

Ideologías lingüísticas sobre la normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú¹

Linguistic ideologies on the standardization of alphabets of indigenous languages from Peru

Idéologies linguistiques sur la normalisation des alphabets des langues originaires du Pérou

Geraldine Arias Loaiza

Universidad Tecnológica del Perú, Lima, Perú

c16852@utp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-4633-0094>

Marco Antonio Lovón Cuevas

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

mlovonc@unmsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-9182-6072>

¹ La presente investigación forma parte del proyecto «Ideologías lingüísticas y decolonialidad sobre las lenguas originarias y las lenguas extranjeras en el Perú» del grupo de investigación Lenguas y Filosofías del Perú, de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (E22031321), financiado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – RR N.º 005557-2022-R/UNMSM.



<https://doi.org/10.46744/bapl.202201.004>

e-ISSN: 2708-2644

Resumen:

Los alfabetos son instrumentos para codificar la escritura, cuya creación responde en general a las políticas lingüísticas estatales o a los criterios académicos de los profesionales del lenguaje. Quienes plantean sus propuestas son los lingüistas bajo la concepción que tienen sobre la realidad lingüística. Los alfabetos son contemplados bajo una serie de ideologías, es decir, por unas formas determinadas de pensar o razonar. El objetivo de este artículo es analizar las ideologías lingüísticas sobre la normalización de los alfabetos en el Perú. Para ello, se estudia una serie de documentos formulados por el Estado, los cuales están respaldados generalmente por la opinión académica. En el análisis, se han identificado cinco ideologías acerca de los alfabetos. A la luz de los resultados obtenidos, el trabajo concluye que las ideologías lingüísticas sobre los alfabetos afectan la concepción y la toma de decisiones de la normalización lingüística.

Palabras clave: ideología lingüística, normalización lingüística, alfabeto, literacidad, escritura

Abstract:

Alphabets are instruments for codifying writing. Their creation generally depends on the linguistic policies of the state or the academic criteria of language professionals. Linguists are those who put forward their proposals based on their conception of linguistic reality. Alphabets are approached under a series of ideologies, that is to say, by determined ways of thinking or reasoning. The aim of this paper is to analyze the linguistic ideologies on the standardization of alphabets in Peru. For this purpose, a number of documents formulated by the State, supported by academic opinion, are studied. In the analysis, five ideologies about alphabets have been identified. In light of the results obtained, the paper concludes that linguistic ideologies about alphabets affect the conception and decision making of linguistic standardization.

Keywords: linguistic ideology, linguistic standardization, alphabet, literacy, writing

Résumé:

Les alphabets sont des instruments pour codifier l'écriture. Leur création répond en général aux politiques linguistiques publiques ou aux critères académiques des professionnels du langage. Ce sont les linguistes qui proposent leurs conceptions d'après leur approche de la réalité linguistique. Les alphabets sont considérés selon une série d'idéologies, c'est-à-dire, de façons spécifiques de penser ou de raisonner. L'objectif de cet article est d'analyser les idéologies linguistiques sur la normalisation des alphabets au Pérou. Pour cela, nous étudions une série de documents produits par l'État, étayés en général par l'Université. Par cette analyse nous identifions cinq idéologies concernant les alphabets. D'après nos résultats, nous concluons que les idéologies linguistiques concernant les alphabets ont un impact sur la conception et la prise de décisions touchant à la normalisation linguistique.

Mots clés: idéologie linguistique, normalisation linguistique, alphabet, littératie, écriture

Recibido: 22/11/2021 Aprobado: 11/02/2022 Publicado: 15/06/2022

1. Introducción

Las políticas lingüísticas en el Perú han buscado, en principio, alfabetizar en castellano y, con ello, conducir a los nacionales a escribir y leer en la lengua dominante (Zúñiga, 2008; Escobar *et al.*, 1975). Hasta hoy en día, el Estado peruano privilegia el uso y difusión del castellano en las escuelas, las universidades, las iglesias, las comisarías, los espacios políticos, como el Congreso, y públicos en general. El castellano es la lengua dominante del país: es lengua materna o la segunda lengua de muchos peruanos. En las zonas andinas y amazónicas donde se habla una lengua indígena, el castellano es la segunda lengua que se aprende y que por su prestigio puede desplazar a una lengua originaria (en el Perú, lengua originaria se refiere aquella lengua que es anterior a la aparición del castellano y que se usa en el territorio nacional).

No obstante, las políticas recientes han buscado legalizar el estatus de las lenguas originarias y promover su enseñanza (Ministerio de Educación [Minedu], 2013b; Decreto Ley 21156, 1975). En las últimas décadas, desde el Minedu, se elabora una serie de alfabetos, gramáticas y talleres de capacitación docente. Hay más interés por el estudio y la estandarización de las lenguas originarias desde el Estado, que lista 48 lenguas indígenas actualmente, al reconsiderar una, el ashéninka, independientemente de otra, el asháninka (Zariquiey *et al.*, 2019). Institucionalmente, dicho Ministerio ha formulado alfabetos para casi todas las lenguas nativas peruanas. Desde el Congreso de la República, a iniciativa de una congresista indígena, se promovió la utilización y la promoción lingüística de las lenguas nativas (Lovón, 2020). Entre el 2006 al 2011, en el país, se formuló un proyecto de ley que intentaba «crear las condiciones legislativas que conduzcan a la revalorización y revitalización de las lenguas indígenas» (Anteproyecto Ley de lenguas, 2006-2011, p. 2). Entre las propuestas que se plantearon dentro del documento, se encontraba una sobre la normalización lingüística. Las directrices que se trazaron para la normalización se exponen en los siguientes artículos:

Artículo 13. Es derecho de los pueblos indígenas a través de sus organizaciones representativas y programas y proyectos de educación bilingüe contribuir activamente a la escritura uniforme de las lenguas indígenas en procesos participativos.

Artículo 14. El Estado proporcionará asistencia técnica, dirimirá y oficializará las reglas de escritura uniforme de estas lenguas.

Artículo 15. Los poderes públicos emplearán las versiones uniformizadas de las lenguas en todos los documentos oficiales de sus ámbitos. (Anteproyecto Ley de lenguas, 2006-2011, p. 6)

Como se observa, estos artículos se centraron en promover la escritura de las lenguas indígenas a partir de su «uniformización» y «oficialización». Teniendo en cuenta este proyecto, en el 2016, se publicó el Reglamento de la Ley de Lenguas, que buscó regularizar la difusión, el mantenimiento y el uso de las lenguas originarias (Decreto Supremo 004-2016-MC, 2016). En este, las directrices se modificaron

y se registraron bajo el artículo 32, poniéndose énfasis a la uniformidad de la escritura y al rol/control que ocupa el Ministerio de Educación, como entidad específica del Estado:

Artículo 32.- Reglas de escritura uniforme

32.1. Las reglas de escritura uniforme en las lenguas indígenas u originarias abarcan los alfabetos, las normas de escritura y sus equivalencias.

32.2. El Ministerio de Educación regula el procedimiento para brindar asistencia técnica, evaluar y oficializar las reglas de escritura uniforme de las lenguas indígenas u originarias del Perú. (Decreto Supremo 004-2016-MC, 2016, p. 593859)

Este reglamento, llevó en julio del año 2011, a la consecución de promulgar finalmente la Ley 20735, Ley que Regula el Uso, Preservación, Desarrollo, Recuperación, Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú (Ley 29735, 2011). En esta ley, hubo también modificaciones: se precisó la manera en que el Minedu apoya y oficializa las reglas de la escritura uniforme, y el establecimiento de que las entidades del estado usan la uniformización en documentos oficiales.

Artículo 21.- Reglas de escritura uniforme

21.1. El Ministerio de Educación, a través de la Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe y la Dirección de Educación Rural, proporciona asistencia técnica, evalúa y oficializa las reglas de escritura uniforme de las lenguas originarias del país.

21.2. Las entidades públicas emplean versiones uniformizadas de las lenguas originarias en todos los documentos oficiales que formulan o publican. (Ley 29735, 2011, p. 445801)

Como se ve, en la legislación y su evolución, se registraban formas de pensar y actuar sobre lo lingüístico, especialmente de la normalización de las lenguas originarias peruanas.

Antes de la ley, surgieron tres textos que trataron sobre la normativización de lenguas y que se acercaban a las disposiciones legales. Entre ellos, se encuentran, primero, el libro *“Ahora, con estas letras vamos a andar”. Sistematización del proceso de normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú* (Minedu, 2013a); segundo, el Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú (Minedu, 2013b); y, tercero, de forma específica, sobre dos lenguas peruanas juntas, se publicó un texto titulado *Fonología de las lenguas secoya y sharanahua. Fundamento lingüístico de sus alfabetos oficiales* (Minedu, 2013c). Este documento fue elaborado a partir de las investigaciones de especialistas en dichas lenguas que trabajan para el estado, manuscritos en los que se busca sustentar la elaboración de los alfabetos oficiales de las lenguas secoya y sharanahua. Todos estos documentos forman parte del discurso estatal sobre las lenguas indígenas. Y todos estos tratan sobre los procesos de la normalización lingüística de lenguas originarias, cuyos documentos se perciben libres de ideologías; sin embargo, en este trabajo interpretamos que, como toda producción discursiva, presentan indefectiblemente ideologías, en este caso, sobre la normalización lingüística.

Hasta el momento, no hay estudios que investiguen sobre las ideologías que subyacen a la toma de decisiones sobre la normalización de los alfabetos peruanos y la difusión de las lenguas. Apenas, se encuentran estudios que se preocupan por normas para el uso de la ortografía de la lengua originaria (Huayhua, 2012). Por ello, es importante identificar cómo estos discursos reproducen ideologías lingüísticas en torno a las lenguas indígenas y, más particularmente, sobre el proceso de normalización. En este artículo, se analizan, entonces, las ideologías que sustentan el discurso oficial peruano. Estudiar los documentos del Estado nos conduce a demostrar que las ideologías están inmersas en el espacio estatal, desde donde se suelen producir y reproducir.

