

El **conflicto** de las **facultades**

Sobre la universidad y el sentido de las humanidades

Miguel Giusti (Ed.)

Capítulo 29

ANTHROPOS



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

EL CONFLICTO de las facultades : Sobre la universidad y el sentido de las humanidades / Miguel Giusti, editor. — Barcelona : Anthropos Editorial ; Lima (Perú) : Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2019 430 p. ; 24 cm. (Autores, Textos y Temas. Filosofía ; 108)

Bibliografías

ISBN PUCP: 978-612-317-461-3

ISBN Anthropos: 978-84-17556-15-0

1. Filosofía y teoría de la educación : Finalidad moral y social de la educación
2. Filosofía social y política 3. Humanidades 4. Enseñanza superior: Universidad
I. Giusti, Miguel, ed. II. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial (Lima)
III. Colección

Primera edición: marzo de 2019

© Miguel Giusti y otros, 2019

© Anthropos Editorial. Nariño, S.L., 2019

Edita: Anthropos Editorial. Barcelona

www.anthropos-editorial.com

En coedición con la Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial

Avenida Universitaria 1801, San Miguel, Lima

ISBN (Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial): 978-612-317-461-3

ISBN (Anthropos Editorial): 978-84-17556-15-0

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2019-03734

Registro del Proyecto Editorial: 31501361900285

Diseño de cubierta: Javier Delgado Serrano

Imagen de portada: Jorge Eduardo Eielson, *Rotor VI*, 1977

Diseño, realización y coordinación: Anthropos Editorial

(Nariño, S.L.), Barcelona. Tel.: (+34) 936 972 296

Tiraje: 500 ejemplares

Primera edición: marzo de 2019

Impreso en Aleph Impresiones S.R.L.

Jr. Risso 580, Lince. Lima - Perú

Impreso en Perú - *Printed in Peru*

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de los editores.

CONSTRUYENDO LA DISTINCIÓN DESDE LAS HUMANIDADES: IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN PERUANA

Luis Andrade Ciudad y Virginia Zavala
Pontificia Universidad Católica del Perú

1. Introducción

En este artículo revisaremos las ideas de dos lingüistas peruanos sobre el campo educativo en dos momentos distintos de la historia del Perú. Nos interesa ver cómo imaginan estos lingüistas, José Jiménez Borja y Luis Hernán Ramírez, el destino de los idiomas, las variedades y las formas de habla en la escuela y en la universidad, y cómo construyen la distinción entre los diferentes grupos sociales. Aprovecharemos para ello las nociones de Bourdieu (2002, 2008a, 2008b, 2013) sobre el mercado lingüístico, así como otras aproximaciones a la educación como un espacio donde se produce diferencia a partir del lenguaje (Heller y Martin-Jones, 2001). También nos servirá el concepto de ideología lingüística, entendida como un conjunto de representaciones sobre el lenguaje que media entre las formas de habla y la estructura social (Irvine y Gal, 2000; Kroskrity, 2010; Woolard, 2012, Rosa y Burdick, 2017). De manera específica, nos servirá la oposición que se plantea desde la pedagogía de la escritura entre una perspectiva «descriptiva» y una perspectiva «crítica» de la enseñanza del lenguaje (Ivanič y Moss, 2004), así como el sistema de representación de procesos de Halliday ([1985] 1994), elaborado en el marco de la lingüística sistémico-funcional. De un modo más general, situamos nuestra indagación en el marco de la lingüística sociocultural (Bucholtz y Hall, 2005, 2008), que aborda la relación entre el lenguaje, la cultura y la sociedad desde una perspectiva interdisciplinaria y desde el aporte de diversos campos de estudio como la sociolingüística, la antropología lingüística y el análisis del discurso.

