

La discriminación lingüística presente en los colegios nacionales de Lima

La discriminación en la sociedad peruana es un tema que se encuentra intrínseco en la realidad del país. Esta ha evolucionado conforme la migración interna incrementó, por lo que se presenta todavía más en la capital, Lima. Debido a que la discriminación aún se encuentra presente, ahora podemos identificar con mayor facilidad que la discriminación lingüística es la que perjudica a las formas de comunicación diversas que posee el país. Lamentablemente, esta se refleja en la educación que se recibe en la capital, que tiene un sistema de aprendizaje establecido. Frente a esto, los colegios nacionales o públicos, que cuentan con estudiantes de diferentes regiones del Perú, siguen el mismo sistema que, como mencioné, reproduce casos de discriminación lingüística. Un ejemplo claro del reflejo de esta es la respuesta que recibe Ylse Mesía en una entrevista con una estudiante de un colegio estatal de Lima que identifica “los errores” en la comunicación: “Estamos hablando mal pues. No está bien hablar así” (2014, p.38).

Por ello, en el presente texto se pretende exponer que, actualmente, la discriminación lingüística persiste en las escuelas nacionales de Lima, ya que continúan reproduciendo la comunicación poco inclusiva. Para sostener dicha postura se fundamentará que, en su accionar, dichas instituciones determinan ciertas variantes del español limeño como las únicas correctas y se presentará que las mencionadas escuelas establecen estrategias de inclusión para los estudiantes que migraron del interior del país. Este pensamiento será refutado con la idea de que los colegios nacionales de Lima simplifican la comunicación y no contribuyen con el desarrollo de los estudiantes.

Actualmente, la discriminación lingüística hacia los migrantes del interior del país persiste en las escuelas nacionales de Lima, debido a que estos reproducen dicha discriminación al determinar ciertas variantes del español limeño como las únicas correctas. La situación es provocada por el sistema educativo lingüístico tradicional que apoya la utilización de una “lengua estándar”, la cual presenta características únicas de estructura gramatical, el orden de las palabras o el uso de preposiciones, acento, como evitar pronunciar el castellano con variaciones tonales, y vocabulario determinado, vocabulario más académico o conocido en el lugar. Frente a esto, los estudiantes migrantes y provenientes del interior del país son los más afectados respecto a la discriminación que margina su forma de comunicación con los demás, ya que, los propios alumnos migrantes al identificar que su forma de hablar y la manera en la que se expresan se señala como “mala” o “incorrecta”, suprimen y cambian parte de sus orígenes, y su propia identidad.

Por una parte, los colegios nacionales de Lima instruyen a los estudiantes la estructura gramatical que está impuesta por el sistema educativo tradicional que limita y considera la “lengua estándar” como la única correcta. Esto provoca que algunos alumnos modifiquen y adapten su forma de comunicarse. El sistema educativo estatal que se maneja desde hace mucho tiempo plantea cursos lingüísticos llamados “comunicación” o “lengua”,

donde enseñan a sus estudiantes a “hablar bien”. Se ocupan de “arreglar” el orden de las palabras que los estudiantes utilizan como la estructura gramatical tradicional lo dicta. Esto a su vez es influenciado por la llamada “lengua culta”, que Mesía explica “que consiste en la creencia de que existe una manera correcta de hablar el castellano y, por ende, formas incorrectas” (2014, p. 5). Lo que Mesía da a entender es que las propias personas han separado la forma de hablar como buena o mala y, por ello, el sistema educativo debe corregirlo. En efecto de dicha creencia, se ha normalizado que los estudiantes se adapten a la estructura regida, aprendan el orden determinado de las palabras y frases brindadas, y usen “correctamente” las cláusulas de cada oración, hay que reconocer que se altera lo que ellos ya conocían o habían aprendido en el lugar de donde migraron. Entonces, al identificar dicha estructura gramatical como la única correcta en las escuelas nacionales, los propios estudiantes tratan de contextualizarse, “arreglar” y adaptar el orden de las palabras que manejaban en la zona que con anterioridad habitaban. Frente a la situación, ellos deben conformarse, pero no por ser una obligación, sino por la presión que existe al señalarse a alguien como una persona que no se sabe expresar adecuadamente. Esto se debe al uso de la “lengua estándar” que se maneja. Siegel (2006) la reconoce y utiliza para referirse a la creencia de superioridad idealizada del lenguaje que se encuentra presente solo en algunos grupos sociales (como se citó en Ylse Mesía, 2014, p. 30).