El artículo se ordena de la siguiente manera: se expone primero un marco conceptual; luego, se precisa el marco metodológico; posteriormente, se pasa al análisis de los datos; finalmente, se colocan las conclusiones del estudio.

2. Marco conceptual

2.1. Las ideologías lingüísticas

Las formas de pensar sobre el lenguaje y también sobre cuestiones que se construyen del lenguaje, de las lenguas y de los hablantes se conocen como ideologías lingüísticas (Rosa y Burdick, 2016). Las formas de planificar y apreciar la escritura, la lectura o los alfabetos son casos de ideologías lingüísticas que se pueden descubrir bajo un examen crítico. Según Woolard (2012, p. 19), las ideologías lingüísticas son representaciones sociales que interpretan la relación entre la lengua y los seres humanos. Ellas llegan a ser sociales porque las personas o los grupos de personas las comparten y las asimilan en función de ciertas metas e intereses colectivos, las cuales se suelen exteriorizar a través de la tradición, los valores o los ideales en el mundo social (Pardo, 1999; van Dijk, 2000). Dichas ideologías, como cualquier otra ideología no lingüística, pueden producirse y reproducirse mediante varios canales: las familias, los medios de comunicación, los círculos académicos, la educación en general, el Estado (Malvestitti y de Miguel, 2020; Soler, 2011), donde hay autoridades o voces que privilegian una manera de concebir lo lingüístico. Según Kroskrity (2004), las ideologías lingüísticas funcionan a modo de filtros interpretativos que han sido construidos y basados en el posicionamiento político y económico-social de diversos actores. En palabras del autor, las ideologías lingüísticas son mediadoras entre las maneras de habla, la estructura social y el poder. Y estas pueden entrampar o favorecer iniciativas sociales, pedagógicas y económicas. En el presente trabajo, entonces, se entiende la ideología lingüística como las concepciones construidas y socializadas sobre asuntos lingüísticos.

Algunas ideologías lingüísticas en el Perú son guiadas por el purismo lingüístico. Este purismo sustenta ideas como las siguientes: las lenguas andinas que no presentan préstamos son puras (Howard, 2007); el quechua del Cusco es más puro por ser considerado la variedad hablada por los incas (Cerrón-Palomino, 1992); el idioma verdadero se habla dentro de las comunidades, no fuera de estas (Zavala *et al.*, 2014); o, los traductores e intérpretes de lenguas indígenas peruanas tienen que ser hablantes

nativos o «auténticos» del idioma, porque son ellos quienes representan esencialmente a su cultura (Andrade *et. al*, 2018). También, el purismo lingüístico ha llevado a creer que los hablantes de castellano andino son pésimos hablantes o hablantes motos porque invierten las vocales (Pérez y Zavala, 2010), que se debe hablar y escribir bien el castellano para ser congresista, por lo que se tiene que rechazar a los hablantes de castellano andino (Lovón, 2020), que los estudiantes educados en Lima manejan bien el castellano estándar, mientras que los demás no (Mesía, 2019), o que las variedades amazónicas no son siempre prestigiosas (Jara, 2012), ni sus hablantes, porque son considerados ciudadanos de segunda categoría (Lovón, 2019) o salvajes (Arrunátegui, 2010). Todas estas ideologías son compartidas socialmente por diferentes sectores de la población. Y al lado de estas se encuentran las ideologías que alimentan la normalización de las lenguas nativas.

Según Sebba (2009, p. 76), la decisión de preparar ortográficamente a una comunidad lingüística para la alfabetización también es ideológica. Detrás de esa preparación, hay intereses, formas de apreciar la ortografía y su uso, concepciones sobre sus finalidades. Alfabetizar o normar alfabetos tiene una carga política y social. Sin embargo, suele camuflarse y presentarse como un proceso pragmático y neutro. En este proceso, se revelan las ideologías lingüísticas (Kroskrity, 2000), las cuales evidencian las valoraciones en torno al lenguaje o las formas específicas de usar el lenguaje. Y las ideologías lingüísticas son pasibles de ser estudiadas cuando se revisan las consideraciones que se tiene sobre el lenguaje.

Entre las ideologías que condicionan las acciones de normalización, están las que sostienen que las lenguas requieren oficializarse para que se les reconozca derechos a sus hablantes (Cameron, 1995; Orellano, 2016); las que defienden la idea de que las lenguas indígenas deben usar el alfabeto latino o escritura alfábética porque este trae beneficios (Ong, 1997; Goody, 1977); las que piensan que el alfabeto garantiza la unidad de la lengua y la cultura (Gal y Irvine, 2016); las que consideran que todos los alfabetos son neutros y, por ello, los perciben como medios para otros propósitos (Sebba, 2009); y, las que asumen que las lenguas, por medio de los alfabetos, se van a conservar (Malvestitti y de Miguel, 2020; Ospina, 2015; Hill,

2002). Todas estas formas de pensar hegemónicas suelen estar presentes en la normalización lingüística y se plasman en los documentos escritos sobre los alfabetos, en la formulación y la publicación de los mismos, y en la difusión y uso de los materiales pedagógicos sobre normalización. Estas ideologías serán vistas en el análisis en algunos documentos oficiales del estado peruano.

2.2. Normalización y normativización lingüística

En el contexto de la planificación y las políticas lingüísticas, se denomina normalización lingüística al conjunto de acciones sociopolíticas que busca lograr la *normalidad* para una o más lenguas —sobre todo para las que sufren de una minorización— en un espacio en el que conviven más de una variedad lingüística (d'Andrés, 2018, p. 19). Esas acciones pueden ser más o menos sistemáticas (Carbonero, 2011). Este proceso implica la aprobación de leyes en torno a una lengua, entre otras actividades que tienen como objetivo la promoción de su uso. Entre estas se encuentra la normativización, definida por Zimmermann (2019) como las actividades orientadas hacia las estructuras de las lenguas; por ejemplo, diseñar un sistema de escritura para la lengua, iniciar reformas ortográficas, acuñar nuevos términos o publicar libros de gramática (Nkopuruk, 2018). La estandarización, que puede entenderse como creación y establecimiento de una norma lingüística uniforme para una lengua, tiene un rol fundamental en este proceso, ya que es el establecimiento que formaliza su escritura.

Muchas veces, normalización y normativización son usadas como términos equivalentes en muchos documentos sobre políticas lingüísticas. Para el Minedu (2013a, p. 25), la normalización lingüística es un proceso participativo y descentralizado en el que, a partir de la deliberación y consenso, se toman decisiones sobre diferentes variedades lingüísticas con el fin de unificarlas y proponer un sistema de escritura. Además, el ministerio considera que la duración de este proceso es variable y comprende distintas etapas. Como se puede evidenciar, esta definición del Minedu se acerca más al concepto de normativización, ya que pone énfasis en establecer un alfabeto de una lengua determinada. El Minedu (2013a)

también señala que el propósito de normalizar es otorgar una tecnología que permita desarrollar la literacidad de la población indígena. Según indica, «la finalidad del proceso de normalización de un alfabeto es que los usuarios cuenten con una herramienta que les permita dinamizar y desarrollar la literacidad en su lengua originaria» (p. 27).

Las prácticas de normalización comúnmente son participativas y pueden llegar a ser descentralizadas. En el Perú, el Minedu considera que «la normalización de alfabetos es un proceso participativo y descentralizado en que los diferentes representantes de las comunidades que hablan una lengua originaria reciben e intercambian información sobre aspectos lingüísticos, sociales, culturales y educativos» (2013a, p. 27). Sin embargo, en la realidad, no ocurre ello, pues no todos los representantes participan, o no lo hacen con constancia, por lo que los jefes o representantes de comunidades originarias demandan ser incluidos en la toma de decisiones de la planificación lingüística. También, cabe señalar que la mayoría de las personas que participan, como hemos podido observar en anteriores ocasiones, suelen ser varones, lo que parece mostrar que las mujeres pueden quedar excluidas o quizás muestran poco interés. Entonces, la participación y descentralización no siempre se cumplen, dado que la actividad normalizadora tiende a ser asimétrica. Además, es el Estado quien suele proponer las reglas de la actividad lingüística. Es decir, postula y conduce la manera de normalizar. Según Sarzuri-Lima (2012), en Bolivia, la educación intercultural bilingüe en las tareas de normalización no toma en cuenta a sus principales beneficiarios, que son los hablantes, pues se ejerce siempre una colonialidad lingüística en las luchas interculturales educativas por el poder. Si bien el Minedu (2013a, p. 27) indica que los hablantes son quienes «deliberan y toman acuerdos, de manera consensuada y con respeto a las diferentes variantes lingüísticas, respecto del alfabeto unificado de su lengua», las propuestas derivan ante todo de la academia o del Estado. Por ejemplo, los lingüistas formulan normas para las ortografías y uso de la escritura sobre la base de cuestiones que consideran científicas, las cuales no siempre son aceptadas por los usuarios, quienes incluso pueden estar siguiendo otro tipo de alfabeto o escritura que conciben como más aceptable, e incluso científico.

Detrás de las comunicaciones o declaraciones académicas y estatales subyacen ideologías lingüísticas. La tarea de normalizar, por tanto, no está disociada de las formas de pensar sobre las manifestaciones del lenguaje. Ahora bien, cabe señalar que las ideologías lingüísticas también subyacen a las decisiones comunitarias. Dicho de otro modo, tampoco escapan de ellas. Así, las decisiones finalmente no se pueden tomar libre de ideologías. Lo que ocurre en la práctica es que la ideología por la que se rige el Estado o la academia es opuesta a la ideología que representan los hablantes o sus promotores lingüísticos. Del mismo modo, los investigadores que propugnan el tratamiento sociocultural de la alfabetización y los procesos de escritura se basan en ideologías sobre las maneras de concebir el lenguaje, el uso de las lenguas, así como de su enseñanza y aprendizaje. En sus afirmaciones se revelan sus posiciones. Por tanto, los procederes académicos e investigativos responden, asimismo, a cuestiones ideológicas.

