2. Objetivo del trabajo**

La propuesta educativa peruana manifiesta una contradicción a nivel ideológico: parece propugnar una igualdad lingüística, pero en el fondo expresa una visión hegemónica y cerrada hacia la variación dialectal. Realmente se apoya exclusivamente la enseñanza y uso del español estándar —definido como el “uso del buen castellano/español”— en el ámbito escolar y académico en general. En otras palabras, refleja una combinación de ideologías contradictorias como lo son la ideología del estándar y la del pluralismo igualitario (ver pp. 3-5). Como se observa, no existe realmente una discusión, en este texto en particular, donde se proponga cómo se puede respetar la diversidad lingüística y a la vez enseñar el español estándar en las escuelas peruanas en donde muchos estudiantes hablan, ya sea el español como segunda lengua y/o un español regional considerado por muchos como un español no-estándar. Es por esto que el objetivo principal de este trabajo es el de estudiar las ideologías lingüísticas en los textos escolares y ver qué relación tienen con el currículo oficial. Con este objetivo en mente se examinará la propuesta del contenido del currículo en el área de lengua y comunicación oral para observar si en el contenido temático escolar se proponen

explicaciones sociolingüísticas a la variación dialectal (i.e., nociones sociolingüísticas que expliquen la variación de la lengua, descripción o uso de variantes regionales o de uso, etc.). Seguidamente se comparará el contenido temático del currículo con los textos escolares para determinar si reflejan la propuesta temática curricular escolar del área de lengua y si en estos textos hay una apertura o si hay contradicciones que manifiesten una mezcla de ideologías hegemónicas y democráticas sobre la variación lingüística. Para ello es importante el análisis de la textura o forma como se expresa el contenido ya que esto permite determinar las ideologías que se transmiten. Se analizará más detalladamente la forma como se expresan los contenidos referentes a la variación dialectal con respecto a la diversidad lingüística, cultural y al rol que debe tener el español estándar. Es decir, la forma lingüística (i.e., selección de conectores, preposiciones, tiempos verbales, tipos de verbos, léxico y forma sintáctica, etc.) de cómo se presenta el material al alumno.

### **3. Ideologías lingüísticas y su reproducción a través del discurso**

Las ideologías son creencias compartidas que interpretan la realidad de una comunidad o grupo social. Debido a que estas se perciben como naturales, a pesar de que solo sean una representación del mundo y de las vivencias de los individuos en un ámbito social, no se cuestionan y se consideran verdades (Van Dijk 2003, Schieffelin, Woolard & Kroskrity 1998). Las ideologías por lo general hacen referencia a aspectos relevantes de los grupos o a aquello que los hacen ser distintos a otros grupos y también aquellas creencias que los ayudan a mantenerse en el lugar donde están y no compartir sus recursos (Van Dijk 2003). También pertenecen a la memoria social y colectiva de un grupo, por lo que variarían de acuerdo al tipo de grupo (i.e. de clase, de etnia, de género etc.) (Kroskrity 2004, Van Dijk 2003), y por ello en una sociedad puede haber (y casi siempre hay) ideologías en conflicto.

### 3.1 Ideologías lingüísticas

Las ideologías lingüísticas son las creencias sociales compartidas que se refieren al uso y al valor de las lenguas. Estas van desde explicaciones sobre el origen de la(s) lengua(s), hasta la estimación sobre la utilidad de ciertas lenguas en contra de otras (i.e., quechua, aymará vs. español) (Cameron 2004, Kroskrity 2004). Del mismo modo, estas creencias incluyen aquellas percepciones y juicios de valor sobre qué variante(s) lingüística(s) es/son la(s) estándar(es) y del lugar y el rol que debe tener el estándar en la vida social y educativa de una comunidad (Cameron 2003, Kroskrity 2004). Como se mencionó antes, hay más de una ideología en una comunidad, pero siempre hay una que es la hegemónica o más extendida. En el caso de las ideologías lingüísticas sobre el rol de la lengua estándar, y el uso de las variantes dialectales parece ser que se sigue pensando que el estándar es la única variedad apropiada para ser utilizada en contextos educativos, a pesar de que la sociolingüística haya confirmado el hecho de que todas las lenguas o variantes de lengua son iguales en cuanto a sus capacidades lingüísticas (Siegel 2006). Siegel (2006) lo atribuye al hecho de que existen una serie de ideologías — todas ellas muy entrelazadas entre sí— y que dan primacía a la lengua estándar. Este autor las denomina: (a) la ideología del monolingüismo, (b) la ideología de la lengua estándar, (c) la ideología del pluralismo igualitario, y (d) la ideología de la igualdad de la oportunidad. Aunque todas estas ideologías se refieren al mundo anglosajón, parecen manifestarse también en el Perú y en el mundo hispánico en general. Ambas, la ideología del monolingüismo y la ideología de la lengua estándar, tienen una base no-democrática y parecen relacionarse con aquellas ideologías nacionalistas del siglo XVIII y XIX que proponen que el uso de una sola lengua se debe promover como arma de unidad nacional.

Aunque estas creencias se refieren al uso de lenguas, estas se proyectan también sobre el uso de las variantes de una lengua o dialectos. En la ideología del monolingüismo lo ideal en esta ideología sería conseguir que solamente se utilice la lengua estándar en un país o nación.<sup>7</sup> El uso de otras variantes lingüísticas se interpreta como divisionista, y también como un impedimento a la fluida

---

<sup>7</sup> Lo que del Valle (2004) llama “cultura monoglósica”.

comunicación en la sociedad/país (Siegel 2006: 162). Íntimamente ligada a la anterior es la ideología de la lengua estándar. Esta representa a la variedad estándar como una forma más sofisticada y superior de habla que por lo tanto debe ser promocionada para ciertos usos y contextos, sobre todo los formales y académicos.

Las otras dos ideologías, la ideología del pluralismo igualitario, y la ideología de la igualdad de la oportunidad, provienen de una base que intenta ser democrática, pero que presenta contradicciones internas que las vuelven jerarquizantes. El origen ideológico de estas se encuentra en movimientos que buscan la igualdad entre distintos grupos étnicos, lingüísticos y de distintas clases sociales. La contradicción se hace aparente ya que en el fondo proponen una jerarquía lingüística, lo que daría una superioridad a algunos hablantes sobre otros. La ideología del pluralismo igualitario menciona que todas las lenguas y variedades lingüísticas, —inclusive las estigmatizadas— son sistemas lingüísticos legítimos, pero a la misma vez propugnan la adquisición del estándar como un recurso lingüístico muy valioso que conllevaría ventajas sociales sin mencionar las causas sociales que llevan a que el estándar sea más prestigioso (Siegel 2006: 159). La ideología de la igualdad de la oportunidad está muy estrechamente relacionada con la anterior. La idea principal es que las personas de distinto origen étnico, con distinta lengua/dialecto materna/o y de diversas clases sociales no tienen oportunidades iguales en la sociedad. Estas desigualdades traen grandes dificultades en el sistema educativo (y en la vida en general) por eso se enfatiza que si estos hablantes aprenden el estándar pueden superar más fácilmente las dificultades. La escuela es por lo tanto vista como una plataforma o “level the playing field” que ayuda a que los miembros obtengan igualdad de condiciones en la sociedad.<sup>8</sup> Estas dos ideologías en particular refuerzan la idea de que el aprendizaje (y adquisición) de la variedad estándar en la escuela puede ayudar a los estudiantes a obtener igualdad de oportunidades en la vida, pero lamentablemente esto no siempre se cumple.

---

<sup>8</sup> Las dos ideologías son muy similares, pero enfatizan elementos diversos. Mientras que la del pluralismo igualitario enfatiza la igualdad de las lenguas, y el estándar como un recurso de escala social, la de la igualdad de oportunidades destaca el rol de la escuela y la adquisición del estándar para poder hacer que la sociedad sea más justa dando a sus miembros igualdad de oportunidades para triunfar en la vida.