Por otra parte, dichas escuelas fomentan en los estudiantes la modificación de sus acentos originarios al acento costeño que es aceptado y considerado el único correcto por la “neutralidad” que presenta en comparación con la manera de expresarse en los estudiantes provenientes del interior del país. Conocemos que el Perú posee una gran diversidad lingüística en cuanto a los acentos o dejos, pero esta no se refleja en los centros educativos nacionales de la capital, ; el sistema educativo actual maneja un acento exacto que se apoya en la idea de la “forma correcta” de hablar. Sobre esto, Mesía reconoce que “el estándar de una lengua ocupa una posición superior, pues se vincula con la variedad y pronunciación reconocida como social y geográficamente “neutra” (2014, p.15). El acento y los dejos en la pronunciación que se reconocen como “neutros” provocan que automáticamente se posicione al hablante como superior y culto, pues es lo que el sistema educativo estatal, a base de discriminación, considera único y acertado. Zamora explica que “la discriminación se llevará a cabo cuando el discriminador advierta que las particularidades lingüísticas del discriminado son de menos «prestigio lingüístico y social» que la manera de hablar del discriminador” (2020a, p. 16). En la cita anterior se puede observar cómo funciona la discriminación que normalmente surge entre los propios estudiantes. Por ello, los alumnos con características muy marcadas en su acento admiten que adecúan su forma de hablar y que buscan mejorar cuando “hablan mal” o se les cuestiona al expresarse. En una entrevista con estudiantes de un colegio estatal en San Juan de Lurigancho, Mesía redacta que “Alejandra señala que ella realiza cambios en su manera de hablar (con o sin lisuras) según quién sea su interlocutor a fin de expresarse adecuadamente” (2014, p. 33). En esta cita, podemos identificar claramente cómo la estudiante que migró y se instaló debe aprender a separar la forma “estándar” de hablar, que utiliza con interlocutores del colegio, y su propia forma de expresar dependiendo de la persona con la que quiera comunicarse. Poco después, la estudiante aclara que trata de “hablar bonito” con personas como el subdirector o los profesores mientras que al mismo tiempo se expresa

diferente con sus tíos y padres. La cita refleja que los estudiantes se preocupan por encajar en el instituto educativo, pero que, en este caso, Alejandra no suprime completamente su identidad, pues la mantiene y refleja al comunicarse con sus familiares. La discriminación se llevará a cabo cuando el discriminador advierta que las particularidades lingüísticas del discriminado son de menos «prestigio lingüístico y social» que la manera de hablar del discriminador. Además, Mesía menciona que Alejandra plantea que a veces se “equivoca” al hablar y que trata de mejorar esos aspectos para que las personas de su entorno más “culto” puedan entenderla sin problemas (214, p. 33). Ella diferencia a las personas “más cultas” como las que hablan con el acento neutro y que se les entiende más; por ello, reproduce la ideología lingüística de que, al utilizar un acento considerado adecuado, se volverá igual de “culto” que ellos.