3. Metodología

Este es un estudio de enfoque cualitativo y de nivel interpretativo. Se examina la documentación sobre los alfabetos peruanos en relación con las concepciones sobre la oralidad y la escritura que posee, principalmente, el Estado. Esas formas de pensar se derivan generalmente de los planteamientos tradicionales de concebir las lenguas orales y las lenguas escritas. En la interpretación de la información, consideramos pertinente recurrir a los estudios de la literacidad (Vich y Zavala, 2004).

La unidad de análisis es la ideología lingüística sobre la normalización lingüística. Para su estudio, se seleccionan enunciados aleatorios de secciones diversas de documentos oficiales que mencionan o abordan de forma explícita informaciones acerca de la normalización, los alfabetos, la escritura y los derechos lingüísticos. Esta selección responde también a las coincidencias que se presentan en el terreno de las ideologías lingüísticas sobre las lenguas y los hablantes. Sobre la cantidad de enunciados o fragmentos, debe señalarse que su exceso o abundancia no constituye una garantía mayor que corrobore la existencia de ideologías ni tampoco su escasez deba desestimar la aparición de estas. Estudios con amplia data no siempre se alejan de falsas generalizaciones. Si bien la preocupación de

estudios cuantitativos y positivistas es la cantidad para la generalización, los estudios cualitativos revelan información valiosa a partir de casos focalizados o específicos, que permiten cuestionar la construcción de realidades. Así, un estudio cualitativo permite entender que las ideologías se camuflan, se ocultan, se verbalizan en distintas porciones del discurso y se muestran como coherentes en espacios oficiales, documentaciones, legislaciones, así como en voces de actores sociales activos y pasivos. Este estudio se desmarca de la indagación cuantitativa y se decanta por lo cualitativo, bajo esquemas más construcciónistas. Los analistas de ideologías lingüísticas encuentran que la sociedad y la academia piensan que algunas de ideologías no forman parte del discurso oficial (Canchari, 2021). Por la seriedad del discurso, se cree que este discurso está exento de ideologías. También colaboran en ver que los documentos posiblemente neutralicen ciertas voces disidentes o discordantes de los planteamientos oficiales. El aporte del análisis cualitativo da pie a atender estas inquietudes.

La data analizada corresponde a los siguientes tres documentos oficiales: 1) *“Ahora, con estas letras vamos a andar”: Sistematización del proceso de normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú*, 2) *Documento Nacional de Lenguas Originarias del Perú*, 3) *Fonología de las lenguas secoya y sharanahua. Fundamento lingüístico de sus alfabetos oficiales*. Se seleccionaron esos dos documentos generales y uno más específico porque son casos que explicitan el trabajo de normalización lingüística en el Perú y porque son ejemplares de las formas de proceder y pensar la ortografía y escritura desde el discurso oficial. Estos se publicaron en el año 2013 por el Ministerio de Educación del Perú, específicamente por la Dirección General de Educación Intercultural. Los tres documentos estuvieron asesorados por lingüistas, casi todos peruanos, egresados de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, principal institución pública formadora de lingüistas, secundados por quienes proceden de la universidad privada Pontificia Universidad Católica del Perú. A todos estos profesionales se les atribuye de manera particular la autoría de las obras, que por su condición y participación con el estado y sus autoridades serán identificados como lingüistas-funcionarios. Para el análisis, entonces, se extraen los fragmentos de los apartados sobre normalización que tienen estos documentos o informes oficiales asesorados.

Las ideologías lingüísticas no tienen un orden específico. Aparecen de forma indistinta en la documentación, como sucede en otros asuntos lingüísticos. No hay un establecimiento de la aparición preliminar de una ideología lingüística sobre otra, porque cada una responde a contextos y momentos comunicativos situacionales diversos y no siempre conscientes, pues las ideologías se estimulan por ciertos espacios, personas, grupos sociales, son espontáneas y están socialmente aprendidas, difundidas, legitimadas y naturalizadas. Sin embargo, unas terminan siendo más visibles que otras en su análisis, por ejemplo, las relacionadas con las ventajas individuales y colectivas de la normalización, porque son más conocidas y discutidas por la sociolingüística crítica; otras parecen más predominantes, como las asociadas con los derechos lingüísticos y sociales, dado que otras se articulan en torno a la que refiera al gozo de beneficios estatales y al reconocimiento de la persona-hablante. Para los propósitos del trabajo, iniciamos con las ideologías de oficialización y terminamos con las de preservación. Cabe señalar que estas ideologías no son atributivas solamente de la normalización, sino que pueden aparecer en otras actividades en que se piensa y valora, por ejemplo, la escritura o la lectoescritura en términos más amplios. Es decir, afectan o repercuten en diversos espacios donde se conciben conocimientos y acciones sobre lo lingüístico. Asimismo, aunque el análisis de ideologías lingüísticas implica la participación de múltiples actores —como la voz de los mismos hablantes, entrevistas al personal del Estado y profesionales de la lengua, observaciones en talleres de alfabetización, por ejemplo, bajo el diseño etnográfico—, en esta investigación, hemos optado por el análisis de la documentación como punto de partida para la realización de posteriores investigaciones sobre de ideologías en la normalización en el Perú.

4. Ideologías de la normalización

Analizando la data, interpretamos la presencia de cinco ideologías en los documentos oficiales peruanos estudiados: 1) la escritura alfabetica trae beneficios cognitivos y sociales, 2) los alfabetos son neutros, 3) un alfabeto, una lengua, una identidad étnica, 4) las lenguas originarias deben preservarse, y 5) la oficialización de lenguas es garante de derechos lingüísticos y sociales.

4.1. Ideología 1: la escritura alfabetica trae beneficios cognitivos y sociales

La primera ideología que se plasma en la normalización lingüística consiste en hacer ver que la escritura, específicamente, la alfabetica, trae ventajas cognitivas y sociales a los hablantes o aprendientes de una lengua indígena, por lo que su aceptación es una necesidad. Así, en el documento titulado *‘Ábora, con estas letras vamos a andar’: Sistematización del proceso de normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú*, se presentan un conjunto de razones para llevar a cabo el proceso de normalización de lenguas indígenas. En este, se mencionan los beneficios que genera el uso de una escritura alfabetica. Para ello, traen al texto la voz de los wampis, grupo étnico que está asentado en las provincias de Condorcanqui y Datem del Marañón en Perú, en las regiones de Amazonas y Loreto, y también en Cajamarca (Ministerio de Educación, 2013a), cuya lengua pertenece a la familia lingüística jíbaro (Solís, 2009; Peña, 2015):

(1) La escritura alfabetica en lenguas originarias es una necesidad que la mayoría de los usuarios ha manifestado. A través de la escritura, ellos tratan de dar un estatus a su lengua y a su pueblo. Muchos de los motivos que hacen de la escritura una necesidad son muy semejantes entre los diferentes pueblos originarios. A continuación, a manera de ejemplo, presentamos un cuadro con los motivos que, según los usuarios de la lengua wampis, hacen necesaria la escritura alfabetica. (Ministerio de Educación, 2013a, p. 23)

En el documento, se busca validar la normalización apelando a la voz de este grupo, de quien se dice que demandan un alfabeto de escritura, como el que se maneja en castellano, porque supuestamente, para los usuarios, su empleo es una necesidad. Con la escritura alfabetica se asume que la lengua adquiere estatus y satisface otros motivos que dicho texto expresa. El documento, a continuación, registra once razones para establecer una escritura alfabetica, que son los siguientes: 1) la escritura mantiene, desarrolla y fortalece la lengua, 2) funciona como medio de comunicación, 3) sirve para registrar el léxico del idioma, 4) tiene la capacidad de expresar la rica tradición oral del pueblo, 5) permite desarrollar los procesos cognitivos, 6) promueve el bilingüismo aditivo, 7) puede ayudar al

reconocimiento de la identidad, 8) con ella, se puede difundir y conservar la cultura (conocimientos, saberes, costumbres y prácticas de nuestro pueblo), y transmitirla a las nuevas generaciones, 9) ayuda a tener presencia en los diferentes espacios de la sociedad: escuela, municipio, salud, agricultura, etc. 10) permite conocer y hacer conocer la lengua como derecho de pueblo y cultura, 11) contribuye a producir y reproducir materiales educativos y didácticos en la propia lengua (Ministerio de Educación, 2013a, p. 25). Sin embargo, no se especifica la manera en que se recogieron estos «motivos». Aparentemente, la demanda de la escritura alfabetica procede de la oferta estatal con el fin de persuadir a los hablantes sobre su utilidad. Dado que el Estado peruano busca su uso y promoción nacional, tiene que convencer a los usuarios del empleo de tal recurso. Al desplegar una lista de razones, la comunidad puede sentir atracción. De esta forma, los actores externos cumplen una labor argumentativa que cala en las formas de pensar de los destinarios del discurso alfabetico. Entre estos, nos llama la atención especialmente el quinto y el octavo objetivo, porque creemos que estos dos sintetizan todas las demás razones que propone el Minedu.