Nadie quiere negar que el conocimiento del estándar beneficie a los estudiantes, pero como Fairclough (1995) —un propulsor del CLA (Critical Linguistic Awareness)— menciona, las escuelas pueden solamente luchar en contra de las injusticias, pero no pueden eliminarlas de la sociedad. Más aún, el aprendizaje del estándar, dependiendo del método que se utilice, puede dañar la autoestima de los alumnos, por ejemplo cuando se devalúa el dialecto que ellos hablan. Luego de esta discusión sobre las ideologías lingüísticas, resulta importante indicar que la ideología del monolingüismo y del estándar parecen ser ideologías hegemónicas prototípicas en la medida en que la gente, en general, las toma como verdades de perogrullo el que sea deseable que TODOS en una nación hablen la misma lengua y/o la misma variedad de lengua para poderse comunicar mejor y que existe una forma de hablar bien y otras formas incorrectas. Por otro lado, la ideología del pluralismo igualitario es una ideología que se presenta más bien en el ambiente académico-lingüístico, y que no está muy difundida entre los no-lingüistas. Habiendo hecho este acápite, vale comentar que si el control sobre ciertas ideologías lleva al control de bienes (económicos, sociales, etc. como indica Bordieu (1991), ambas ideologías (la del monolingüismo, la del estándar así como la del pluralismo igualitario) siguen dándole el poder o “empoderando” al estándar (y a sus hablantes), por lo que aquellos grupos que no lo hablan nativamente están carentes de poder, aunque tengan acceso a este a través de la escuela: esta no garantiza que vayan a “empoderarse” en la sociedad.

### 3.2. Discurso, reproducción de ideologías

La interdependencia entre ideología y discurso —entendido como el conocimiento e interpretación de la realidad del mundo manifestada en prácticas sociales y de los valores que estas conducen— es tal, que algunos no distinguen entre estos dos conceptos (Purvis & Hunt 1993)<sup>9</sup>. Sin duda, encontramos una cadena circular entre discurso e ideología puesto que a la vez que la ideología emana de

---

<sup>9</sup> Purvis & Hunt (1993) defienden la distinción de estos dos conceptos denominando al discurso como un proceso y a la ideología como los efectos del discurso. En todo caso, es evidente que están entrelazadas.

las prácticas discursivas, esta a su vez sienta y refuerza las bases para que ocurran y se interpreten estas prácticas. Resulta importante resaltar el papel de algunas instituciones o medios de comunicación en expresar la ideología dominante, puesto que están controladas por los grupos privilegiados que intentan mantener el poder mediante la persuasión proponiendo ciertos valores y modelos sociales como naturales. Este es el caso de la escuela que Althusser (1971) incluye dentro de los aparatos de control ideológico, que hacen que los contenidos ideológicos hegemónicos sean internalizados por los estudiantes (y por lo tanto la población). Por eso resulta tan valioso estudiar los textos escolares. El análisis de los libros escolares es fundamental en la medida que son estos, las más de las veces, los que proporcionan al maestro una guía en la preparación de las lecciones. Los textos escolares de lengua serían, por ende, los transmisores de una perspectiva, o de una ideología lingüística que de alguna forma ayuda a naturalizarla.

### 3.3. El estudio de las ideologías en el discurso

El interés de nuestro análisis es el de develar si los textos escolares están abriéndose a una visión más amplia de la variación de la lengua, si aún continúan siendo cerrados hacia ella, o si tienen contradicciones que provengan de una lucha/mezcla de discursos democráticos/abiertos a la variación y hegemónicos –que niegan la viabilidad del uso de dialectos no-estándares en la escuela. Es por eso que para el análisis de los textos se ha seleccionado el *Análisis Crítico del Discurso* o “Critical Discourse Analysis” (CDA). La selección se debe al hecho de que este enfoque intenta revelar las ideologías que emanan de los mensajes implícitos que acompañan las prácticas sociales, lo que puede permitir que ciertos grupos mantengan su posición de poder y privilegios. El análisis de los contenidos implícitos de los discursos se obtiene haciendo un examen de los textos (orales o escritos) de aquello que se dice, de lo que se deja de decir y de la textura o la forma que toman los enunciados. Asimismo, este enfoque relaciona los textos y discursos. Como el CDA más que un método es un enfoque, tomaremos como guía a Fairclough (2003), Gee (2003) y Van Dijk (2003).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Wodak (2003: 6) señala que: “(t)here is no such thing as a uniform, common theory formation determining CDA; in fact, there are several approaches. Michael Meyer came to the conclusion

#### 4. Diseño curricular, textos e hipótesis de trabajo

El **Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular** (Ministerio de Educación del Gobierno del Perú, 2005) presenta una serie de cuadros sinópticos en donde aparecen, de manera muy esquemática, los contenidos curriculares por año. Cada área curricular está a su vez dividida en varios componentes que en el caso de comunicación integral son: (a) comunicación oral, (2) comunicación escrita, (3) comunicación audiovisual y (4) literatura. Los contenidos concernientes al primer grado de educación secundaria se presentan de acuerdo a cada componente y de manera sinóptica (ver Apéndice). Aquí prestaremos atención solo a los contenidos del componente de comunicación oral que estén ligados a la variación regional en sí. La visión sobre la variación lingüística que favorezca o desfavorezca el respeto a las distintas variedades del español en el Perú depende de este componente temático. Por eso de los ocho temas propuestos por el currículo para el área del componente de comunicación oral solamente analizaremos cómo se presentan los siguientes tres:<sup>11</sup>

- (1) La conversación y cómo adecuar el código; (2) Registros de uso lingüístico: formal e informal; y (3) Niveles del habla: localismos y regionalismos.

Los textos elegidos para el análisis y contraste son:

- (1) **VOCES 1. Comunicación.** 2003. Lima: Santillana.
- (2) **Talento 1. Lenguaje Comunicación. Educación Secundaria.** 2004. Distribuidora Gráfica.

En la selección de esos textos escolares se tomó en cuenta que fuesen utilizados en las escuelas privadas y públicas. Se decidió incluir el texto que el Ministerio de Educación recomienda, a pesar de que no siempre es adoptado en todos los

---

that 'there is no guiding theoretical viewpoint that is used consistently within CDA, nor do the CDA protagonists proceed consistently from the area of theory to the field of discourse and then back to theory'."

<sup>11</sup> La numeración que proponemos aquí no coincide con la del Ministerio. Lo hacemos por razones prácticas.

centros estatales.<sup>12</sup> La distribución de textos escolares se ha llevado a cabo en las escuelas primarias, pero no siempre en las secundarias. De todas formas se seleccionó el estatal, porque interesa observar si este se ciñe más apropiadamente al currículo que los otros textos tal y como debería ser el texto elegido como portador de las pautas del Ministerio.

#### 4.1. Hipótesis de trabajo

1. Si los libros de texto se adecuan al contenido listado en el currículo oficial, estos deberán presentar explicaciones funcionales que den cuenta del uso de la lengua. En otras palabras, estos discutirán cómo la lengua varía contextualmente con referencia a: (a) contextos/dominios públicos y privados (tema 1); (b) distintos tipos de formalidad (tema 2); y (c) la variación regional o dialectal (tema 3).
2. Como el discurso del Ministerio intenta dar la apariencia de una apertura hacia la variación dialectal, los libros de textos deberían presentar la variación lingüística de una manera positiva.
3. Debido al hecho de que **Talento** ha sido oficialmente adoptado por el Ministerio de Educación para el primer año de educación secundaria, este texto debe de presentar los contenidos de forma más clara y concisa que los otros.
4. La presencia de un discurso ideológico hegemónico señala la posible existencia de prejuicios lingüísticos en los libros de textos escolares con respecto a la variación dialectal. Es decir, que no solamente otorguen mayor prestigio y prioridad al español estándar, sino que rechacen las formas regionales.