Queremos observar cómo una disciplina humanística como la lingüística ha contribuido a generalizar en la educación peruana, por lo menos en parte, una visión jerárquica y discriminadora en términos socioculturales. A pesar de su interés y su influencia, José Jiménez Borja y Luis Hernán Ramírez no han sido tomados en cuenta en una reciente revisión de las ideas lingüísticas en el Perú (de los Heros, 2012); de allí que nuestro examen tiene un interés histórico específico dentro de nuestra disciplina. Sin embargo, pensamos que este ejercicio tiene implicancias mayores, si consideramos a la lingüística como parte de las humanidades y a estas últimas como un proyecto necesario para hacerle frente al discurso tecnocrático que prevalece en el mundo contemporáneo. Desde este marco más general, sugerimos que una atención particular a los nexos entre las disciplinas humanísticas y el campo educativo puede enriquecer una aproximación crítica a la historia y al lugar de las humanidades en el Perú.

2. José Jiménez Borja y el bilingüismo como problema

En 1941, Jiménez Borja, lingüista y educador, publicó un artículo titulado «El problema del bilingüismo en el Perú». Estaba entonces en declive el indigenismo clásico en la literatura, pero en el campo educativo sectores identificados con esta corriente empezaban a influir con fuerza (Contreras, 2014, p. 14). Jiménez Borja defendía, más bien, desde el evolucionismo positivista, la idea de que el castellano estaba llamado a ser la lengua de la nación peruana y que las lenguas originarias no eran otra cosa que reliquias de un pasado destinado a extinguirse. Hay en la obra de este autor, en primer lugar, la visión de que el manejo de dos lenguas en situación jerárquica, como en el caso del quechua frente al castellano, impide o retarda el desarrollo intelectual de los estudiantes e impide la cohesión social; el bilingüismo se representa aquí como un elemento disociador en diferentes niveles de la realidad. Examinemos en sus propias palabras esta ideología. Al bilingüe, dice Jiménez Borja, sobre todo si es «de origen campesino y cultura rudimentaria»,

[...] todo tiene que serle hostil. Utiliza un instrumento de expresión que no le es propio, que lo siente áspero e insumiso y lo utiliza en un medio en que la acción de personas más sabias y poderosas comprime desde el punto de vista espiritual. Su incertidumbre será dolorosa, sus fallas le producirán confusión y cuando son objeto de burla, como a menudo pasa, le dejarán humillado y triste. De estas circunstancias se origina el complejo de inferioridad que descorazona por la sensación de que algo esencial falta para el cumplimiento de los cometidos sociales que a todos nos incumben [(1941) 2005, p. 300].

Es llamativo que Jiménez Borja no intente examinar ni cuestionar la legitimidad de las burlas experimentadas por el niño bilingüe. Las «fallas» se atribuyen al individuo y no se analiza, ni se invita a estudiar, la lógica que está detrás de los comportamientos lingüísticos estigmatizados, ni en términos individuales o cognitivos, ni mucho menos sociales. La modalidad categórica del discurso se construye mediante verbos que expresan necesidad lógica («[Al bilingüe] todo *tiene* que serle hostil») y sobre todo mediante el uso del tiempo futuro: la incertidumbre del bilingüe «*será* dolorosa, sus fallas le *producirán* confusión y [...] le *dejarán* humillado y triste».

En un texto posterior, de 1955, titulado «Fines de la enseñanza del castellano y la literatura en el Perú», el autor recomienda qué hacer en el aula y fuera de ella con la «jerga criolla» que entonces empezaba a escalar socialmente, difundiéndose en la música popular:

A los niños y al pueblo hay que hacerles notar lo que es palabra del cambiante galimatías a la moda y que pueden usar en sus juegos y charlas intrascendentes y lo que es palabra noble y general del idioma, capaz de ser entendida por todos y capaz de expresar [...] las altas concepciones del espíritu [(1955) 2005, p. 283].

Es de notar, en la retórica del autor, una llamativa combinación de adjetivos contrastantes por su valor positivo o negativo (*cambiante-noble, intrascendente-general, alto-bajo*) y una modalidad categórica que, además del tiempo futuro y de las implicancias lógicas ya señaladas, privilegia los procesos verbales relacionales, en la terminología de Halliday ([1985] 1994). Estos procesos, basados típicamente

en el verbo *ser*, introducen los atributos mencionados fijándolos al objeto calificado («lo que *es* palabra noble y general del idioma», «Su incertidumbre *será* dolorosa»). Así, la cuidadosa redacción de Jiménez Borja construye un escenario en el que los mundos de una lengua y otra, de una cultura y otra, de unos hablantes y otros, quedan definitivamente enfrentados. El bilingüismo conduce, así, también al conflicto social. Podemos resumir la primera ideología, entonces, como la visión del bilingüismo como un elemento disociador, tanto a nivel individual como social.