El quinto objetivo señala que la escritura alfabetica «permite desarrollar los procesos cognitivos» (Minedu, 2013a, p. 23). Esta razón que justifica la normalización de lenguas indígenas es acorde a lo que señala Ong (1997, p. 49): que la escritura es la que propicia las abstracciones. Esta idea que asocia el desarrollo de procesos cognitivos superiores es bastante difundida y sintoniza con la propuesta de las teorías de la gran división (TGD) —conocidas por su visión autónoma de la escritura y la importancia que cobra la alfabetización—, las cuales defienden que la escritura posibilita la abstracción del pensamiento, en contraste con la oralidad, que no lo hace (Goody, 1987). Además, estas teorías especifican que la escritura alfabetica promueve la transición desde el mito hacia la ciencia (Goody, 1987). Para las TGD, la escritura, además, trasciende tiempos y lugares, y favorece la logicidad. Bazerman (2008) afirma que «puede servir para orientar la atención mutuamente, para alinear los pensamientos, para coordinar acciones, para acordar negocios entre personas que no están físicamente co-presentes, así como también, entre aquellas que sí lo están» (p. 356). La oralidad suele considerarse, en estas líneas teóricas, más concreta, subjetiva, etc. (Goody, 1987). Para Ong (1997,

pp. 44-45), las personas letradas procesan la información de manera diferente en relación con las personas que no lo son. Esto se debe, según él, a que la escritura fomenta el desarrollo de nuevas capacidades, por ejemplo, la aparición de una mente más analítica. Lo mismo sostiene Olson (1998) cuando afirma que los sistemas gráficos proporcionan modelos que permiten ver el lenguaje, el mundo y la mente de un modo nuevo. Con las Teorías de la Gran División, incluso, se asume que la escritura convierte a los hablantes en hombres letrados o ciudadanos (Khan, 2019; Lovón, 2019). Entonces, normalizar la lengua indígena, como sucede para el caso de los wampis, garantizaría que sus hablantes alcancen niveles cognitivos ricos y superiores de los que supuestamente carecen. Esta ideología, pues, justifica el propósito de hacer letrada a la población hablante de una lengua originaria en el país. Dicho de otro modo, se presupone que los wampis carecen de habilidades cognitivas, sistemas abstractos estructurados, una mente analítica, porque se cree que no han tenido escritura propia, sobre todo la alfabetica, por lo que su adquisición le traerá todos esos beneficios. Solamente a través de la normalización de su alfabeto ellos podrán «desarrollarse cognitivamente». Sin embargo, el documento no contempla que los wampis escriben en castellano, por lo que la asunción expresa en el documento, basada en las TGD, no deja en claro el hecho de que saber leer y escribir una lengua cualquiera otorga supuestas ventajas cognitivas, aunque no se trate específicamente de su lengua originaria. Al dejar de lado la lengua dominante, el documento induce a pensar que el hablante consigue ciertas habilidades mentales, exclusivamente, a través de la lengua nativa que sigue la escritura alfabetica. Cabe precisar que, en este documento, los wampis representan a los hablantes de cualquier lengua amazónica. En el texto se indica que «los motivos (...) son muy semejantes entre los diferentes pueblos originarios» (Minedu, 2013a, p. 23), pero, a manera de ejemplo, se basan en los wampis.

Frente a esto, los nuevos paradigmas han cuestionado estas ideas por considerar que esta demarcación entre la oralidad y la escritura no toma en cuenta variables como escolaridad o patrones de sociabilidad (Scribner y Cole, 1999). Los nuevos estudios de literacidad (NEL) proponen una revisión de los conceptos tradicionales de lectura y escritura elaborados a partir de perspectivas psicocognitivas. Estos estudios parten de la idea de

que leer y escribir no implica solamente un desarrollo de las capacidades lingüísticas, como se había propuesto en la TGD hasta ese entonces. A partir de estos estudios, se cuestiona el porqué, esto es, el verdadero sentido y las implicancias de leer y escribir; y el para quién, con lo cual se descarta esa concepción socialmente naturalizada de que la lectura y la escritura traen beneficios universales (Zavala, 2002, p. 25). No se trata entonces de un enfoque en el que la escritura es determinista, es decir, que convierte a hablantes en personas con habilidades superiores, sin considerar la incidencia que pueda tener la oralidad, ni que se aprenda de forma mecánica, como si no existieran procesos de aprendizaje y socialización con este artefacto cultural (Rockwell, 2000). Los NEL valoran la importancia de las lenguas orales. Además, consideran que la lectura y la escritura, y también la creación de alfabetos, se enmarcan en ideologías, es decir, en maneras específicas de entender esos constructos.

El octavo objetivo señala que «con ella [con la escritura alfábética], podemos difundir y conservar la cultura (conocimientos, saberes, costumbres y prácticas de nuestro pueblo), y transmitirla a las nuevas generaciones» (Minedu, 2013a, p. 23). Con esta afirmación, se puede ejemplificar la idea propuesta por Havelock (1998) y Olson (1998), quienes señalan que, en las culturas orales, la mente es el único almacén de conocimientos. En ese sentido, parece ocurrir que los pueblos indígenas tienen una larga y rica tradición oral y que esta no se ha perdido aun cuando no estuvo escrita. Es decir, no se valora el papel de la oralidad. Se cree que con esta no se puede transmitir conocimientos. El paso de la información de una generación a otra, entonces, dependería más del grado de adquisición de la escritura alfábética (Narváez, 2013). En el documento, se establece que su apropiación posibilitará que los conocimientos se almacenen, difundan y comuniquen entre los hablantes de la comunidad.

De acuerdo con los NEL, la escritura se circunscribe a las prácticas sociales (Barton y Hamilton, 2004; Ames, 2002); además, su naturaleza y sus funciones varían de una cultura a otra, ya que están vinculadas a las estructuras culturales y de poder de la sociedad en la que se desarrolla. Por lo tanto, no se puede sostener la idea de que existan ciertas características asociadas a las «culturas orales» y otras, a las «culturas letradas»; y, que

estas sean producto particular del uso de la escritura alfabetica, sin tener en cuenta otros factores sociales. Tal como lo demostraron Scribner y Cole (1999), tales diferencias se deben a contextos sociohistóricos particulares en los que se da el proceso de literacidad. La escritura responde a literacidades singulares en relación con propósitos específicos (Jiménez y Lovón, 2015). Para Zárate *et al.* (2005), «la escritura no es el único mecanismo que permite tener conciencia del lenguaje, almacenar información y tener géneros propios, sino que la oralidad también desarrolla estas cualidades aparentemente exclusivas de la cultura escrita» (p. 165). Este octavo objetivo también se relaciona con otra ideología, que desarrollaremos más adelante, que es la de preservar la lengua.

4.2. Ideología 2: los alfabetos son «neutros»

En *Fonología de las lenguas secoya y sharanahua. Fundamento lingüístico de sus alfabetos oficiales* (Ministerio de Educación, 2013c), documento elaborado a partir de las investigaciones de dos lingüistas, y que sirvió de fundamento lingüístico para los respectivos alfabetos oficiales de ambas lenguas, se puede observar cómo, en el proceso de normalización, el criterio lingüístico se percibe como el más objetivo y, por lo tanto, neutral. En el siguiente fragmento, extraído de dicho documento, se evidencia ello.

(2) Estos estudios sobre la fonología de las lenguas secoya y sharanahua han sido trabajados siguiendo un método científico eminentemente lingüístico. Así, el lector podrá apreciar que los datos y las explicaciones del sustento de las propuestas muestran un trabajo riguroso, que sigue una metodología de investigación tanto en la obtención y recojo de los datos como en el análisis y la fundamentación de las propuestas de alfabeto para cada lengua. (Ministerio de Educación, 2013c, p. 8)

Como se observa en la cita anterior, el argumento de la científicidad de la lingüística justifica la propuesta del alfabeto. Según señala Sebba (2009, p. 93), el desarrollo de la lingüística como disciplina reconocida ha proporcionado supuestamente expertos capacitados para el desarrollo de alfabetos. Al considerarse profesionales científicos en asuntos lingüísticos y en su intervención, se cree que son los más idóneos y certeros en este

tipo de temas. Sin embargo, no todos los lingüistas han sido entrenados para temas de planificación y política lingüística o específicamente sobre estandarización y normalización lingüística. Y quienes están muy entrenados o capacitados tampoco poseen la experticia. En el documento expuesto, interesa a los especialistas comunicar que han realizado un trabajo útil, riguroso y científico. Esta es una práctica común que expresan los lingüistas-funcionarios de los Ministerios de Educación y Cultura en el país (Panizo *et al.*, 2020). Y, para que sea aceptado, tienen que convencer no solo a los usuarios, sino también a la comunidad académica y al Ministerio de Educación de que se trata de una labor profesional y que, por tanto, su propuesta de normalización tendría que ser aceptada por la forma de haber conducido la investigación.

La lingüística y la pedagogía creen que se tiene que usar un tipo de escritura fácil para cualquier lengua, acompañado de un programa de alfabetización que lo difunda (Wiesemann, 1996, como se cita en Sebba, 2009, p. 93). Los alfabetos, entonces, se perciben como productos textuales neutros, como si no hubiesen sido concebido con ideologías, sino que, bajo el velo de la ciencia lingüística, se cree que responden a criterios científicos o académicos, como parece mostrar el Ministerio de Educación. Para la lingüística y la pedagogía críticas, los alfabetos no se perciben como neutros. Actualmente, existe literatura que describe el desarrollo de ortografías que contempla la problematización de la escritura estándar como algo que tiene un efecto adverso en la vitalidad de las lenguas; que estima la problematización del valor universal de determinadas distinciones que se plasman en la ortografía, o la ejecución de talleres comunitarios, que incluye la participación de diversos actores sociales, sin discriminación, libres de burocracias; que plantea la formulación de propuestas no estatales con intervención de profesionales lingüistas que son inclusive hablantes nativos, así como socializaciones tempranas y tardías en el proceso de uso de alfabetos como instrumentos que se aprenden y no se adquieren naturalmente (Haboud *et al.*, 2020; Baronet, 2013). La planificación lingüística y la normalización apuntan también a la promoción social de las lenguas y no solo a su documentación: se tiene que pensar en el estatus, la imagen, espacios de difusión y en los hablantes (Lagos y Espinoza, 2012).