El examen se ha restringido al primer año de secundaria, por considerar que es en este año cuando los alumnos que se han formado en el sistema primario

---

<sup>12</sup> No está elaborado por el Ministerio del Perú, pero es oficialmente adoptado por él. Es este el que se distribuye gratuitamente en las escuelas. El programa de distribución se ha venido dando al nivel primario y solo recientemente se ha comenzado a ejecutar en el nivel secundario.

se inician en una instrucción superior donde se profundiza el estudio y en donde se proporcionan las bases o pautas de toda la educación secundaria.

## **5. Análisis de los textos**

Se pasará a hacer un comentario de los dos textos seleccionados comenzando por **Voces**.

### 5.1. *Voces 1. Comunicación*. (1993) Lima: Santillana.

Este libro consta de 12 capítulos que se dividen en una serie de unidades que a su vez se subdividen en otras: (1) *Expresión*: (a) comunicación oral, (b) lectura, (c) comprensión, (d) vocabulario y (d) producción de textos; *Estudio de la lengua*: (a) gramática, (b) ortografía, y (c) razonamiento verbal; (2) *Literatura*; (3) *Comunicación audiovisual*: (a) autoevaluación y (b) preparo mis exámenes y (4) *Talleres*: (a) técnicas de estudio y (b) animación a la lectura.

Es un texto bastante ordenado y organizado donde cada capítulo se inicia con el apartado de discusión oral que presenta, en la parte inferior, un listado de objetivos bajo tres rubros: contenidos conceptuales, contenidos procedimentales, y contenidos actitudinales. La exposición de los temas se inicia siempre en la sección del libro denominada *comunicación oral* y en muchos casos se desarrollan en las secciones subsiguientes.

#### 5.1.1. *El texto y los objetivos curriculares*

A simple vista, se observa que en este libro se le presta poca atención a los objetivos curriculares referentes a la sociolingüística. Sin necesidad de realizar un análisis minucioso del texto, se hace evidente que hay mucho más material que versa sobre la literatura y el análisis literario, la comunicación audiovisual, y la práctica de la escritura —que aquí se asocia a las explicaciones de corte gramatical-tradicional como la definición de categorías gramaticales y exposición de las principales estructuras oracionales, etc.— que sobre la variación de la lengua en

contexto Una falta visible es que en ninguna parte del libro haya una explicación sobre la variación regional/dialectal. Solo se discuten algunos de los factores que afectan la variación de la lengua. Estos se comentan en el libro en el primer capítulo cuando se trata el tema de la conversación y se hace de forma muy esquemática.

La formalidad e informalidad del habla es el único tema sociolingüístico que tiene un acápite. Es a través de este que se trae a colación algunos factores que impactan en la forma de hablar pero en ningún caso es un examen detallado como veremos más adelante. La gramática que se presenta en el texto es de corte tradicional (no funcional) y, ligada, a un habla estándar y a veces formal. No se menciona el hecho de que existe una variedad regional en el español no solo de Perú, sino en todo el mundo hispánico en general (i.e., laísmo, leísmo, etc.). Aunque se mencione que existe una diferencia entre el habla formal e informal, esta explicación (que se presenta en el primer capítulo) no se aplica en el texto en su totalidad. Es decir, se define en una sección, y se analiza en dos lecturas sobre todo en el léxico, pero luego cuando se explican las reglas gramaticales en otros capítulos no se mencionan las variaciones que puede haber dependiendo de la formalidad del habla. Por último, a lo largo del libro se presta mayor atención al desarrollo de la producción de textos, sobre todo los escritos. Se presenta un esquema rígido para cada tipo de texto: recetas, noticias, cartas, reclamos, etc. Así, por ejemplo, se insiste en que una receta debe constar de un título, los ingredientes y la preparación.<sup>13</sup>

### 5.1.2. *Perspectiva sobre la variación*

Aparentemente el texto no presenta ninguna posición ideológica con respecto a la variación de la lengua, pero un análisis un poco más detenido del contenido de los ejemplos y de la forma en que se enuncian las cosas revela que este manifiesta un enfoque ideológico prescriptivo. En primer lugar, no se dan ejemplos de variación lingüística causada por el factor social o regional. Solamente se

---

<sup>13</sup> Es importante mencionar esto puesto que los esquemas en la producción de textos pueden variar dependiendo de las culturas. Es lo que llama una diferente literacidad.

ejemplifica con textos/lecturas la variación de registro con referencia al medio cibernético. La discusión de la variación es eminentemente abstracta: solamente se dan definiciones y ejemplos no lingüísticos.

Toda la gramática que se expone en **Voces** es, como se ha mencionado, la variedad estándar y las reglas que se proveen nunca mencionan las posibles desviaciones de este estándar tal y como se producen en la realidad. Esto da a entender a los lectores/estudiantes que esta es “la única gramática” del español, y que los otros usos no merecen mención. La realidad lingüística que se describe refleja una visión estructuralista, en la medida en que la lengua se abstrae del tiempo, y del espacio social. La textura del discurso evita discusión o cuestionamiento sobre su visión. Por ejemplo, a veces se usa la terminación de la primera persona plural para intentar que los lectores se sientan involucrados en el proceso. Para dar la impresión de objetividad, al dar definiciones y descripciones sobre la lengua se utilizan verbos en la tercera persona que presuponen que estas definiciones se refieren a realidades unívocas y no a interpretaciones o posiciones con respecto a la realidad lingüística. Otro elemento clave para decodificar el contenido prescriptivista es el uso de términos peyorativos para modificar el habla de grupos sociales bajos, como observaremos más adelante.

#### 5.1.2.1. Formalidad e informalidad en el habla y la variación de registro

El primer capítulo del libro se inicia con el tema de la conversación donde se inserta el planteamiento de las diferencias en la informalidad y formalidad en el habla. La conversación es el concepto sobre el cual girarán todos los aspectos de variabilidad de la lengua tratados en este texto. La conversación se caracteriza como “una necesidad del ser humano de expresar sus sentimientos, opiniones y creencias y conocer los de sus interlocutores. Esta necesidad se manifiesta habitualmente a través de la conversación” (p. 6). Se puede observar que en esta definición general no hay ninguna indicación de que la conversación sea solamente una de las formas de comunicación, ni que esta esté ligada a factores externos, pero luego se traerán a colación, aunque de forma un poco escueta.

En la siguiente sección, llamada *comunicación oral*, se alude a algunos de los factores que afectan el habla. Así, después del encabezado *Vamos a hablar* (p. 7), el texto propone una serie de preguntas que junto a 5 fotografías (pp. 6-7) canali-

zan la discusión. Las fotografías son de: (a) un profesor hablando en un parque con dos estudiantes, (b) tres amigos conversando, (c) una entrevistadora haciendo preguntas a un diputado conocido, (d) una profesora enseñando una clase y, (d) una reunión de hombres de negocio). Las preguntas son las siguientes:

- ¿Qué acción común se representa en las imágenes?
- En tú opinión, ¿cuál o cuales representan conversaciones espontáneas y cuales planificadas?
- ¿En qué diferencias las conversaciones con tus amigos y las conversaciones con adultos?
- ... (p. 7)

Como se ve, las preguntas junto a las fotos proveen algunas pistas sobre las diferencias en el habla de acuerdo a la edad, el poder y prestigio social de los interlocutores/ participantes en una conversación y del tipo de contexto en donde se lleva a cabo una interacción (i.e., escuela, reunión de negocios, conversación entre amigos etc.). En realidad, se traen a colación, indirectamente, puesto que está en el profesor que use el libro el indicar las diferencias de habla en situaciones con distintos niveles de formalidad. Luego, en la sección de lectura y comentario se discutirá sobre el nivel cultural del hablante.