Una segunda ideología que queremos resaltar, y que está estrechamente ligada a la anterior, es la visión purista de que el contacto lingüístico conducirá *necesariamente* a la degradación, empobrecimiento y consecuente muerte de las lenguas. El contacto producirá, en primer lugar, formas de habla que, por razones inherentes a ellas, recibirán un valor inferior en el mercado simbólico. Al respecto, el autor nos dice lo siguiente en un fragmento que queremos citar de manera detallada debido a su interés:

Pero aun en las mismas campañas [campiñas] de los Andes el *quechua* está mellado por la penetración castellanizante. Desde el Cuzco hacia el norte hay una declinación de su amplitud y de su fuerza. [...] La lucha no se manifiesta únicamente por la eliminación del *quechua* sino por la relajación morfológica y sintáctica de este bajo la influencia del castellano [...]. Las lenguas no mueren porque admiten el vocabulario de otras y, al contrario, como en el ejemplo del inglés moderno, este puede ser un aspecto de su carácter imperial. Pero las lenguas sí mueren porque ceden en sus esencias morfológicas y sintácticas, reductos vertebrales de su organismo, aunque sea en detalles que aparentemente no tienen volumen como sus nexos y partículas [(1941) 2005, pp. 302-303, énfasis del original].

Es interesante examinar en sus propios términos el repertorio organicista utilizado acá por Jiménez Borja. El autor compara metafóricamente la lengua con el cuerpo humano, y establece una equivalencia entre las vértebras de la columna y ciertos elementos del lenguaje, las «bisagras» de la sintaxis, podríamos decir. Desde una perspectiva que asume el monolingüismo como el estado natural, resulta inevitable que el bilingüismo desemboque en un conflicto que concluirá con el triunfo de uno de los códigos sobre el otro; y, por supuesto, será el código empobrecido y degradado el que terminará vencido. El lingüista y educador proyectará con la indiferencia del científico natural este desenlace. Lejos de ser fenómenos históricos —sujetos, por tanto, a la acción de los hablantes y a los avatares de los procesos y conflictos sociales—, la sustitución y la opresión de las lenguas se representan como procesos determinados por leyes universales:

Estas —nos dice— no son apreciaciones sentimentales, originadas por afán hispanizante o por menosprecio a los valores terrígenos. Son simples observaciones objetivas, basadas en la ciencia idiomática y en la realidad peruana [(1941) 2005, p. 303].

Podemos formular, así, la segunda ideología como aquella que establece, con la fuerza de una ley, que en una situación de bilingüismo jerarquizado, como el establecido entre el quechua y el castellano, es la «lengua de cultura», el castellano, la que afectará la «esencia íntima» del código subordinado, degradándolo, y se impondrá sobre él. En un país como el Perú de los años cuarenta, que, según el censo

de la época todavía mostraba la presencia de una mayoría de hablantes monolingües en quechua, aimara y lenguas indígenas amazónicas, la perspectiva de Jiménez Borja tenía que desembocar en la propuesta violenta de la castellanización acelerada. «Felizmente el Perú marcha rápidamente al porvenir» es su categórica conclusión, porque «el progreso no puede detenerse por más que avance con la lentitud de un glaciar» ([1941] 2005, p. 302). La tarea educativa, desde esta mirada, consistirá en ayudar al estudiante a pasar lo más rápido posible al castellano, abandonando el cauce perturbador de su lengua originaria.

Difícilmente encontraremos expresión más clara, en el terreno lingüístico, de que la escuela en el Perú ha constituido una «tarea civilizadora» para «redimir al indio» e incluirlo violentamente en el proyecto nacional, como ha argumentado el historiador Carlos Contreras (2014).