Sin embargo, la científicidad es otro discurso ideológico. En los alfabetos están inmersas consideraciones históricas, metodológicas, sociales, étnicas, políticas y económicas (Kenzhekhanuly, 2012; Dickinson, 2015). En el pasado, por ejemplo, se han elaborado alfabetos sin la ayuda de lingüistas, se ha cambiado un alfabeto tradicional por otro que representara mayor estatus o acceso a la economía o la información, o se lo ha mantenido por reflejar la identidad étnica de un pueblo. Algunos ejemplos de estos casos son los siguientes. En el Perú, la lengua jaqaru sigue dos propuestas alfábéticas, la defendida por sus hablantes, que para ellos los representa, y la que el Ministerio de Educación sugiere (Lovón, 2009), que llegó unos años después de la que emplean los jaqaruahablantes, por lo que la última propuesta no es muy aceptada ni usada. En Kazajistán, se propuso escribir con el alfabeto latino y dejar el cirílico, dado que el primero se acerca al inglés, y permite el supuesto ingreso a la economía global. Abilkhan Toleushov, director de la Comunidad de Lengua Kazakha, sostuvo, por ejemplo, que «la economía y comercio del mundo, así como la innovación y la tecnología están ligados al inglés, y por consiguiente al latín» (*“Tendremos que aprender a escribir de nuevo”*, 2017, párr. 14). Con ello los kazajos creen asegurar su acceso al mercado económico. Es decir, los alfabetos son artefactos en que intervienen ideologías.

Las propuestas de que los alfabetos son neutrales y que, a partir de la planificación y la elaboración lingüísticas, se consiguen dichos alfabetos son sostenidas por el modelo autónomo de la ortografía (MAO). Este modelo ignora que se tratan de propuestas ideologizadas, generalmente no negociadas o dialogadas con sus destinatarios, es decir, con los hablantes. El modelo autónomo de la alfabetización ha predominado en la lingüística, y con él, un modelo de ortografía que prioriza la ortografía fonémica. Creemos que en *Fonología de las lenguas secoya y sharanahua. Fundamento lingüístico de sus alfabetos oficiales* (Ministerio de Educación, 2013c) está presente el MAO, modelo que impulsa el principio fonémico y la ortografía como una tecnología autónoma, dado que se recomienda la propuesta de grafías asociadas a un fonema y su aprendizaje como una cuestión que responde a criterios técnicos. Como indica Sebba (2009), hay una clara preferencia por los sistemas fonémicos en las planificaciones lingüísticas, tanto que se suele afirmar que la escritura fonémica trae beneficios cognitivos a los

usuarios. Para Sánchez (2014), en el MAO, la ortografía es concebida como una herramienta autónoma, relacionada solamente con decisiones de tipo técnico. Para los seguidores de este modelo, preocupa «crear la “mejor” grafización en términos de representación adecuada y precisa del sistema fonológico de la lengua (de ahí el predominio del criterio fonémico)» (p. 303).

Frente al MAO, se presenta el modelo sociocultural de la ortografía (MSO), que pone énfasis en los intereses y motivaciones de las personas, el contexto sociohistórico, las prácticas de lectoescritura de las comunidades, los recursos de lectura disponibles, la función de los textos escritos en la vida cotidiana del pueblo e incluso en el diseño mismo de la ortografía. Para esta nueva mirada, los alfabetos no son neutros, más bien están ligados a prácticas socioculturales de hacer alfabetos. Según Sánchez (2014), hay una oposición de «la concepción de la ortografía como una tecnología culturalmente neutra frente a su conceptualización como tecnología vinculada a prácticas socioculturales» (p. 303). Respecto de la alfabetización, los NEL señalan que esta práctica no es neutral. En todos los casos, esta es el resultado de las estructuras de poder de una sociedad y de las instituciones en que se adquiere (Braslavsky, 2003, p. 11). Revisando las indicaciones del Ministerio, lo que se ve es que formulan la fonología de las lenguas secoya y sharanahua sobre la base de lo que consideran método científico riguroso, para el recojo de datos y fundamentación del trabajo, pero no explican si dicha labor fue socializada o consideraron la participación de los hablantes en la sistematización y resultados de los datos. El enfoque sociocultural no siempre está presente en la planificación ortográfica.

Cabe finalmente señalar que la ideología del alfabeto neutro también suele ser promovida por los documentadores de lenguas, en el plano de la fonología (Himmelmann, 2007). En la documentación lingüística, se cree que para documentar de manera amplia y precisa los diversos sistemas lingüísticos, el trabajo debe realizarse bajo un sistema fonológico unificado, sobre todo si se trata de las lenguas en peligro de extinción (Valqui *et al.*, 2019). Los investigadores han ido considerando que si la ortografía se basa en el Alfabeto Fonético Internacional (IPA), entonces será más transparente y accesible; y si no lo es para los hablantes, por lo menos, se cree que sí

lo es para los académicos. Además, se piensa que, a través de ese tipo de sistema, los registros estarán disponibles en un formato duradero para los investigadores y los hablantes que deseen acceder a los materiales. Para Seifart (2006, p. 275), por ejemplo, la creación de una ortografía práctica es una tarea absolutamente necesaria para los proyectos de documentación.

Al respecto, más allá de la forma canónica de pensar del lingüista, cabe pensar que dicha ortografía práctica puede crearse o establecerse en consenso con los mismos hablantes. Quizá los proyectos de documentación puedan plantear la propuesta antes a los dirigentes o líderes de la comunidad. Una alternativa a la producción de textos es no pensar en una ortografía práctica única, sino en alguna variante que cuente con la aceptación de la comunidad, que será quien estará interesada en la documentación, o no pretender acomodar la ortografía a la fonología. Clifton (2009), en su estudio de comunidades de Papua Nueva Guinea, sostiene que es posible elaborar una ortografía sustentada en las prácticas comunitarias, sin centrarse en el análisis fonológico. Así, para él, los miembros de la comunidad pueden trabajar con los intentos incipientes de escribir la lengua, en vez de iniciar con el inventario fonológico. De esta manera, la ortografía resultante muestra la dinámica social que se necesita para la aceptación generalizada de cualquier sistema ortográfico. Al igual que Sebba, Clifton considera que la ortografía es una construcción social, más que lingüística, por lo que fomenta el rompimiento del vínculo entre la ortografía y el análisis fonológico. Sallabank (2010) postula que es posible promover una enseñanza de la lengua de forma pluralista, donde más que una variedad de prestigio y con distinciones funcionales, se aceptan las variantes para el aprendizaje, incluso para la escritura. A este modelo lo llama enfoque polinómico. Y, basado en el estudio de la variedad de Guernsey, en Italia, revela que es viable el aprendizaje de la escritura bajo este enfoque. Para la autora, seguir un modelo de planificación lingüística común a las lenguas mayoritarias promueve una forma de trabajo prescriptivista, que reproduce hegemonía y afecta la diversidad lingüística. En este sentido, más que contar con un tipo de alfabeto, se pueden aceptar los alfabetos de otras variedades. Esto permite pensar más en el desarrollo de la habilidad de la escritura que en la homogenización alfábética hacia los hablantes.

4.3. Ideología 3: un alfabeto, una lengua, una identidad étnica

Una tercera ideología presente en la normalización lingüística es la de equiparar alfabeto, lengua e identidad étnica. En el documento titulado *“Ahora, con estas letras vamos a andar”: Sistematización del proceso de normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú* (Ministerio de Educación, 2013a, p. 20), se describen de forma breve siete razones para llevar a cabo el proceso de normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú: 1) contar con un alfabeto unificado, 2) contar con materiales educativos, 3) conservar los conocimientos de los pueblos originarios, 4) contar con documentación (civil, reglamentos, estatutos, leyes y otros) en lengua originaria, 5) ayudar al desarrollo estilístico de la lengua originaria, 6) concientizar sobre la unidad y la identidad en el pueblo, 7) ser una demanda de los usuarios. En este apartado, ponemos atención a la sexta razón, pues asocia la idea de un alfabeto con la unidad e identidad de pueblo. Esto se puede observar en el desarrollo de ese punto:

(3) El alfabeto unificado contribuye a formar y afianzar la identidad colectiva y la unidad en el pueblo mismo. (Ministerio de Educación, 2013a, p. 22)

Esta asociación es un rezago de la correlación entre lengua y cultura. Esta creencia es heredada desde las ciencias sociales y ha penetrado en la planificación y en las políticas lingüísticas y educativas (Seals, 2019). Algunos científicos suelen correlacionar una lengua con una cultura. Por ejemplo, en los campos del Derecho y de la Ciencia Política, algunos profesionales piensan que a toda cultura debe corresponderle una sola lengua. Lo que profesa la normalización lingüística es que el alfabeto garantiza la creación y fortalecimiento de la identidad, que es el camino para consolidar la unidad de la comunidad. Algunos lingüistas, y políticos, por ejemplo, siempre parten de la consideración de que es la lengua el elemento unificador de una cultura (Valencia, 2012). Esta visión puede ser atomista en el sentido de que hay otros factores, también importantes, que contribuyen con la identidad de un pueblo. En relación con ello, los Estados también han impulsado esa forma de pensar. Las conquistas de los grupos dominantes hacia otros pueblos han estado respaldadas por ideas de creer que con la lengua dominante se fortalece su identidad y autoridad,

mientras que la lengua de los dominados se extingue o suprime, por ser un obstáculo a determinados intereses. Sus promotores han defendido la unidad en el idioma. Sobre la base de esta concepción, se han creado Academias de lenguas o instituciones que trabajan sobre el lenguaje y las lenguas. Esta ideología es la misma que aparece en la normalización, por ejemplo, cuando se señala que promocionar los alfabetos unificados posibilita el fortalecer la identidad. Alfabeto, lengua e identidad, entonces, se empaquetan. Muchas de estas instituciones académicas construyen realidades desde el occidentalismo, el eurocentrismo, el panhispanismo o el nacionalismo (Del Valle, 2011; Lovón, 2018; Lovón, 2021).

En relación con la asociación «un alfabeto, una identidad», se puede interpretar que hay un proceso de iconización que «implica una transformación de la relación de signo entre las características lingüísticas (o variedades) y las imágenes sociales con las que están vinculadas» (Gal y Irvine, 2016). Este proceso se hace evidente, ya que a la característica de uniformidad del alfabeto se asocia la de unidad en la población, esta relación se está naturalizando en este contexto de normalización. Según Gal y Irvine (2016), la iconización se refiere a la vinculación de las características lingüísticas y las características sociales, y cómo estas se representan como parte inherente o natural de un grupo social.