La sección de lectura se abre con “El chat” (pp. 8-9) que trata sobre un “nuevo” medio/canal de comunicación: el cibernético. Esta lectura propone como uno de los elementos temáticos de discusión el efecto del medio de comunicación (i.e., el correo electrónico y el teléfono), y la familiaridad entre los interlocutores en el habla.<sup>14</sup> Se dan tres extractos breves más: “Al fono” (p. 12) y dos fragmentos de dos conversaciones del ‘chat’. Para entender qué busca el texto aquí transcribimos algunas de las preguntas provistas en el texto (y dirigidas a los estudiantes) y que encauzarán las discusiones:

- ..lean el siguiente fragmento de *Chat*. Luego, discutan en qué aspectos este tipo de interacción se parece a la conversación y en cuáles se diferencia (p. 11)<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> También hay preguntas sobre la organización de los distintos tipos de textos.

<sup>15</sup> Es un texto pequeño donde se transcribe una conversación electrónica que exhibe frases más cortas.



- En el texto que se reproduce la conversación no se da ningún dato sobre los participantes.
- Contesta a las siguientes preguntas:
  - a) ¿Quiénes son los interlocutores? Trata de describir cada uno de ellos.
  - b) ¿Qué relación une a los interlocutores? ¿Por qué lo sabes?
  - c) ¿Qué edad aproximada tienen? ¿Por qué? (p. 12, sobre la lectura “Al fono”)<sup>16</sup>

Como se observa, esas preguntas señalan que algunos de los objetivos de estos ejercicios son el de diferenciar conversaciones en distintos medios (cibernético, telefónico) sobre todo en las convenciones de escritura y el uso del léxico.

Más tarde en el apartado de *Gramática* (pp. 14-15) el texto presenta un resumen de las definiciones de comunicación, lengua, y el habla. Todas las definiciones son cortas y muchas de ellas se expresan en la tercera persona impersonal (i.e., uso de *se*) de forma que se impide el cuestionamiento de estas definiciones, aunque tengan un matiz interpretativo, es decir, no sean verdades universales, i.e., Cuando el hablante se sirve de la lengua en la construcción de un mensaje, realiza “un acto de habla” (p. 15). Además, en muchas de las definiciones se utiliza la segunda persona del plural, lo que intenta denotar un consenso entre el autor del libro y el lector de este, i.e., “Llamamos habla al uso individual que cada hablante hace de la lengua” (p. 15).<sup>17</sup>

En este trabajo interesa resaltar y analizar con mayor detalle la forma en que se definen y explican los *niveles del habla*, por eso transcribimos entero el pasaje en donde estos se definen:

---

<sup>16</sup> Es una lectura que se supone que transcribe una conversación. Es entre dos amigos. Ellos hablan sobre sus clases en la escuela. Utilizan muchos sobrenombres como “Tomate” en vez de Tomás, utilizan términos de jerga: *lenteja* ‘lento’, *broncaza* ‘pelea grande’ y hacen muchas bromas. Todas estas características apuntan a una lengua familiar en un contexto informal entre chicos jóvenes.

<sup>17</sup> Este libro tiene una base saussureana, por las definiciones que da de lengua y habla. Aunque también incorpora desarrollos de los etnometodólogos sobre la conversación, por ejemplo, la estructura de esta.

La influencia de los hechos sociales sobre el uso de la lengua se manifiesta en la variedad de niveles, según la formación cultural del hablante y del oyente y según las circunstancias que rodean el acto de comunicación.

Así, un investigador científico no se expresa del mismo modo cuando comunica a sus colegas alguno de sus descubrimientos que cuando habla con su familia sobre asuntos cotidianos o cuando se entrevista con el administrador de un banco en demanda de una subvención para sus proyectos. De la misma manera, una persona de bajo nivel cultural no se expresa igual cuando acude a una consulta médica que cuando habla con sus amigos.

Este conjunto de particularidades lingüísticas que el hablante elige para adaptarse a la situación comunicativa en que se encuentra se denomina nivel del habla o **registro**. (15)

La anterior definición parte de una visión estructuralista y minimalista del habla. Se da mayor peso al nivel cultural de los interlocutores que a otros factores de los hablantes como son el origen, el género, edad de los hablantes etc., a pesar de que en realidad no siempre sea el factor más importante. El texto no detalla mucho el proceso comunicativo y esto parece quitarle importancia a su estudio. Por ejemplo, al explicar que hay otros elementos (aparte de los sociales) que afectan el uso de la lengua estos factores se agrupan todos bajo el rubro “circunstancias que rodean el acto de comunicación”. Esa vaguedad no ayuda al alumno a entender bien las variables que entran en juego en el proceso comunicativo.

La forma en que se expresan los enunciados en el texto (i.e., el modo y tiempo verbales junto al tipo de verbos que se utilizan) no permite al lector cuestionar la información nueva, sino tomarla como verdadera. Esto se puede observar en el enunciado: “La influencia de los hechos sociales sobre el uso de la lengua se manifiesta en la variedad de niveles, según la formación cultural del hablante y del oyente y según las circunstancias que rodean el acto de comunicación,” donde se usa el verbo *manifestar*, cuyo significado unido al hecho de que se utilice el presente del indicativo hace que se presuponga como un hecho natural no como una definición propuesta. Vemos también otros mecanismos utilizados para dibujar el panorama de una forma unívoca, como son el uso de partículas que conllevan ciertas presuposiciones e inferencias. De este modo, la partícula *así* en la oración: “Así, un investigador científico no se expresa del mismo modo cuando comunica a sus colegas... o cuando se entrevista con el administrador de un banco”, indi-

caría que se provee un ejemplo relacionado con el enunciado anterior, o sea de la variación de la lengua debido al efecto de factores sociales. En efecto se hace referencia al cambio en la forma de expresión dependiendo del tipo de interlocutor (i.e., un investigador científico que habla o con *colegas* o con su *familia* y del tema (habla de sus *investigaciones* o de *asuntos cotidianos*). En realidad la intención parece ser la de resaltar, otra vez, el efecto del nivel cultural de los hablantes en la expresión lingüística. Esto se entiende más claramente si se observa la oración que le sigue a esa. Esa oración se inicia con *De la misma manera*, una expresión que se utiliza para señalar un paralelo. Si este fuera el caso debería hacerse referencia a la variación en la lengua en cuanto a la temática y al tipo de interlocutor (familiar o no-familiar), pero en realidad se añade otro elemento: el poder. Es decir, se presenta una situación en donde los interlocutores tienen distintos roles de poder (el médico/persona que lo atiende = +poder y consultor/persona = -poder) y esto no se aclara de ninguna forma. También es importante notar que la selección de términos, “investigador” vs. “persona de bajo nivel cultural” asume que el investigador tiene que tener alto nivel cultural (i.e. ¿la ciencia y la cultura son sinónimos?). En este ejemplo se ve claramente la competencia de las ideologías: por un lado, hay una clara jerarquía que se establece entre los dos hablantes (investigador vs. una persona de bajo nivel cultural), pero por otro, se indica que ambos manejan los distintos niveles de uso.

El texto continúa con “Este conjunto de particularidades lingüísticas que el hablante elige...” A pesar de que no se han indicado las distintas formas de hablar de acuerdo al cambio de registro, se utiliza el adjetivo definido *este* que implicaría que sí se ha hecho y que el adjetivo solamente hace alusión a lo que antes se ha especificado. El uso del verbo *denominar* en la tercera persona en una cláusula subordinada en “se denomina nivel del habla o *registro*” hace pensar que *registro* es un concepto ya definido cuando realmente no se ha explicado bien.

En la página 16, sin ningún encabezado, se proporciona una diferenciación del habla en cuatro niveles.

“Se consideran cuatro niveles de habla.

- El habla culta. Es el habla que emplean personas de alto nivel cultural en ambientes artísticos, literarios, científicos, técnicos... Se caracteriza por el uso de fórmulas de tratamiento muy cuidadas para dirigirse al interlocutor, la escasa presencia de afectividad, el léxico amplio, preciso y culto, que frecuentemente contiene tecnicismos y las estructuras sintácticas más elaboradas.