Por último, estos menosprecian el vocabulario regional que poseen sus estudiantes e imponen un léxico costeño estandarizado y determinado que consideran correcto. Los estudiantes de los colegios públicos de la capital, al ser variados en cuanto a identidades y orígenes, traen consigo un vocabulario distinto que al final tienen que adaptar al que se impone por el sistema educativo. Las variaciones lingüísticas que se presentan en el castellano regional surgen del contacto de este y las lenguas nativas; por ello, se presentan diferentes y, por ende, son incorrectas para la “lengua estándar”. Según Escobar (1978) dichas variaciones se consideran como subsistemas de una “comunidad idiomática” establecida. Se puede entender que el léxico de la variación del castellano, sobre todo el del interior del país, se considera inferior al vocabulario costeño. Los propios estudiantes, al notar que con el vocabulario que ellos manejan no se les logra entender completamente, buscan reconocer los nuevos significados y adaptarse a las nuevas palabras, ya que se considera parte de la forma correcta de comunicación. “Para ‘hablar bien’, los del colegio estatal consideran fundamental saber el significado de las palabras, contar con un vocabulario ‘culto’ (rebuscado), mientras que los del particular afirman que, aparte de emplear un vocabulario preciso, es esencial desplegar un conjunto de ‘recetas’ y ‘técnicas’ gramaticales que van a resultar en un ‘producto’ bien elaborado” (Mesía, 2014, p. 5). En la cita anterior; se aprecia las ideas que tienen tanto estudiantes de colegios estatales como de colegios particulares. Para los estudiantes, utilizar vocabulario rebuscado y enseñado, evitar las palabras tabúes y reconocer el significado costeño es parte de hablar correctamente.

Desde una postura contraria se plantea que los colegios nacionales de Lima establecen estrategias de inclusión para los estudiantes que migraron del interior del país debido a que esta posición afirma, en primer lugar, que la lengua estándar se usa como marco referencial para mejorar el entendimiento entre las personas. Esta decisión de utilizar la lengua estándar, que los colegios nacionales acatan, homogeniza la estructura comunicativa y determina reglas específicas en el orden de la composición de frases u oraciones. Así, surge como un marco referencial que permite una óptima, según la posición contraria, comunicación tanto para el equipo directivo y los docentes como para los estudiantes en general. Respecto a ello, según Ovalle (2001) “la designación lengua estándar tiene el sentido coherente con el primero de la lengua común, de variante de prestigio usada por una comunidad de habla, que trasciende las diferencias geográficas y provee una modalidad unificada que puede ser usada por los medios de comunicación y por la escuela” (Como se citó en Fernando Avendaño, 2021, p. 133).

Lo que intenta explicar es que la “lengua estándar” se denota como variante de prestigio que sirve como lengua común. Gracias a ella, según la postura contraria, se evitan las malinterpretaciones y, al ser parte del lenguaje común, los estudiantes se adaptan naturalmente, sobre todo los que migraron desde el interior del país. Este grupo de alumnos puede comunicarse con los demás asegurando que comprendan lo que quieren expresar. Así mismo, logran una “buena” forma de expresión y presentan “mayor” coherencia al comunicarse en el ámbito educativo.