3. Luis Hernán Ramírez y la construcción ideológica del estándar

Unas décadas después, en 1969, Luis Hernán Ramírez escribió un manual titulado *Estructura y funcionamiento del lenguaje*, dirigido «a los estudiantes que en la universidad y en los centros superiores de estudios se acercan al conocimiento riguroso y serio sobre el lenguaje usado a diario» (1969, pp. 11-12). A la fecha, el libro de Ramírez cuenta con siete ediciones y es utilizado en muchas universidades en el Perú, sobre todo en aquellas donde el autor enseñó durante su carrera docente.

Siguiendo a Saussure y el paradigma de la lingüística estructural, Ramírez separa la «lingüística interna» de la «lingüística externa» y propone la primera como el objeto principal de la lingüística. La «lingüística externa» correspondería al «estudio del lenguaje tomando en cuenta *todo aquello que es extraño a su organismo*» (1969, p. 54, énfasis nuestro). Además de puntualizar la metáfora organicista que invisibiliza la agencia de los sujetos, nos interesa analizar tres ideologías lingüísticas en torno al estándar y la corrección idiomática reproducidas en la obra de Ramírez y que tienen continuidad hasta hoy. Las tres se encargan de invisibilizar el poder y los antagonismos implicados en el uso del lenguaje como parte de las prácticas sociales.

La primera ideología lingüística consiste en reificar el estándar y su vínculo con el prestigio, como si se tratara de un hecho natural. En su presentación de «los niveles de uso lingüístico» (el «superestándar», el «estándar» y el «subestándar»), el autor borra las relaciones de poder que han asociado algunas maneras de usar el lenguaje con formas prestigiosas y más valoradas. Comentemos una primera cita:

Los nacidos en hogares privilegiados, en cuanto a riqueza, tradición familiar y educación se convierten en hablantes de lo que reconocemos corrientemente como «buen lenguaje», se trata del lenguaje general que los lingüistas prefieren llamar lenguaje estándar; en cambio los menos afortunados, económica, social y culturalmente, se convierten en hablantes natos de un «mal lenguaje» al que se le ha dado el nombre de lenguaje subestándar [1969, p. 129].

En este extracto, el autor coloca los términos «buen lenguaje» y «mal lenguaje» entre comillas, probablemente para transmitir que no hay nada naturalmente bueno o malo en las formas lingüísticas y que la denominación proviene de criterios

sociales («externos»). Sin embargo, esto lo hace en el marco de una reificación de las relaciones de poder ejercidas en la sociedad, que habrían producido situaciones de desigualdad. Más aún, sostiene que las personas «se convierten en hablantes» de un buen o de un mal lenguaje. Este tipo de proceso de corte más conductual, según la taxonomía de Halliday ([1985] 1994), construye una representación según la cual las personas hablan bien o mal como consecuencia del hogar donde han nacido y la caracterización de «lo bueno» y «lo malo» no es producto de relaciones de poder. Hay muchos otros ejemplos donde podemos observar lo mismo; todos ellos encajan en una perspectiva descriptiva del lenguaje, en los términos de Ivanič y Moss (2004), que representa la variedad superestándar, la estándar y la subestándar como si fueran naturales, fijas y, por lo tanto, incuestionables.

En segundo lugar, Ramírez define el estándar o las formas concebidas como prestigiosas apelando al consenso y a la participación democrática, a partir de la referencia a actores sociales muy generales. De esta manera, construye el estándar como producto de la voluntad de todos y no de luchas de poder que involucran a diferentes grupos de actores sociales con recursos simbólicos y materiales desigualmente distribuidos; es decir, actores con lugares distintos, jerarquizados, en el mercado lingüístico. Veamos los siguientes ejemplos sobre la corrección idiomática:

Preocupación natural y cotidiana en el manejo de un idioma es la corrección o sujeción del uso idiomático a un conjunto de preceptos adoptados y rigurosamente observados por *los miembros de una comunidad lingüística* [1969, p. 169].

El uso correcto de la lengua implica una norma exigida por *la sociedad* [p. 170].

El error en el lenguaje equivale a una desviación de lo que *la comunidad* espera como correcto [p. 172].

Se constituyen así los llamados criterios de corrección que justifican el empleo de tales o cuales formas expresivas previamente reconocidas como de mayor prestigio por el *consenso de la comunidad hablante* [p. 170].