- El habla coloquial. Es el habla que comúnmente utilizan las personas con alguna formación cultural para comunicarse con personas a las que no conocen o con las cuales no tienen familiaridad de trato. Se caracteriza por el empleo de frases sencillas y de un vocabulario de carácter no culto, sino popular aunque no por ello incorrecto. Esta habla constituye la **lengua estándar**, es decir, la lengua habitual de intercambio entre los hablantes de una comunidad.
- El habla familiar. Es el habla que utilizamos en familia o para comunicarnos con nuestros amigos y allegados. Se percibe en él una cierta relación en la pronunciación, la posibilidad de interrumpir al interlocutor y de dirigirse a él con fórmulas de confianza. El empleo de un léxico poco variado e impreciso con frases hechas y expresiones populares, el uso de estructuras sintácticas muy complejas con repeticiones, muletillas y escasos conectores.
- El nivel vulgar viene definido por el distanciamiento de la norma y por su uso en personas de escaso nivel cultural. En este nivel se dan abundantes y variadas deficiencias que afectan a la fonética, a la sintaxis y al propio vocabulario.” (16)

La frase impersonal “se consideran...” propone esta clasificación como una realidad lingüística, no como una propuesta de clasificación. Esta clasificación no indica cuáles son los factores que se utilizan para esta, pero resulta evidente que hay una visión prescriptivista. Asimismo, esta definición, una vez más, otorga al factor “nivel cultural” de los hablantes mayor importancia en la variación de la lengua, aunque este no sea el caso, puesto que el geográfico, étnico y de género pueden tener igual importancia.

Hay un problema en cómo se denominan los niveles que se derivan de un juicio lingüístico, la idea de que el nivel cultural de los hablantes define al habla y que solamente el habla no-estándar es incorrecta. En primer lugar, mientras que en los tres primeros niveles la nomenclatura de estos lleva el sustantivo *habla*, es decir, (a) habla culta, (b) habla coloquial, (c) habla familiar, el último nivel no, pues solamente se la denomina como *nivel vulgar*. Esto junto a la selección de la palabra *vulgar* podría ser una alusión a que no se considera realmente una forma de habla. La descripción de ese nivel evalúa la forma de hablar como una donde hay “un distanciamiento de la norma” y donde “se dan abundantes y variadas deficiencias que afectan a la fonética, a la sintaxis y al propio vocabulario.”

La selección del verbo *afectar* es relevante ya que de alguna manera presupone que estos usos lingüísticos modifican de manera negativa los componentes de la lengua (fonética, sintaxis, léxico). La palabra *deficiencias* hace referencia a que la

variación de la norma estándar es una incorrección, es decir un sistema no apropiado. La lengua coloquial se equipara con la estándar, excluyendo a la lengua culta de ser estándar. Es interesante que se separen los tres niveles del último, como si el uso lingüístico “vulgar” no tuviera por sí mismo una fonética, sintaxis y vocabulario. Se concibe la lengua (estándar?) como estática y con unos componentes muy bien definidos y las variedades que difieren de ella como amenazas a este sistema. Variedades que probablemente, desde esta concepción, no tienen un vocabulario y reglas propias.

#### 5.1.2.2. Los extranjerismos

Hay una pequeña referencia al uso de palabras extranjeras en la lengua. Esto se hace en el acápite concerniente a la lengua de Internet. En algunos ejercicios de la página 10 y que siguen a la lectura “Encuentros virtuales” (p. 9), se pide a los alumnos ya sea que identifiquen los extranjerismos (ej. 4) o que definan los términos (ej. 5). La única definición que se da sobre ellos es que tienen su origen en una lengua extranjera: “En nuestra vida diaria utilizamos muchos extranjerismos, es decir, palabras de origen extranjero que aún no se han incorporado en nuestra lengua.” (p. 10)

Todos los ejemplos que se presentan son del inglés y cuando se escriben se escriben de la misma forma como se escribirían en inglés (aunque no se pronuncien así en español). No hay realmente una evaluación de ellos, por lo que parece tomarse como un proceso natural, sin embargo el hecho de que el comentario sea tan pequeño resta importancia al fenómeno.

5.2. *Talento. Lenguaje y Comunicación* (2004) Lima: Distribuidora Gráfica, (el texto seleccionado por el Ministerio de Educación)

*Talento* consta de doscientas cincuenta páginas y está dividido en seis capítulos que tienen cada uno el nombre de una región del Perú. Los capítulos se subdividen en secciones, relacionados con habilidades de los estudiantes: *La Magia de la Lectura* (lectura), *La pluma de oro* (escritura), *Taller literario* (escritura artística), *Proyectos* (proyectos a largo plazo), *Secretos del lenguaje* (gramática didáctica), *Trabajar siguiendo*

*instrucciones* (aprender a leer y seguir instrucciones), *Pilares del desarrollo* (ayuda a los estudiantes con asuntos de ciudadanía etc.).

### 5.2.1. El texto y los objetivos curriculares

El texto incluye lecturas, pasajes literarios y cuentos de distintas culturas y civilizaciones del Perú, *i.e.*, celebraciones, civilizaciones indígenas, comida, música, etc. Como otra muestra del deseo de incluir material intercultural el texto presenta en el capítulo dos una fábula (pp. 62-3) y un poema (p. 67) en quechua y español. También hay una serie de frases en quechua (sin traducir) que podrían introducir riqueza, pero en ninguno de los casos se comentan ni se discute nada referente al quechua ni al contenido de las frases que aparecen. Por eso quedan un poco en el aire. Todos estos elementos traen a la luz la diversidad cultural que existe en la sociedad peruana. A pesar de que esto indica un esfuerzo por dibujar cómo la sociedad peruana está compuesta por una población de distinto origen étnico, cultural y lingüístico, esto no implica que haya una intención de explorar la diversidad de la lengua significativamente. Solamente hay seis ejemplos de variantes del español del Perú. Estos ejemplos se encuentran en las secciones *La pluma de oro* y *Secretos del lenguaje*. No está claro cómo han sido seleccionados estos ejemplos, ya que realmente no representan de ninguna manera variaciones regionales. Estos son, más bien, manifestaciones de variantes sociales o de registros funcionales, aunque sí hay algunas explicaciones sobre el uso de la lengua en el proceso comunicativo. El contenido del libro nunca trae a colación ninguna noción sociolingüística importante que explique la variación (*i.e.*, formalidad/informalidad de la situación, registros situacionales). El libro frecuentemente se focaliza en explicaciones tradicionales y ejercicios tales como ortografía, puntuación, categorizaciones, estructura oracional sin referencia a la variación. Los ejemplos y explicaciones siempre se presentan en dos columnas —una a la derecha y otra a la izquierda— que además tienen formas de cuadros sinópticos. Esto parece dar una impresión de orden y organización. Las instrucciones supuestamente ayudan a los estudiantes a analizar el material en pasos, pero esto realmente nunca ocurre puesto que no hay ningún análisis requerido.

### 5.2.2. *Perspectiva sobre la variación*

El texto tiene una visión muy definida acerca de la variación lingüística: una que tiene un corte prescriptivo. El análisis de los ejemplos señalará cómo este usa una combinación de recursos visuales y escritos utilizados para señalar autoridad y enseñar a los estudiantes los usos “apropiados”. Toda la información se presenta sugiriendo una visión e interpretación “objetiva” de la realidad lingüística. Contribuye a esta visión el que las explicaciones lingüísticas, que al máximo toman una página, estén sumamente simplificadas al punto de no tener nada de ilustrativas. Más aún, todas ellas evitan cualquier tipo de discusión o cuestionamiento sobre su posicionamiento o interpretación presentada en el texto.

Dos estrategias utilizadas frecuentemente en el texto son: (a) dar a los lectores una sensación de participación en el proceso de aprendizaje y (b) hacer que el lector concuerde con el narrador mediante el uso ya sea de la primera persona de plural *nosotros* o las terminaciones verbales que significan que el narrador (o autor) incluye a los estudiantes. De esta manera los lectores se sienten incluidos.