Frente al planteamiento mencionado procederé a la par que, en realidad, dichos colegios carecen de proyectos de inclusión para los estudiantes antes mencionados ya que, al respecto, esta primera afirmación no es coherente porque, en realidad, la “lengua estándar” más que un marco referencial es una abstracción de la comunicación. En un primer momento, se ubica la “lengua estándar” como un apoyo para mejorar el entendimiento entre los docentes y los estudiantes, pero este procedimiento, a la larga, actúa negativamente frente a la reacción de los estudiantes al escuchar y conocer otra forma de expresarse de las personas. Un ejemplo claro de cómo perjudica a la pluralidad lingüística que es parte de los estudiantes migrantes del interior del país es que incluso los libros de texto crean esta distinción. Como se desarrolla en el Libro Comunicación (1993) de Santillana y De los Heros comenta que “la idea de que el nivel cultural de los hablantes define al habla y que solamente el habla no-estándar es incorrecta.” (2008, p. 112). Al empezar a analizar la cita antes mencionada, podemos notar que incluso dicha idea confirma que el sistema continúa siendo tradicional (por la fecha de la publicación del libro). Ahora, el comentario que De los Heros expone acerca de la diferenciación presentada en el libro es que el “marco referencial”, que se utiliza en los colegios, relaciona la idea de un mayor nivel cultural al estandarizar el lenguaje, pues, si esta no es de tal modo, no es correcta. Ahora, frente a esto encontramos el contraste entre la práctica y la “teoría”. Y aclaro que se denota un contraste porque la práctica presenta las diversas expresiones, ya que no es ajena a la variedad de identidades que se presenta en los colegios estatales entre docentes, equipos directivos, estudiantes e, incluso, padres de familia. Ciertamente, como lo menciona Sánchez, “la realidad lingüística es una diversidad de usos, desde el más familiar o jergal hasta el uso refinado de la cátedra o la elocuencia del discurso del orador.” (2015, p. 158). Lo que quiere decir es que las personas poseen formas de interactuar libremente, lejos de las circunstancias netamente académicas, encontramos a un docente y a su alumno compartiendo experiencias en diferentes temas. Encontramos también a los estudiantes que comentan entre ellos cómo se sienten respecto a sus notas finales. La comunicación no puede ser simplificada de tal manera teórica. Esta afecta a la identidad y la inclusión que se puede dar en el ámbito educativo de los colegios nacionales de Lima. Como último objetivo de refutación, el hecho de que los estudiantes se acostumbren y tomen como natural este “marco referencial” no contribuye al encuentro de uno mismo y de su identidad. Zamora (2020b) plantea que el camino que nos trae a la discriminación lingüística tiene su origen, su fundamento histórico y evolutivo que finalmente contribuye a la idea actual que los estudiantes interpretan (p. 22). Dejar que los alumnos se adapten naturalmente a la “lengua estándar” no es sinónimo de progresar frente a este tipo de discriminación.

En segundo lugar, la postura contraria asegura que no existe la neutralidad del acento y que se enseña el más común para evitar las malinterpretaciones entre las personas. La neutralidad del acento es el más conocido y utilizado en la capital. De igual manera, este tipo de acento, ubicado normalmente en la costa, no se presenta como impuesto en el sistema educativo, pero, tal y como mencioné en el párrafo anterior, la intención de su utilización generalizada es la de mejorar el entendimiento. El sistema educativo tradicional considera que los niños, al aprender a relacionarse, identifiquen el cómo “deben” expresarse para que se les pueda entender. Esto con el objetivo de evitar ser juzgados o “corregidos”, pues, al encontrarnos en la capital, reconocemos cómo es que se interpreta y habla. Dicha postura se apoya en una de las ideas de Arias (2012) que interpreta la “neutralidad” del aspecto fonológico entre el portugués y español, y afirma que se puede decir que no existe tal “neutralidad”, pues esta varía por los acentos a comparar y el lugar en el que nos encontramos (como se citó en Marisela Colín, 2016, p. 7). Lo que trata de decir es que, en este caso, se adopta el acento más común de la capital porque nos encontramos en ella. Por ende, si habláramos situados en colegios de otra provincia, el acento implementado sería también el de la zona.