En los ejemplos anteriores, los actores responsables de dictaminar el «uso correcto de la lengua» son denominados de forma general. De esta manera, se hace alusión a «los miembros de una comunidad lingüística», «la sociedad», «la comunidad» o «la comunidad hablante». Predominan aquí las referencias colectivas e indeterminadas, según el modelo de representación de actores sociales de van Leeuwen (1996). Se trata de un claro ejemplo de la premisa de la ideología «Lo que es bueno para mí (léase: sector privilegiado) es bueno para todos». Lingüistas actuales también han construido una representación ideológica en torno al estándar como aquella variedad socialmente aceptada, como la más adecuada para los contextos formales de uso, como la forma socialmente preferida y como aquella que ha surgido a partir de un acuerdo social más o menos tácito con el fin de entendernos perfectamente entre todos (Bernárdez, 2004). No es difícil darnos cuenta, sin embargo, de que son los sectores privilegiados los que manejan la variedad estándar, que la gran mayoría no la conoce, que ella no necesariamente permite entendernos entre todos, que constituye la variedad ideal precisamente porque es la que representa a los sectores de élite y que estos últimos, y no todos, son los que deciden qué es estándar o no y qué forma es la apropiada para los diferentes contextos.

Una tercera ideología reproducida por Ramírez y también muy extendida en la lingüística dominante se refiere al discurso de «lo apropiado», que ha sido definido recientemente como una categoría ideológica al servicio de un orden sociolingüístico asociado a ciertos intereses (Fairclough, 1995; Flores y Rosa, 2015). En el manual que estamos revisando, los significantes *apropiado*, *adecuado* y *acomodar* se usan de modo constante. Veamos los siguientes ejemplos:

En general la lengua coloquial es una modalidad de la lengua estándar *apropiada* para todas las circunstancias no formales [1969, p. 133].

Al lenguaje como a otras convenciones propias de la convivencia humana *hay que emplearlo adecuándolo* a ciertas exigencias habituales, a ciertas normas de prestigio social que certifican una buena educación [p. 170].

Las personas deben *acomodar* su actuación lingüística a la competencia de sus oyentes o lectores [p. 169].

En los ejemplos anteriores, se reifica la asociación entre formas lingüísticas particulares y tipos de contextos, como si se tratara de conexiones naturales. En el primer caso, la frase «apropiada para todas las circunstancias no formales» constituye un atributo que se adjudica a la «lengua coloquial» a partir de un proceso relacional con el verbo *ser* (Halliday, [1985] 1994)]. En el segundo caso, el significante *adecuándolo* aparece en una construcción modal deóntica que sitúa el uso del lenguaje según los contextos como una obligación que hay que acatar. El último ejemplo presenta algo parecido a partir del verbo modal *deber*.

Las tres ideologías lingüísticas analizadas en esta sección sugieren que es natural y justo que la realidad sea de esa manera. Según Ivanič y Moss (2004), este enfoque induce a los estudiantes a que acepten las cosas como son, pues se asume como correcto e inevitable que ciertos tipos de lenguaje tengan más prestigio que otros.

4. Reflexiones finales

No queremos dar la impresión de que los autores examinados han tenido obras marcadas solamente por ideologías excluyentes y discriminadoras. Ambos cuentan con una producción intelectual amplia, de la cual nosotros hemos revisado solamente un fragmento. Sin embargo, hay que reconocer que ellos han tenido gran influencia en la educación peruana y que, así, han propagado ideologías lingüísticas que han contribuido a construir la distinción y la jerarquía desde las humanidades en nuestro país. Esto nos lleva a preguntarnos por el tipo de humanidades que queremos proponer a la sociedad, específicamente a la educación escolar y superior, como un proyecto deseable y alternativo al discurso tecnocrático en boga.

Cabría preguntarnos, entonces, cuánto de las concepciones revisadas persiste hasta hoy. Sin duda la visión del bilingüismo como un problema en lugar de una fuente de recursos subsiste entre nosotros, pero no para el bilingüismo de élite, sino para el que caracteriza a los hablantes de lenguas originarias que manejan también el castellano. La educación intercultural bilingüe como una educación compensatoria y remedial que no sería necesaria cuando los niños y niñas ya saben castellano posiciona a la lengua originaria como un problema que hay que «superar». Por otra

parte, significantes como *quechuañol* y *aimarañol*, muy usados en el sur y el sur central andino, revelan la vigencia de concepciones puristas y denigratorias de los resultados del contacto de lenguas. En la Amazonía se ha registrado, asimismo, la frase *castellano bola-bola* para hacer referencia al español aprendido como segunda lengua por los hablantes de lenguas indígenas (ver Andrade, Delgado, Frisancho y Napurí, 2017, para el caso del bora).