La selección de palabras es una herramienta importante también. Sin duda, los términos utilizados determinan el carácter evaluativo de la información, como se verá más adelante. Para poder simplificar la discusión, el examen de la textura de la lengua se hará en torno a cuatro ejemplos (en realidad solamente se discuten 6 casos en todo el libro), cada uno relacionado con distintas categorías lingüísticas, que en el texto no se categorizan así, pero ayuda a la discusión.

#### 5.2.2.1. La variación en la escritura (*Talento*, p. 125)

El fenómeno es separado en tres grupos aunque (a) y (b) sean realmente manifestaciones del mismo fenómeno (uso redundante de *de* con el complementizador *que*). Es importante mencionar que el texto no hace referencia al hecho de que (c) ocurre predominantemente en la escritura. En la lengua hablada el patrón entonativo haría que en un enunciado se pronunciara como una palabra (*sino*= pero) mientras que en el otro como dos (*si no*= *pero si*). Los fenómenos lingüísticos se categorizan en estos tres grupos que se tratan de forma individual y usando tablas para separarlos:

- (a) El uso redundante de *de* en **antes (de) que** y **después (de) que**, *i.e.*, **Antes (de) que** *te vayas llama primero*
- (b) La combinación del complementizador *que* + el *de* redundante o “*dequeísmo*”, *i.e.*,  
*Me alegre (de) que te guste*
- (c) confusión de *si* no y *sino*, *i.e.*, *No jugamos para ganar, sino para divertirnos*

Ninguno de estos fenómenos está estigmatizado en el español peruano y aunque no se mencione en el texto, el fenómeno en (c) solamente ocurre en la lengua hablada.<sup>18</sup> Más aún, los fenómenos en (a) y (b), (que realmente son expresiones de lo mismo) deben aparecer en la lengua escrita para ser reconocidos como diferentes. En la lengua hablada el uso de estos dos fenómenos indistintamente es tan común en todas las clases sociales que resulta difícil que la gente preste atención a su manifestación.

El texto comienza con una nota introductoria en el extremo izquierdo que dice: “De Tacna nos dimos un salto a Arica (Chile) y ahí un gentil profesor chileno compartió con nosotros algunos secretos.” Al afirmar que la información provista había sido aportada por un profesor, hay una alusión a la “validez” o legitimización por medio de la autoridad (Fairclough 2003:98). Esto, además, implica que tiene un valor elevado porque es un “secreto” revelado por el profesor. Para enfatizar la figura del profesor hay un dibujo de uno con unos anteojos (lo que parecería ser un signo de inteligencia) y con una varita que señala al lector/estudiante dónde están las formas correctas. Luego de esta breve introducción, el texto muestra de una manera muy simplificada y reducida dos formas que se oponen: “correcto” vs. “incorrecto” (no se dice, pero se asume). El uso de la tercera persona impersonal se emplea para afirmar que el enunciado es un hecho, *i.e.*, “Es incorrecto decir....” y el uso de un verbo copulativo con *es*, *i.d.*, “La forma correcta es...” asegura que la nueva información no sea cuestionada

---

<sup>18</sup> Teresa Torres (comunicación personal) cree que el *dequeísmo* o el uso redundante de “de” está un poco estigmatizada en contraste al ‘queísmo’ o la falta de la obligatoria *de*— que es un fenómeno que se encuentra sobre todo en las clases altas y por lo tanto no considerado tan “incorrecto.” El libro solamente comenta el *dequeísmo* e ignora el *queísmo*.



sino aceptada como una verdad porque está en la parte del verbo que se toma como válida y no nueva. El uso de las formas de la primera persona inclusiva son utilizadas para obtener la concordancia tácita de los estudiantes. El siguiente es un ejemplo:

“Para evitar equivocaciones veamos la siguiente fórmula práctica:

Emplearemos “*sino*” cuando podamos sustituirlo por “*pero si*”.

Emplearemos “*si no*” cuando podamos reemplazarlo por “*si es que no*”.

Las instrucciones se expresan en el tiempo futuro (*emplearemos*) sin proveer ninguna razón de por qué estas formas son requeridas.

El uso de ciertos términos resulta clave en la evaluación del material. Así, la palabra *confusión* en: “La utilización de estos dos términos puede causar confusión” define los usos no-estándares de forma negativa. Además, implica que si el lector quiere ser preciso, y no causar confusión necesita evitar el uso de estas formas todo el tiempo. Otra forma de evaluar es a través de los verbos como ‘ver’ y ‘suceder’ que presuponen causa-efecto y de los que frecuentemente se echa mano en frases o instrucciones como las siguientes: “*Veamos qué sucede al reemplazar (los).*” En este caso “veamos qué sucede” supondría que habrá un análisis que realmente nunca se presenta. Ese verbo solo sirve para que los estudiantes presten atención a las formas en escrutinio y crean que están llevando a cabo un análisis. En ningún momento hay indicaciones de cómo promueven la confusión estos usos ni de cómo se puede resolver esta al reemplazar las formas *incorrectas* con las formas *correctas*. No hay comentarios sobre el cambio de significado para (c) por ejemplo.

#### 5.2.2.2. Sobre la variación en la lengua oral: uso de formas estigmatizadas (*Talento* p. 199)

Los ejemplos comentados en *Barbarismos* se refieren a la lengua oral aunque no se indique explícitamente. El título del encabezado *Barbarismos* prepara al lector para una discusión, no solamente sobre una forma considerada por el término como incorrecta, sino como algo peor. Otra vez los mecanismos retóricos

utilizados combinan los mecanismos puramente lingüísticos con los visuales. Primero se hace uso de dos diálogos que servirán para llamar la atención a formas estigmatizadas en el español peruano (son utilizadas por las clases populares, pero no presentan diferencias regionales importantes) clasificadas como incorrectas. Se hace indirectamente, pero de forma muy eficaz.

El título “Barbarismos” aparece junto con un dibujo de un enano con cuernos, barba y ropa de la tribu de los bárbaros y que parece representar a un *muki*- un personaje del imaginario colectivo andino que representa a unos enanos juguetones que viven en la minas. Como la lectura precedente trataba de los *mukis* y hay una figura que parece representarlos se puede derivar que esta sección de alguna forma se vincula con la anterior temáticamente. Desde el inicio se presenta e introduce el tema de los *mukis* y mineros en los Andes (y su habla). Hay instrucciones sobre cómo hacer las cosas. En la primera, se les pide a los estudiantes que analicen el diálogo presentado abajo. La palabra ‘analizar’ asume que deben estar buscando algo particular que será discutido después, pero esto no ocurre. El diálogo es entre una chica y un chico. Ambos usan formas non-estándares/estigmatizadas:

Chica: Yo no creo que (**haiga**) mukis en las minas.

Chico: Es que tú no (**vinistes**) con nosotros al encuentro con los mineros.  
Ellos dicen que sí existen.

Debajo del diálogo hay una foto de un grupo de muchachos (presumiblemente estudiantes) quienes parecen estar conversando entre ellos. Al costado de la foto hay un recuadro con un diálogo en el que leemos lo siguiente: “Ni los escuches porque éstos no saben hablar”. Entonces uno de los muchachos de la foto dice en voz alta a los demás y refiriéndose a los chicos del diálogo anterior que no deben ser escuchados. Como lo único sobresaltado son los verbos estigmatizados se puede inferir que se debe dirigir la atención a estas formas y que el uso de estas hace que uno deba ser ignorado. Al mismo tiempo, como los chicos se refieren a los mineros puede ser que haya una implicación de que estas ideas son tontas. Aquí a pesar de que los mecanismos lingüísticos contra las formas estigmatizadas son indirectos, sin duda resultan ser obvios.