Por otro lado, en este mismo documento, se señala que el consenso del alfabeto va a permitir que este trascienda y facilite la comunicación. En este contexto, se reproduce la «ideología del estándar», ya que se promueve la estandarización bajo la premisa de que un alfabeto consensuado permitirá la eficiencia comunicativa, como se señala en la misma sexta razón del documento:

(4) es necesario reconocer y valorar el alfabeto consensuado como un instrumento que facilitará una comunicación más amplia en la lengua originaria y le permitirá trascender en el tiempo. (Ministerio de Educación, 2013a, p. 20)

Según Woolard y Schieffelin (1994), la estandarización es un proceso ideológico, es decir, no es un proceso meramente técnico, pues al

seleccionar y elaborar un estándar lingüístico se generan representaciones sobre el lenguaje, la política y el poder. Normalizar significa estandarizar. Al parecer, los planificadores lingüísticos del Ministerio de Educación defienden que el camino para enseñar y asimilar el alfabeto y la escritura es la unificación de criterios. En otro sentido, conciben que es la manera para que los hablantes se entiendan. Los especialistas valoran el hecho de que la escritura hace trascender el pensamiento. Según Bazerman (2008), «la escritura es un medio de comunicación entre las personas, que trasciende el tiempo y el espacio» (p. 356). Si bien permite la interacción comunicativa, también es reconocible que la escritura es concebida bajo la ideología de la estandarización. Esta forma de pensar, como vemos, la formula el Ministerio al indicar que el consenso del alfabeto facilita una «amplia» comunicación en la lengua originaria y permite a los hablantes de las lenguas originarias trascender en el tiempo.

Asimismo, en el *Documento Nacional de Lenguas de Lenguas originarias del Perú* (Ministerio de Educación, 2013b) se asocian el hecho de hablar una lengua con poseer una identidad. Esto se evidencia en una parte de este documento, en el que se mencionan los factores de extinción de una lengua. En dicho apartado, se narra el proceso de cómo en los corredores se dejaron de hablar lenguas amazónicas. Según se señala en el documento, los corredores de quechuización, que relacionaban pueblos andinos y amazónicos, en la actualidad, son espacios de habla castellana o de castellanización.

(5) Las sociedades amazónicas que vivieron a las orillas de estos grandes ríos son las que más rápidamente abandonaron su identidad amazónica indígena y se pasaron primero, en el caso del Napo por ejemplo, a hablar quechua, y ahora están en un proceso claro de pasarse a ser miembros de la sociedad hispanizada, y hablantes del castellano. (Ministerio de Educación, 2013b, p. 50)

En este discurso se produce el proceso de indexicalidad, ya que hablar una lengua amazónica indexa una identidad amazónica que se pierde al hablar quechua. Además, se asocia el vivir en determinado lugar con el hablar determinada lengua, que sostiene que los individuos en

algún territorio deben manejar necesariamente el sistema lingüístico, o idioma, dominante de aquella región (Blommaert, 1992). Ello implica que las lenguas estén distribuidas uniformemente en distintos territorios (es decir, que a cada territorio y, por ende, cada individuo en él está destinado inevitablemente a aprender dicha lengua). Nuevamente, lengua e identidad son equiparadas. Sin embargo, este razonamiento es difícil de contemplar cuando se estudian pueblos con una identidad, pero cuya lengua ancestral ya no se habla, porque se habla una nueva. En este caso, la identidad étnica no se ha perdido, solo la lengua. Lo que lleva a considerar que la equiparación lengua, alfabeto, identidad es una ideología.

4.4. Ideología 4: las lenguas originarias deben preservarse

Otra ideología dominante corresponde a la preservación de lenguas. Es decir, se concibe que las lenguas son elementos culturales que deben ser preservadas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2003). Se trata de una creencia esencialista. Generalmente, las lenguas orales son asociadas con el pasado que se debe proteger (Malvestitti y de Miguel, 2020, p. 29) o revitalizar (Ospina, 2015). Esta es una razón de la que se vale el discurso oficial para la normalización. Esto se puede evidenciar en el siguiente fragmento:

(6) [La normalización] es fundamental para la preservación del patrimonio cultural de la nación contar con una planificación lingüística ágil. (Ministerio de Educación, 2013c, p. 34)

La forma de conservar ese patrimonio cultural es a través de la planificación lingüística. Normalizar una lengua responde a la creencia de pensar que a través de este proceso se la salva. Esto se relaciona con la creencia de que los idiomas en peligro de extinción de alguna manera pertenecen a todos y que la pérdida de un idioma significa la pérdida de los sistemas de conocimiento (Hill, 2002).

En este proceso de preservar las lenguas, asimismo, los especialistas recurren a la contabilización. La necesidad de proteger el patrimonio los lleva a hacer visibles cifras del estado en el que se encuentran las

lenguas nativas. En el *Documento Nacional de Lenguas originarios del Perú* (Ministerio de Educación, 2013b), se enumeran las lenguas en peligro de extinción. También, se indica el número de hablantes de cada una. Como señala Hill (2002), en el discurso del lingüista y del antropólogo lingüista sobre la defensa de las lenguas en peligro de extinción, se destaca la enumeración para evidenciar que se trata de una cuestión problemática. El tema de la enumeración, sin embargo, no contribuye con el apoyo a la promoción lingüística; más bien, el uso de estadísticas solo se concentra en la contabilización, y desvía la atención central en la recuperación de las lenguas. Se trata más de hacer un discurso científico-académico que un trabajo de campo con los hablantes, de quienes se puede recoger sus experiencias de vida. Hill (2002) propone el énfasis de las cualidades humanas individuales en lugar del uso de números. Esta perspectiva está presente cada vez más. Considerar preservar las lenguas, dándoles posibilidad de ortografiarlas, sin pensar en el futuro de los hablantes es mirar a las lenguas como elementos, reliquias u objetos inmateriales, solo de representación cultural para un país.

4.5. Ideología 5: oficializar las lenguas garantiza derechos lingüísticos y sociales

Una quinta ideología con respecto a la normalización es creer que las lenguas indígenas adquieren derechos lingüísticos y sociales, así como sus hablantes, una vez que se hayan oficializado o hayan sido reconocidas por el Estado (Orellano, 2016). En otras palabras, las lenguas de tradición oral no gozan de derechos sin ser reconocidas o legalizadas formalmente. Las lenguas orales, entonces, que nunca han estado oficializadas no tienen derecho ni gozan de privilegio alguno, a pesar de que estas y sus hablantes han existido antes que el Estado. Sus hablantes no pueden hablar sus lenguas en los espacios públicos porque no las ha reconocido. Hasta que el Estado las acepte, podrán ser habladas y reconocidas, aunque en la práctica, si son aceptadas, en una sociedad segregacionista o racista, que no favorece la equidad, pasarán por cuestiones o prácticas de discriminación y censura lingüística o por una higiene verbal (Cameron, 1995). Depende, por tanto, del Estado que gocen de plena autorización y reciban derechos de ser alfabetizados y otros que se desprenden de lo que la norma oficial otorgue

o suscriba. Por ejemplo, el siguiente fragmento tomado del *Documento Nacional de Lenguas Originarias Perú* indica lo siguiente:

(7) Al reconocerse esta diversidad, el carácter oficial de estas lenguas, se reconocen los derechos lingüísticos y, por extensión, los derechos culturales de estos hablantes. (Ministerio de Educación, 2013b, p. 5)

En estas líneas, se ve que la diversidad y los derechos culturales solo se reconocen si se les otorga derechos lingüísticos. Además, se puede observar que se vincula la idea del reconocimiento de una lengua con el hecho de ser oficializada. Esto no se plantea en la realidad con las lenguas escritas, no se les discute su estatus. Son aceptadas estatalmente sin discusión, porque se trata generalmente de la lengua del grupo dominante. El castellano, por ejemplo, es una lengua escrita, y su estatus de lengua oficial no es controversial. Sus hablantes gozan de acceso a la educación y aceptación social. Sin embargo, para que se acepten las lenguas nativas y sus hablantes se cree que deben ser plenamente admitidos por el Estado. Así, los derechos culturales y lingüísticos de los hablantes se conceden cuando primero sus lenguas son reconocidas. Para los hablantes nativos, sus lenguas son ancestrales. Y no han necesitado ser reconocidas como lenguas para usarlas ni sus hablantes han necesitado autorización para hablar y gozar de derechos en su comunidad. Esta ideología de la oficialización responde a prácticas de poder. El filtro se realiza desde las políticas estatales. Si pasan por el Estado, entonces las lenguas existen y sus hablantes también. Este documento nos revela que las lenguas orales cobran vida y derecho cuando son aceptadas por el grupo político de poder, el cual dirige las direcciones y proyecciones de las planificaciones lingüísticas del país.

5. Conclusiones

Teniendo en cuenta las concepciones de las ideologías lingüísticas (Rosa y Burdick, 2016; Kroskrity, 2004), podemos concluir que, en los documentos oficiales de normalización lingüística en el Perú, están presentes dichas ideologías que toma el Estado. Estas posiciones están construidas social e históricamente y se relacionan con temas cognitivos, sociales, económicos e identitarios. Estas ideologías sobre el lenguaje, si bien son transmitidas y

empleadas por el Estado en la planificación y la política lingüística, también se ven reforzadas entre los académicos, como los lingüistas peruanos, quienes participan y laboran como lingüistas-funcionarios en la actividad normativizadora. Estos, como todo profesional, producen y mantienen ideologías sobre el lenguaje, bien desde una mirada prescriptiva y normativa, bien desde una descriptiva y sociocultural, siendo la perspectiva prescriptivista la que aparece con frecuencia en las normas evaluadas, al establecer la predilección por alfabetos fonémicos, por ejemplo, considerados como neutros, y que el Estado defiende o no cuestiona. En estos mismos documentos estatales se ha podido también observar el uso de estrategias de legitimación discursivas, como el nombrar y cuantificar lenguas o atribuir la responsabilidad a los hablantes, como si buscaran la normalización para justificar las decisiones normativas estatales, como se vio con el caso de los wampis, sin que su propia voz fuera citada de forma directa. Probablemente, los representantes del Estado recogieron testimonios que validen tal retórica, pero al no citar a los hablantes deja entrever que no son ellos quienes hablan o se manifiestan y eso es lo que llama la atención. Al respecto, añadimos que las ideologías pueden acelerar o retrasar los procesos de normalización, pues si calzan con los razonamientos del Estado, las objeciones para crear alfabetos y promocionarlos serán mínimas. En este caso, las ideologías lingüísticas permiten descubrir las relaciones que existen no solo entre el lenguaje y la sociedad, sino también entre lenguaje y el poder. Cabe señalar que la planificación, la aplicación y la revisión lingüística están afectadas por ideologías. Los lingüistas no solo participan, por ejemplo, en el planeamiento de temas lingüísticos (Haugen, 1966), sino que también manifiestan sus concepciones y prácticas en todos sus quehaceres. Dicho de otro modo, las confrontaciones o conflictos entre lingüistas o profesionales del lenguaje sobre temas lingüísticos evidencian la presencia de ideologías lingüísticas, muchas sobre temas relacionados con educación, sociedad, cultura.