En cuanto a las ideologías asociadas al estándar, las cosas no parecen ser distintas. Susana de los Heros ha mostrado recientemente (2012, p. 142) que en algunos textos usados en la escuela peruana se sigue asociando la noción de *barbarismo* con rasgos regionales de castellano, alejados de las formas prestigiosas. Por otro lado, aunque los lingüistas defendemos la idea de que el estándar constituye una variedad que no es intrínsecamente superior a otras (y Ramírez también se alinea con esta postura), no cuestionamos de modo suficiente la idea común de que esta variedad ha sido elegida por consenso y de forma democrática, de que todos tenemos las mismas oportunidades de aprenderla si es que nos esforzamos lo suficiente y de que ya no seremos discriminados y ascenderemos socialmente si decidimos usarla en los contextos donde es apropiado hacerlo (Bernárdez, 2004). Esto va de la mano, además, con una perspectiva de «lo apropiado» que ha desarrollado la sociolingüística de corte más «liberal» en las últimas décadas con relación a la variedad estándar y a la literacidad académica. Desde este paradigma, la idea es enseñar las formas «apropiadas» en los momentos «apropiados» desde una perspectiva que adopta las convenciones dominantes sobre qué es lo adecuado como naturales y necesarias. Una sociolingüística de este tipo no hace sino reproducir los arreglos ideológicos hegemónicos pero con un discurso a favor del «respeto» por los estudiantes.

Nosotros pensamos que la educación lingüística no puede reducirse a un entrenamiento de habilidades para que los estudiantes utilicen formas lingüísticas particulares en los contextos en los que estas son «apropiadas». También pensamos que esta formación debería ser más flexible y menos purista en relación con los resultados del contacto de lenguas, fomentando en el aula el despliegue creativo de los diferentes recursos lingüísticos que los estudiantes manejan, observando el bilingüismo como una fuente de oportunidades abierta a la negociación y a la acción de los hablantes y de sus agrupaciones a través de la historia. Fomentar, en cambio, las ideologías dominantes sobre el estándar y sobre el bilingüismo nos haría cómplices de posiciones a partir de las cuales se normalizan o legitiman representaciones políticas que refuerzan la distinción y la discriminación de diversas formas de habla y de los grupos que las usan. Lo que necesitamos es una perspectiva crítica, que implica representar la variedad de códigos y recursos lingüísticos, lo apropiado y el registro como elementos abiertos al cuestionamiento y al cambio. Después de todo, son las relaciones de poder (y no la voluntad del individuo o las leyes naturales) las que siempre están en juego en la desaparición de las lenguas, en la elección del estándar y en la vergüenza que sienten muchas personas al hablar de una determinada manera.

Los lingüistas hemos enfatizado demasiado que la lingüística es descriptiva y no prescriptiva, desde una dicotomía que, según Cameron (1995), corre el riesgo de reproducir una división entre «hechos objetivos» (los supuestamente descritos por los lingüistas) y juicios de valor «subjetivos» (aquellos emitidos «erróneamente» por la gente común). Tal vez debemos empezar a asumir críticamente nuestros

propios posicionamientos, así como la forma en que hemos enfocado nuestro objeto de estudio en el marco de ideologías particulares. Revisar la propia historia de nuestra disciplina en diálogo con el campo educativo puede ser una manera productiva de empezar esta tarea.