Se añaden más comentarios. En la columna de la derecha se lee: “Los términos que aparecen en color en el diálogo anterior, ¿son correctos? Si pensamos

que no, los reemplazamos. En ese caso, volvemos a escribir el diálogo.” La primera pregunta es retórica y se refiere al verbo: pregunta sobre su corrección gramatical, y puede inferirse que hay algo malo en ella ya que la segunda instrucción dice que los estudiantes deben reemplazar las formas verbales si creen que son incorrectas. A pesar de que no se diga directamente que esto es lo que tiene que hacer se infiere fácilmente. Es la mención recurrente del estatus de las formas junto con las instrucciones de reemplazarlas lo que nos sugieren esto. Esta inferencia se refuerza con la instrucción que le sigue: “Consultamos con el diccionario y escribimos qué es un barbarismo.” El uso de la forma de primera persona inclusiva ayuda a la concordancia tácita entre el autor y el lector. Al pedir a los estudiantes que encuentren el significado del término **barbarismo** en el diccionario, es evidente que los verbos son considerados barbarismos.

Una tercera instrucción dice “[in]dagamos y escribimos los barbarismos más comunes de nuestra localidad y la forma correcta como deben pronunciarse y escribirse estas palabras.” Pide a los estudiantes que encuentren barbarismos comunes y que los corrijan. Estas instrucciones confirman que el texto asume que los barbarismos existen.

La cuarta instrucción se expresa en forma de pregunta: “¿Qué sugeríamos para lograr que todos hablemos sin utilizar barbarismos? ¿Qué soluciones concretas proponemos?” Este tipo de pregunta cortés asume que es bueno hablar sin barbarismos y que esto se puede hacer. Más aún, la palabra *ayuda* implica que la lengua puede mejorarse. Los lectores también pueden inferir que usar barbarismos es algo negativo.

### 5.2.2.3. Sobre el cambio lingüístico y el uso de neologismos (*Talento* p. 179)

Este ejemplo es probablemente el único en el que aparece una pseudo explicación lingüística. El título es palabras “extranjeras” y la explicación que se ofrece es:

“Todo idioma cambia constantemente, porque en todos los tiempos, incluso durante el virreinato peruano, se han utilizado palabras que provienen de otros idiomas o de otros países. En algunos casos, ya se han incorporado prácticamente a nuestro idioma. Es el caso de *líder*, *mitin*, *complot* o *club*... Asimismo, se da el caso de términos que, deformadamente, se usan en nuestro idioma, por la mezcla de español e inglés (el famoso “Espanglish”): “*chatear*”, “*guachimán*”...”

El mecanismo retórico es similar. Por ejemplo, el uso de *porque* presupone que la cláusula que sigue “Todo idioma cambia constantemente, porque” daría una explicación del motivo por el que esto sucede, pero no es el caso. Como puede observarse no hay mención alguna a ningún factor que afecte el cambio en la lengua. Solamente hay una confusa y simplificada descripción del cambio como la incorporación de términos léxicos extranjeros en una lengua. Asimismo ciertos términos negativos se usan para desaprobando este hecho. De esta manera, *deformado* claramente indica que las palabras que se consideran una mezcla de inglés y español no están bien formadas y son, por lo tanto, incorrectas. Es interesante, también que hable de “a nuestro idioma ” en una frase más abajo ya que esto parece asumir que la lengua de los peruanos tiene que ser el español lo cual excluye, por ejemplo a los hablantes de otras lengua amerindias que también pueden ser peruanos.

#### 5.2.2.4. Sobre una lengua indígena (*Talento*, p. 143)

Esta es probablemente la única sección del texto donde hay una referencia positiva a una lengua distinta al español. A pesar de que el libro menciona la lengua Moche —casi extinta— no puede considerarse una forma de inclusión de las minorías lingüísticas ya que el *mochica* es una lengua que no presenta ningún tipo de amenaza al español. Es importante comentar lo que se dice de la lengua moche: “Muchos lingüistas están procurando recuperarla (la lengua moche). Algunos viejos nortños aún conocen ciertos términos. Conozcámoslos y escribámoslos en homenaje a una cultura pre-incaica verdaderamente importante” se invita al estudiante a aprender los números en honor a los *moches*, pero ¿qué bien puede hacer a los estudiantes aprender descontextualizadamente los números de una lengua casi extinta como forma de promover el respeto a la diversidad?<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Como comenta Teresa Torres, hay 40 lenguas que se hablan en el Perú, dos de ellas todavía con gran número de hablantes (quechua y aymará) que además tienen una gran presencia en la capital (Lima), por ello resultaría más integrador presentar algo sobre esas lenguas y no sobre una extinta. De alguna manera, hay una suerte de banalización del multilingüismo como si fuera un “adorno” o algo “pintoresco”.

## 6. Conclusiones

1. Los dos libros de texto desarrollan algunos de los temas listados en el contenido del currículo oficial, pero ninguno se adecua totalmente a este. Aunque los dos tienen algunas explicaciones sobre algunos fenómenos de variación, no se incluyen en todos los temas y cuando estos se presentan es de forma incompleta y simplista. En el caso de *Voces* no hay ningún ejemplo de variaciones de sociolectos.
2. Ninguno de los dos libros presenta una apertura hacia la variación dialectal. En ambos libros hay una visión prescriptivista de la lengua, en *Voces* es tan imperante que ni siquiera se dan ejemplos de variantes procedentes de distintos niveles sociales. En *Talento* se hace más evidente el contraste entre lengua estándar y sub-estándar pues se dan ejemplos que se catalogan como incorrecciones y se hacen correcciones explícitas de estas formas de manera severa.
3. Aunque *Talento* haya sido oficialmente adoptado por el Ministerio de Educación para el primer año de educación secundaria, este texto no presenta realmente muchos contenidos sobre la variación lingüística como debería, aunque sí haya mayor diversidad en la temática de las lecturas. Es decir parece ser que la idea de apertura a la diversidad realmente se proyecte como inclusividad de la multiculturalidad (a pesar de que no se haga de manera adecuada sino más bien como algo reducido a una cuestión “folklórica”) de la sociedad peruana, pero no como aceptación a la variedad de dialectos del español.<sup>20</sup>
4. La forma en que los contenidos de variación lingüística se presentan en los dos libros apunta a la ideología lingüística hegemónica de la lengua estándar (Siegel 2006). En los libros no se señala que la variación dialectal regional y social sea un cambio natural, ni que los hablantes tengan el derecho a utilizar su variedad de lengua para la comunicación.
5. Hay una cierta relación entre el contenido del currículo y el de los libros de texto en lo que respecta a la apertura a la diversidad lingüística, pero es muy compleja debido a ideologías contradictorias que se observan en el *Diseño*

---

<sup>20</sup> Zavala et. al. (2005) comenta que la multiculturalidad ha sido entendida como una yuxtaposición de culturas no como una interrelación entre ellas.