Las ideologías identificadas en este análisis son cinco. La primera ideología asume que la escritura alfábética conlleva beneficios cognitivos y sociales, la misma que está vinculada a los lineamientos teóricos de la Gran división, a pesar de que los beneficios asociados a la escritura alfábética no son más que consecuencias de otros factores. La segunda ideología

sustenta que los alfabetos son neutros. En el trabajo de la normalización, los especialistas creen que su trabajo y sus resultados no son ideológicos, ya que suponen que se basan en criterios lingüísticos rigurosos. Esta forma de pensar se asocia con el modelo autónomo de la ortografía que favorece la creación de alfabetos basados en los fonemas. La tercera ideología equipara un alfabeto, una lengua, una identidad étnica. En esta, se puede identificar la estrategia discursiva de la iconización. Con esta forma de pensar, se asocia la uniformidad de un alfabeto con la unidad de una comunidad. La cuarta ideología sustenta que las lenguas son elementos que deben preservarse. Para el Estado, se deben conservar como patrimonios culturales, por lo que urge realizar las labores de normalización. Por último, la quinta sostiene que la oficialización de lenguas es garante de derechos lingüísticos y sociales. En consecuencia, se difunde la ideología de que, en la normalización, la oficialización lingüística permitirá que los pueblos indígenas sean aceptados y respetados. De este modo, se piensa que, a través de ella, recién podrán ser atendidos los problemas estructurales que han generado varios atropellos a las poblaciones indígenas.

Finalmente, hemos notado que, en los documentos revisados, normalizar parece entenderse, sobre todo, como la actividad de alfabetizar. El Estado, al parecer, cree que normativizar es más importante que desarrollar otros aspectos. Dicho de otro modo, reduce la normalización lingüística a crear alfabetos.

En suma, hemos querido hacer ver que el trabajo lingüístico de normalizar alfabetos no es una actividad inocente. Su concepción, su desarrollo y su difusión se sostienen en prácticas ideológicas que están internalizadas en las instituciones estatales y en los profesionales académicos. Reconocer ello permitirá tomar decisiones más dialogadas con los hablantes, quienes también poseen sus propias ideologías sobre la normalización. Además, ayuda a reconocer que el Estado y los profesionales del lenguaje también están influidos por ideologías, que pueden seguir reproduciendo o modificar. La negociación en las tareas de lenguaje puede traer efectos más favorables si las ideas son compartidas críticamente a favor de los sujetos que demandan alfabetizarse o normalizar sus alfabetos. En el Perú, aún es una tarea pendiente realizar políticas y planificaciones lingüísticas

que atiendan las necesidades de los usuarios de la lengua. Si bien en esta investigación se analizan las ideologías lingüísticas en tres documentos del Minedu, no se han realizado estudios de las actitudes lingüísticas de las comunidades a quienes afectan estas políticas y ni de su seguimiento. Sería crucial contar con indagaciones que analicen las percepciones o recepciones de los discursos y acciones que se dan en torno a las afirmaciones dadas en los documentos analizados. Se requiere examinar desde múltiples perspectivas no solo la práctica discursiva, sino también la implementación y efectos que traen en las poblaciones interesadas. En relación con ello, se recomienda indagar si existen iniciativas que se encuentren en contra de la ideología dominante de la estandarización en el Perú, y si hay algún tipo de resistencia a la normalización desde dentro de los pueblos originarios.

Si bien los documentos oficiales son la fuente de análisis, la conformación de ideologías involucra a los usuarios de las lenguas originarias, que son los agentes de la normalización. Por tanto, un trabajo de recopilación a través de entrevistas a miembros de las poblaciones originarias y miembros que laboran en este tipo de acciones puede contribuir con la de obtención de información relevante sobre el marco de creencias que estos asumen y sobre las ventajas que han podido traer los alfabetos en sus comunidades. Las poblaciones originarias al coparticipar en esta clase de procesos, para impulsar la normalización de un alfabeto o para rechazarla, emiten opiniones, saberes, concepciones (Baronnet, 2013). Un trabajo etnográfico o una investigación-acción puede mostrar que algunos pueblos originarios no aceptan ninguna imposición estatal o académica nacional, como se ha intentado mostrar en este análisis, porque consideran que la propuesta de lingüistas o investigadores extranjeros, o de instituciones no estatales, como el Instituto Lingüístico de Verano, está más acorde con sus pareces y necesidades, pues responde a usos y prácticas que ya asumen con facilidad, desde antes de que llegaran las propuestas del Estado, o están más socializadas, dado que se aprendieron en convivencia con tales actores. Algunos lingüistas o educadores extranjeros enseñaron a escribir con un alfabeto específico frente al ausente estatal.

Un trabajo como el presente, que aborda ideologías lingüísticas, no es sencillo, dado que requiere de la comprensión de datos y la interpretación

del discurso, ni es fácilmente aceptado, en tanto que las personas, autoridades y científicos se consideran desideologizados. No obstante, dentro de la sociolingüística crítica, su investigación permite entender posiciones lingüísticas sobre lo lingüístico. Reconocer que actuamos acorde con ciertas concepciones sobre el lenguaje posibilita comprendernos ante todo como sujetos sociales e históricos, al igual que las diversas instituciones, conservadoras o no, pueden llegar a hacerlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Andrade, L., Howard, R., y de Pedro, R. (2018). Activismo, derechos lingüísticos e ideologías: la traducción e interpretación en lenguas originarias en el Perú. *Indiana*, 35(1), 139-163. <http://dx.doi.org/10.18441/ind.v35i1.139-163>
- Anteproyecto Ley de lenguas. (2006-2011). Justificación. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/LEY-NACIONAL-DE-LENGUAS.pdf>
- Arrunátegui, C. (2010). El racismo en la prensa escrita peruana. Un estudio de la representación del Otro amazónico desde el Análisis Crítico del Discurso. *Discurso & Sociedad*, 4(3), 428-470. <http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4%283%29Arrunategui.pdf>
- Baronnet, B. (2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(2), 183-208. <https://recyt.fecyt.es/index.php/AIBR/article/view/32783>
- Barton, D., y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bazerman, Ch. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: Extendiendo las implicaciones sociales de la escritura de Jack Goody. *Signos*, 41(68), 355-380. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000300001>

Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 24, 1-17. <https://www.alfabetizaciondigital.redem.org/wp-content/uploads/2018/09/%C2%BFQu%C3%A9-se-entiende-por-alfabetizaci%C3%B3n.pdf>

Cameron, D. (1995). *Verbal Hygiene*. Routledge.

Canchari, J. (2021). Los eufemismos en la educación: un análisis semántico en la EIB. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 70(70), 249-270. <https://doi.org/10.46744/bapl.202102.008>

Carbonero, P. (2011). Sobre la normalización lingüística en Andalucía. Antecedentes y perspectivas. En Y. Congosto Martín, y E. Méndez García de Paredes (Eds.), *Variación lingüística y contacto de lenguas en el mundo hispánico: in memoriam Manuel Alvar* (pp. 74-87). Iberoamericana/Vervuert.

Cerrón-Palomino, R. (1992). Diversidad y unificación léxica en el mundo andino. En J. C. Godenzi (Comps.), *El quechua en debate: ideología normal y enseñanza* (pp. 205-235). Bartolomé de Las Casas.

Clifton, J. (2009). Orthography development as an ongoing collaborative process: Lessons from Bangladesh. *Language & Linguistics in Melanesia*, 34(1), 37-58. https://www.researchgate.net/publication/320991484_Orthography_as_social_practice_Lessons_from_Papua_New_Guinea

d'Andrés, R. (2018). Lenguas minoritarias y estandarización. En J. Giralt, y F. Nagore (Eds.), *Lenguas minoritarias en Europa y estandarización* (pp. 19-45). Universidad de Zaragoza.

Decreto Ley 21156, Ley que reconoce el quechua como lengua oficial de la república. (27 de mayo de 1975). <https://peru.justicia.com/federales/decretos-leyes/21156-may-27-1975/gdoc/>

Decreto Supremo 004-2016-MC, Decreto Supremo que aprueba el Reglamento de la Ley 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. (22 de julio de 2016). https://busquedas.elperuano.pe/download/full/4_irSqdqvs93ajenTQjrk

Dickinson, J. (2015). Alphabet mixing and ideologies of print in Ukrainian shop signs. *Pragmatics*, 25(4), 517-534. <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/prag.25.4.02dic>

Del Valle, J. (2011). Panhispanismo e hispanofonía: breve historia de dos ideologías siamesas. *Sociolinguistic Studies*, 5(3), 465-484. <https://doi.10.1558/sols.v5i3.465>

Escobar, A., Matos Mar, J., y Alberti, G. (1975). *Perú: ¿país bilingüe?* Instituto de Estudios Peruanos.

Gal, S., y Irvine, J. (2016). The boundaries of languages and disciplines: How ideologies construct difference. *Social Research*, 62(4), 967-1001. <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=googlescholar&id=GALE|A18229220&v=2.1&it=r&sid=AONE&asid=521f7d18>

Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge University Press.