En cuanto a esta segunda idea, se plantea que la neutralidad del acento no existe, pero, a pesar de que se enseña el acento más común del lugar para evitar malinterpretaciones, se reducen las ideas de diversas formas de comunicación. Esto, al final, genera una confusión entre los propios estudiantes. La intención de homogeneizar el acento con el que los estudiantes se expresan no es negativa, se muestra una preocupación por que no existan malinterpretaciones, pero, al fin y al cabo, se reduce la posibilidad de que los estudiantes interactúen y aprendan de la diversidad lingüística presente en sus aulas. No se impone realmente el acento que se encuentra en el lugar, pero tampoco se trata de conocer o generar interés por otro tipo de comunicación. Incluso, mantener esta homogeneidad malacostumbra a los estudiantes, pues solo conocerán una forma “correcta” de hablar. Respecto a esta forma “correcta” que ellos delimitan, se genera una confusión, pues no se especifica el ámbito, que es únicamente el académico completo, en el que se debe utilizar necesariamente. Un ejemplo de que los estudiantes reflejan dicha idea al “hablar mal” y tratan de corregirse positivamente entre ellos se presenta en una entrevista que hizo Mesía: “Hay cosas que me equivoco y que ella me dice (.) este: ¿he dicho alguna vez estea?” (2014, p. 33). Podemos observar que esta estudiante acepta que “se equivoca al hablar” y que su compañera, con muy buena intención, le trata de corregir. La idea con la que se enseña acerca de la comunicación impone, indirectamente, una variante sobre otra, pues una se descarta como incorrecta. Así, Morales comenta que es importante que la educación actual del país oriente a evitar cualquier estigmatización como producto de las interferencias lingüísticas, pues finalmente provocan la desigualdad en las personas, en este caso estudiantes de colegios nacionales de la capital, de las lenguas en contacto. (2017, p. 89). Con esto confirmo que las interferencias lingüísticas que se intentan evitar por preocupación no se solucionan homogeneizando y acostumbrando a los estudiantes a una sola forma de expresión.

Finalmente, la postura contraria menciona que se usa el vocabulario más común del lugar para evitar confusiones y malinterpretaciones entre las personas. Respecto a esta idea, esta hace referencia constante a una preocupación por el entendimiento de los estudiantes y, como se ha presentado antes, la intención de evitar las

confusiones y malinterpretaciones entre la variación que existe de significados en las distintas partes y regiones del país que son parte de la identidad de cada estudiante. Así mismo, el vocabulario que se usa en las escuelas no significa que los escolares migrantes del interior del país deban abandonar su lenguaje de nacimiento, sino saber en qué contexto utilizarlo. Por otra parte, la implementación de actividades de inclusión de dichas instituciones educativas públicas contribuye a contrarrestar cualquier forma de discriminación lingüística. Respecto a estas actividades, el Ministerio de Educación presenta algunos proyectos implementados que reconocen y valoran la diversidad lingüística reflejada en los escolares (MINEDU, 2018, p. 39). Así, muestra que los colegios estatales de Lima ya están presentando proyectos de revaloración cultural y que, de esta forma, desarrollan las estrategias de inclusión, por lo que, actualmente, se fomenta a la diversidad lingüística que incluye ahora algún conocimiento de lenguas aborígenes.

Frente a esto, sostengo que no se impone una única variante del lenguaje, pero, al enseñar el vocabulario más común de su entorno, no se define el contexto en el que se debe utilizar. Ocurre lo mismo que con el acento, en el punto mencionado anteriormente. Los profesores y estudiantes están acostumbrados a escuchar y utilizar palabras con un determinado significado y precisarlo a sus estudiantes. Esta costumbre no permite conocer o mostrar interés en otras interpretaciones, por lo que se genera una gran confusión de si es “correcto” o no utilizar la comunicación que conocían, sobre todo los estudiantes y profesores migrantes del interior del país, en su entorno más familiar. Además, se presenta en el libro *Comunicación* (1993) que en el último nivel de “tipos de comunicación” (escrito y etiquetado como “nivel vulgar”) se encuentra el vocabulario “no culto” (Se citó en De los Heros, 2008, p. 112). El libro no desarrolla o plantea a qué se refiere con vocabulario “no culto”. Más arriba habíamos mencionado que la lingüística es diversa y que para expresarse podía utilizar desde jergas hasta palabras con elocuencia. Actualmente, podemos encontrar en las escuelas nacionales de Lima que los estudiantes identificarán el vocabulario “no culto” como palabras soeces y jergas, pero también en cierto punto palabras que son parte de un vocabulario distinto. A partir de dicha confusión, se produce, en los grupos de estudiantes e incluso en los grupos de profesores, la presión social, que no es necesariamente malintencionada. Los estudiantes no están acostumbrados a salir de su “adaptación” o incluso tratan de disminuir sus rasgos identificativos para poder aprender a “hablar bien”, y los docentes al enseñar reproducen la comunicación que se encuentra en libros académicos, como en el ejemplo anterior. A la par, Guadalupe presenta que “es importante tomar en cuenta el contexto cultural en la literatura infantil para así empoderar la identidad de los niños quechua hablantes en la sociedad peruana y con ello acortar la brecha educativa existente.” (2023, p. 89). Lo que trata de decir es que contextualizar a los estudiantes promueve un desarrollo que rechaza completamente la discriminación social, por ello, al presentar el caso contrario, el contraste que se identifica nos confirma que no es una buena estrategia inclusiva.