*Curricular Nacional Peruano*. Como se ha discutido en este artículo, los contenidos del currículo de primer año indican claramente la presencia de la ideología del pluralismo igualitario (al hablar de respeto a la variación), pero a la misma vez es evidente la presencia de la ideología del estándar (al hacer referencia a la enseñanza del “buen castellano/español”). Esta co-presencia ideológica se debe a las luchas entre ellas dentro de la sociedad peruana. No hay duda de que la ideología del estándar es más hegemónica, ya que tiene una larga tradición, mientras que las ideologías más democráticas no han sido discutidas lo suficiente públicamente, por lo que en general la población no especializada no las entiende. Estas serían algunas de las causas para que en los textos escolares se manifieste primordialmente la ideología del estándar. Tomando esto en cuenta, se podría decir que *Talento* estaría desvelando mejor las luchas ideológicas del Diseño Curricular (y del Ministerio de Educación Peruano) ya que este hace referencia al respeto dialectal (que en ese texto se confunde con el respeto al “multiculturalismo”) y a la misma vez hace correcciones claras que provendrían de la referencia al “Buen uso del castellano/español” que también menciona el Diseño Curricular. Por otro lado, en *Voces* no hay una prescripción altamente explícita, sin embargo, hay indicios fuertes que apuntan en esa dirección. Estos indicios son la falta de atención al estudio y ejemplificación de las diferencias lingüísticas entre grupos sociales y regionales y la nomenclatura de *lengua vulgar* definida como aquella con “deficiencias”, lo que muestra que hay una presencia autoritaria (una agenda o currículo oculto). Esto refleja menos atención al currículo. Es decir, en ambos textos se puede encontrar ciertas contradicciones que reflejarían esta disputa entre ideologías democráticas y no democráticas, pero donde la ideología hegemónica termina siendo la que predomina, pero en *Talento* es más evidente y en *Voces* más indirecta. Estos textos muestran que no hay un cambio en las ideologías hegemónicas y que sigue habiendo una total falta de comunicación entre las ideas (socio)lingüísticas y los textos de lengua. Muchas de las contradicciones podrían aclararse si se echara mano a nociones sociolingüísticas.

6. A partir de los hallazgos de este estudio se puede observar que si se desarrollara un puente entre la sociolingüística y los entes educativos se ayudaría a promover mejores políticas educativas que inicien procesos para una lucha contra las ideologías hegemónicas presentes en las agendas gubernativas que

continúan la discriminación contra los hablantes de variantes regionales del español.

## APÉNDICE

### 1. Contenidos del área de lengua del primer año de educación secundaria

<b>Comunicación Audiovisual</b>	<b>Literatura</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos periodísticos (noticias y crónicas del entorno Inmediato).</li> <li>- Afiches y avisos publicitarios, Relación palabra-imagen,</li> <li>- Ilustraciones: Fotografías, gráficos y viñetas.</li> <li>- La historieta, Elementos,</li> <li>- Periódicos murales, revistas manuscritas.</li> <li>- Formatos radiales: nota informativa (lectura expresiva).</li> <li>Aplicaciones informáticas u otros medios disponibles, p. 177</li> </ul>	<p>Acercamiento al texto literario Lecturas sugeridas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mitos, cuentos y leyendas del Perú e Hispanoamérica.</li> <li>- Cuentos y leyendas infantiles.</li> <li>- Poesía, cantos, cuentos y fábulas quechuas.</li> <li>- Poesías, cuentos, mitos, leyendas de la selva.</li> <li>- Teatro infantil y juvenil.</li> <li>- La literatura oral local y regional (mitos, leyendas, cuentos).</li> <li>- textos literarios y no literarios.</li> <li>- Formas de la expresión literaria: la prosa y el verso.</li> <li>- Taller de creación literaria. Textos lúdicos (rimas, acrósticos, etc.).</li> </ul> <p>p. 178</p>
<b>Comunicación Oral</b>	<b>Comunicación Escrita</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La conversación. Convenciones de participación en grupos: pedir la palabra, respetar el turno. Adecuar el código.</li> <li>- Capacidad de escucha. Participación como receptor.</li> <li>- Exposición espontánea. Claridad del mensaje.</li> <li>- Narraciones orales reales o ficticias: historias, anécdotas, relatos.</li> <li>- Recursos no verbales: cualidades de la voz (entonación e intensidad).</li> <li>- Registros de uso lingüístico: formal e informal.</li> <li>- Niveles del habla: localismos y regionalismos.</li> <li>- Factores que favorecen o limitan la comunicación. p. 175</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias previas, durante y posteriores a la lectura.</li> <li>- Técnicas para mejorar la comprensión lectora (subrayado, toma de apuntes, cuadros).</li> <li>- El tema central y las ideas principales y secundarias. Información complementaria (ejemplos, datos). Estrategias para su identificación.</li> <li>- El diccionario. Utilidad.</li> <li>- Marcas significativas del texto (títulos, imágenes, tamaño de letra, negritas).</li> <li>- Resúmenes y comentarios de los textos leídos.</li> <li>- Planificación del texto. Selección del tema y los destinatarios, Textos narrativos (anécdotas, relatos). Personajes, escenario, tiempo.</li> <li>Textos funcionales (cartas, avisos, tarjetas). Estructura. Los signos de puntuación. La coma y el punto.</li> <li>Acentuación general. Clases de palabras por la ubicación del acento.</li> <li>Ortografía de la letra. Problemas más frecuentes. p. 176</li> </ul>

## OBRAS CITADAS

- Althusser, Louis.** (1977). *Lenin and Philosophy and Other Essays*. London: New Left Books.
- Bourdieu, P.** (1991). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press: USA.
- Cameron, D.** (2003). «Gender and language ideologies». En: J. Holmes y M. Meyerhoff (Eds.) *Handbook of language and gender* (pp. 447-467). Australia/UK /US: Blackwell.
- Cerrón Palomino, R.** (2003). *Castellano Andino*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Coral, K y Peréz, J.** (2004). *Manual de Gramática del Castellano*. Lima: GTZ (German Cooperación Agency) / PROEDUCA.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN/DINEIP/DINESST. 2005. *Diseño Curricular Nacional Peruano*.
- Lima: GTZ/** (German Cooperación Agency) PROEDUCA, also:  
@ <http://www.minedu.gob.pe/dinesst/2004/indnormas.htm>
- Escobar, A. M.** (2000). *Contacto Social y Lingüístico: el Español en Contacto con el Quechua en el Perú*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Fairclough, N.** (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Fairclough, N.** (2003). *Analyzing Discourse*. London/New York: Routledge.
- Godenzzi, J. C.** (?)«La educación intercultural bilingüe de los pueblos indígenas en el Perú». Retrieved 28 January, 2007, from <http://www.sit.edu/publications/docs/ops04peru.pdf>
- GTZ** (German Cooperación Agency). (2005). *Los Castellanos del Perú*. Documentary video.
- Heros (de los) Susana** (1999). «Prestigio abierto y encubierto: las actitudes hacia las variantes del castellano hablado en el Perú». *Revista de Humanidades de la Universidad Tecnológica de Monterrey*. 6. 13-44.
- Heros (de los) Susana.** «Linguistic pluralism or prescriptivism? A CDA of language ideologies in *Talento*, Perú's official textbook for the first-year of high school». (submitted for publication).



- Kroskrity, P.** (2004). «Language ideologies». En: A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 496-514). New York: Blackwell.
- Martín Rojo, L. et al.** (2003). *¿Asimilar o Integrar? Dilemas ante el Multilingüismo en las Aulas*. Madrid: CIDE.
- Ministerio de Educación.** (2005). *Ley general de Educación No 28044 y sus Reglamentos*. Lima: GTZ (German Cooperación Agency)/ PROEDUCA.
- Purvis, T. & Hunt A.** (1993). «Discourse, ideology, ideology discourse, ideology...» *The British Journal de Sociology* (44) 3, 373-499.
- Rivarola, J. L.** (1990). *La Formación Lingüística de Hispanoamérica*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Siegel, J.** (2006). «Language ideologies and education of speakers of marginalized language varieties: adopting a critical awareness approach». *Language and Education* (17) 157-174.
- Schieffelin, B. Woolard, K & Kroskrity P.** (1998). *Language Ideologies. Practice and Theory*. New York: Oxford University Press.
- Valle (del), J. & Stheeman, L. G.** (2004). *La Batalla del Idioma*. Madrid: Vervuert.
- Van Dijk, T. A.** (2000). *Ideología: Una Aproximación Multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. A.** (2003). *Ideología y Discurso*. Barcelona: Ariel.
- Wiese, J.** (2006). «*Qué Castellano Enseñar*». *Coiné* (VI) 5. 1-4.
- Zavala, V. et. al.** (2005). *Hacia la Construcción de un Proceso Educativo Intercultural: Elementos para el Debate*. Lima: Ministerio de Educación/ DINFOCAD/PROEDUCA/GTZ.