Bibliografía

- ANDRADE CIUDAD, Luis, Guillermo Enrique DELGADO, Susana FRISANCHO y Andrés NAPURÍ (2017). «Introducción. Un acercamiento interdisciplinario a la historia de vida de Hilario Díaz Peña». En Hilario Díaz Peña, *No estoy viajando llamado: Historia de vida de un maestro bora* (pp. 9-65). Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- BERNÁRDEZ, Enrique (2004). «De lenguas, dialectos, idiomas, hablas, jergas». En *¿Qué son las lenguas?* (pp. 33-60). Madrid: Alianza Editorial.
- BOURDIEU, Pierre (2002). «El mercado lingüístico». En *Sociología y cultura* (pp. 143-158). Ciudad de México: Grijalbo-Conaculta.
- (2008a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2008b). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- (2013). *La nobleza de estado: educación de élite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BUCHOLTZ, Mary y Kira HALL (2005). «Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach». *Discourse Studies*, 7, 585-614.
- y Kira HALL (2008). «All of the Above: New Coalitions in Sociocultural Linguistics». *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 401-431.
- CAMERON, Deborah (1995). *Verbal Hygiene*. Londres: Routledge.
- CONTRERAS, Carlos (2014). «Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX». En Carlos Contreras y Patricia Oliart (eds.), *Modernidad y educación en el Perú* (pp. 12-80). Lima: Ministerio de Cultura - Viceministerio de Interculturalidad. Recuperado de <<https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/ModernidadyeducacionenelPeru.pdf>>.
- DE LOS HEROS, Susana (2012). *Utopía y realidad: nociones sobre el estándar lingüístico en la esfera intelectual y educativa peruana*. Madrid - Fráncfort d.M.- Lima: Iberoamericana-Vervuert - Instituto de Estudios Peruanos.
- FAIRCLOUGH, Norman (1995). «The Appropriacy of “Appropriateness”». En *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* (pp. 233-252). Londres: Longman.
- FLORES, Nelson y Jonathan ROSA (2015). «Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education». *Harvard Educational Review*, 85(2), 149-171.
- HALLIDAY, Michael A.K. ([1985] 1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Nueva York: Oxford University Press.
- HELLER, Monica y Marilyn MARTIN-JONES (eds.) (2001). *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Londres: Routledge.
- IRVINE, Judith T. y Susan GAL (2000). «Language Ideology and Linguistic Differentiation». En Paul V. Kroskrity (ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities* (pp. 35-84). Santa Fe: School of American Research Press.
- IVANIĆ, Roz y Wendy MOSS (2004). «La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación». En Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 211-246). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- JIMÉNEZ BORJA, José ([1941] 2005). «El problema del bilingüismo en el Perú». En Carlos Eduardo Zavaleta (ed.), *José Jiménez Borja: crítico y maestro de lengua* (pp. 297-303). Lima: Universidad Católica Sedes Sapientiae - Academia Peruana de la Lengua - Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El artículo fue originalmente publicado en *Letras*, 19, 169-179.

- ([1955] 2005). «Fines de la enseñanza del castellano y la literatura en el Perú». En Carlos Eduardo Zavaleta (ed.), *José Jiménez Borja: crítico y maestro de lengua* (pp. 277-286). Lima: Universidad Católica Sedes Sapientiae - Academia Peruana de la Lengua - Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. El texto fue originalmente publicado por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- KROSKRITY, Paul V. (2010). «Language Ideologies: Evolving Perspectives». En Jürgen Jaspers, Jan-Ola Óstman y Jeff Verschueren (eds.), *Society and Language Use* (pp. 192-211). Ámsterdam-Filadelfia: John Benjamins.
- RAMÍREZ, Luis Hernán (1969). *Estructura y funcionamiento del lenguaje*. Lima: Ultra.
- ROSA, Jonathan y Christa BURDICK (2017). «Language Ideologies». En Ofelia García, Nelson Flores y Massimiliano Spotti (eds.), *The Oxford Handbook of Language in Society* (pp. 103-123). Oxford: Oxford University Press.
- VAN LEEUWEN, Theo (1996). «The Representation of Social Actors». En Carmen Rosa Caldas-Coulthard y Malcolm Coulthard (eds.), *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis* (pp. 32-70). Londres: Routledge.
- WOOLARD, Kathryn (2012). «Las ideologías lingüísticas como campo de investigación». En Bambi B. Schieffelin, Kathryn Woolard y Paul V. Kroskrity (eds.), *Ideologías lingüísticas: práctica y teoría* (pp. 19-69). Madrid: Los Libros de la Catarata.