En resumen, el problema de la discriminación está muy normalizado y continúa intrínseco en el sistema educativo. Por ello, considero firmemente que la discriminación lingüística hacia los migrantes del interior del país persiste activamente en las escuelas nacionales de Lima, tal cual se ha demostrado en el ensayo. En primer lugar, la discriminación lingüística hacia los migrantes del interior del país persiste en las escuelas nacionales de

Lima, debido a que estos reproducen dicha discriminación al determinar ciertas variantes del español limeño como las únicas correctas y, además, son parte del sistema educativo que utiliza la “lengua estándar”. Y, en segundo lugar, desde una postura contraria, se plantea que los colegios nacionales de Lima establecen estrategias de inclusión para los estudiantes que migraron del interior del país, debido a que la lengua estándar se utiliza como marco referencial, pero, frente al planteamiento, demuestro finalmente que los colegios carecen de proyectos de inclusión que realmente funcionen o eviten reproducir la discriminación lingüística porque dichos proyectos terminan simplificando la comunicación y confundiendo a los estudiantes. Por todo lo mencionado anteriormente, es de suma importancia tratar el tema de la discriminación lingüística y la discriminación en general. Empezar por el ámbito educativo es esencial para incentivar la inclusión y el respeto por la pluralidad lingüística que encontramos, tanto en fonética, acento o en vocabulario, ya que son parte de nuestra identidad y no pueden ser rechazados. Se debería gestionar la comunicación enseñada como materia y proyectar la inclusividad desde los primeros grados educativos.

BIBLIOGRAFÍA

Avendaño, F. (2021) Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno. *Anales De La Educación Común*, 3(6), 132-137. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/275>

Colín, M. (2016). El acento extranjero como marcador de origen y símbolo de poder a partir de las diferencias étnicas y psicolingüísticas (16.^a ed.). *Estudios de Lingüística Aplicada*.
<https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.1992.15.215>

De los Heros, S. (2008). Ideologías lingüísticas sobre el estándar y las variantes regionales del español en dos textos escolares secundarios. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*. (13, 14). 93-126.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2878327.pdf>

Guadalupe, T. (2023). "Viva Quechua", diseño de libro ilustrado, para contribuir a la revaloración del idioma quechua en los colegios públicos de Lima. [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú].
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/25230>

Mesía, Y. (2014). Construcción simbólica de grupos y jerarquías sociales, un estudio comparativo de las ideologías lingüísticas de estudiantes de un colegio estatal y uno particular de Lima. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5492>

Morales, F. (2017). Las interferencias sociolingüísticas en los escolares peruanos. *Horizonte de la Ciencia*, 7(12), pp. 87-96. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960868006/html/>

Ministerio de Educación. (2018). Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/5960>

Sánchez, V. (2015). La lengua española en la educación costarricense, redefinición. *Revista De Filología Y Lingüística De La Universidad De Costa Rica*, 15(2), 155–161. <https://doi.org/10.15517/rfl.v15i2.19378>

Zamora, M. (2020a). Discriminación lingüística en un colegio particular del distrito de los Olivos, provincia de Lima. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/16087>

Zamora, M. (2020b). Breve evolución histórica de la discriminación lingüística en el Perú. *Lengua Y Sociedad*, 19(1), 21-28. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v19i1.22314>