Goody, J. (1987). *The interface between the written and the oral*. Cambridge University Press.

Goody, J. (2000). *The power of the written tradition*. Smithsonian Institution Press.

Haboud, M., Sánchez, C., y Garcés, F. (Eds.). (2020). *Desplazamiento lingüístico y revitalización: reflexiones y metodologías emergentes*. Editorial Abya-Yala. <http://doi.org/10.7476/9789978105726>.

- Haugen, E. (1966). Linguistics and language planning. En W. Bright (Ed.), *Sociolinguistics: Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964* (pp. 50-71). Mouton & Co.
- Havelock, E. (1998). La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna. En D. R. Olson, y N. Torrance (Coords.), *Cultura escrita y oralidad* (pp. 25-46). Gedisa.
- Hill, J. (2002). 'Expert Rhetorics' in Advocacy for Endangered Languages: Who Is Listening, and What Do They Hear? *Journal of Linguistic Anthropology*, 12(2), 119-133. <https://www.jstor.org/stable/43104007>
- Himmelmann, N. (2007). La documentación lingüística: ¿qué es y para qué sirve? En J. Haviland, y J.-A. Flores (Eds.), *Bases de la documentación lingüística* (pp. 11-47). Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.
- Howard, R. (2007). *Por los linderos de la lengua: ideologías lingüísticas en los Andes*. Institut Français d'Études Andines/Instituto de Estudios Peruanos/Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Huayhua, F. (2012). Normas para el buen uso de la ortografía aimara. *Lengua y Sociedad*, 12(1), 167-176. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v12i1.22650>
- Jara, I. (2012). Peruvian Amazonian Spanish: Linguistic variation, social meaning and identities. *Sociolinguistic Studies*, 6(3), 445-469. <https://doi.org/10.1558/sols.v6i3.445>
- Jimenez, P, y Lovón, M. (2015). Literacidad y etnografía: La escritura generada en los mercados comerciales. *Lengua y Sociedad*, 15(2), 92-106. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v15i2.22583>
- Kenzhekhanuly, R. (2012). Ideologies and alphabet reforms in Central Asia. En B. D. Chiesa, J. Scott, y C. Hinton (Eds.),

Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding (pp. 133-150). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264123557-13-en>

Khan, K. (2019). *Becoming a Citizen: Linguistic Trials and Negotiations in the UK*. Bloomsbury.

Kroskrity, P (2004). Language Ideologies. En A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 496-517). Blackwell.

Lagos, C., y Espinoza, M. (2013). La planificación lingüística de la lengua mapuche en Chile a través de la historia. *Lenguas Modernas*, (42), 47-66. <https://revistas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/32233/34001>

Ley 29735, Ley que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú. (5 de julio de 2011). <https://vlex.com.pe/vid/preservacion-recuperacion-originarias-286298207>

Lovón, M. (2009). *Hacia una teoría de la complejidad: estudio etnolinguístico y cognitivo de la correlación entre los platos típicos tupinos y su construcción lexical en la lengua jaqaru* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/949>

Lovón, M. (2018). Análisis crítico del discurso lexicográfico (ACDL): un examen a la historia de las lenguas andinas en los diccionarios de la RAE. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua*, 64(64), 141-172. <https://doi.org/10.46744/bapl.201802.008>

Lovón, M. (2019). El “ciudadano” amazónico en el discurso oficial. *Lingüística y Literatura*, 40(75), 38-61. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n75a02>

- Lovón, M. (2020). "La literacidad para legislar": Una ideología hegemónica reproducida por el diario peruano el *Correo*. *Literatura y Lingüística*, (41), 413-454. <https://doi.org/10.29344/0717621X.41.2271>
- Lovón, M. (2021). *La representación de lo aimara en el tratamiento lexicográfico de los aimarismos* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/20937>
- Lovón, M., y Quispe, A. (2020). ¿Quién tiene el derecho a opinar sobre política lingüística en el Perú?: un análisis crítico del discurso. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 733-751. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a12>
- Malvestitti, M., y de Miguel, R. (2020). Controversias lingüísticas e ideologías sobre el mapuzungun en el Primer Congreso del Área Araucana Argentina. *Forma y Función*, 33(1), 13-37. <https://doi.org/10.15446/fyf.v33n1.84179>
- Mesía, Y. (2019). Language Ideologies and Racialization: A Study of Secondary Students in Lima. En V. Zavala, y M. Back (Eds.), *Racialization and Language* (pp. 92-116). Routledge.
- Ministerio de Educación. (2013a). *"Ahora, con estas letras vamos a andar". Sistematización del proceso de normalización de los alfabetos de las lenguas originarias del Perú*. <https://bit.ly/2wVYlpB>
- Ministerio de Educación. (2013b). *Documento Nacional de Lenguas Originarias Perú*. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/documento-nacional-de-lenguas-originarias-del-per%C3%BA>

- Ministerio de Educación. (2013c). *Fonología de las lenguas secoya y sharanahua. fundamento lingüístico de sus alfabetos oficiales*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4915>
- Narváez, A. (2013). *Educación y comunicación Del capitalismo informacional al capitalismo cultural*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Nkopuruk, I. (2018). *Status Planning, Corpus Planning and Acquisition Planning: Detailed Discourse with Examples from Two African Countries-Tanzania and Bokina Faso*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/327541764_Status_Planning_Corpus_Planning_and_Acquisition_Planning_Detailed_Discourse_with_Examples_from_Two_African_Countries-Tanzania_and_Bokina_Faso
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Gedisa.
- Ong, W. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra* (2.ª reimpr., A. Scherp trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Orellano, J. (2016). Derechos de los pueblos indígenas en Venezuela y el problema del reconocimiento. *Anthropologica*, 34(36), 113-148. <https://dx.doi.org/10.18800/anthropologica.201601.005>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf
- Ospina, A. (2015). Mantenimiento y revitalización de lenguas nativas en Colombia. Reflexiones para el camino. *Forma y Función*, 28(2), 11-48. <http://dx.doi.org/10.15446/fyf.v28n2.53538>

- Panizo, A., García, G., y Howard, R. (2020). Entre el ‘último hablante’ y el Estado: el caso de la lengua amazónica taushiro (Perú). En M. Haboud, C. Sánchez, y F. Garcés (Eds.), *Desplazamiento lingüístico y revitalización: reflexiones y metodologías emergentes* (pp. 249-271). Editorial Abya-Yala. <http://doi.org/10.7476/9789978105726>.
- Pardo, N. (1999). Análisis crítico del discurso: un acercamiento a las representaciones sociales. *Forma y Función*, (12), 63-81. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17162>
- Peña, J. (2015). *A grammar of Wampis* [Tesis doctoral, Universidad de Oregón]. Repositorio de la Universidad de Oregón. <http://hdl.handle.net/1794/19730>
- Pérez, J., y Zavala, V. (2-5 de marzo de 2010). *Aspectos cognitivos e ideológicos del motoseo en el Perú* [presentación en papel]. V Congreso Internacional de la Lengua Española, Valparaíso, Chile. <https://congresosdelalengua.es/valparaiso/paneles-ponencias/lengua-educacion/perez-zavala.htm#:~:text=As%C3%AD%2C%20cognitivamente%2C%20el,%C2%ABproblema%C2%BB%20de%20los%20biling%C3%BCes.>
- Rockwell, E. (2000). La otra diversidad: historias múltiples de apropiación de la escritura. *Diversité Langues*, 5, 1-12. <https://www.teluququebec.ca/diverscite/entree.htm>
- Rosa, J., y Burdick, C. (2016). Language Ideologies. In O. García, N. Flores, y M. Spotti (Eds.), *The Oxford handbook of language and society* (pp. 103-123). Oxford University Press.
- Sallabank, J. (2010). Standardisation, prescription and polynomie: can Guernsey follow the Corsican model? *Current Issues in Language Planning*, 11, 311-330. <https://www.tandfonline.com/doi/10.1080/14697771003625001>

[com/doi/full/10.1080/14664208.2010.533343?scroll=top&needAccess=true](https://doi/full/10.1080/14664208.2010.533343?scroll=top&needAccess=true)

Sánchez, C. (2014). *¿Cómo y para qué se escribe una lengua minoritaria y en peligro? Reflexiones a propósito de los idiomas indocostarricenses*. *Estudios de Lingüística Chibcha*, (33), 277-315. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/chibcha/article/view/17579>

Sarzuri-Lima, M. (2012). De la palabra al texto: colonialidad lingüística y luchas interculturales. *Revista Integra Educativa*, 5(1), 59-85. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432012000100003&lng=es&nr_m=iso&tLng=es

Scribner, S., y Cole, M. (1999). *The psychology of literacy*. Harvard University Press.

Seals, C. (2019). *Choosing a Mother Tongue: The Politics of Language and Identity in Ukraine*. Multilingual Matters.

Sebba, M. (2009). *Spelling and Society: The Culture and Politics of Orthography around the World*. Cambridge University Press.

Seifart, F. (2006). Orthography development. En J. Gippert, N. P. Himmelmann, y U. Mosel (Eds.), *Essentials of Language Documentation* (pp. 275-299). Mouton de Gruyter.

Soler, S. (2011). Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación. *Forma y Función*, 24(1), 75-105. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/29254/36089>

Solís, G. (2009). Perú Amazónico. En I. Sichra (Ed.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina* (Tomo I, pp. 302-332). Unicef/FUNPROEIB Andes.

“Tendremos que aprender a escribir de nuevo”: el país que cambiará su alfabeto por tercera vez en menos de 100 años. (27 de octubre de 2017). BBC Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-41771958>.

Valencia, R. (2012). Comunidad quechua en Medellín: lengua, identidad y cultura. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 27(44), 304-318. <https://www.redalyc.org/pdf/557/55726909015.pdf>

Valqui, J., Zapata, E., Chalco, W., Flores, R., Ramírez, C., y Córdova, N. (2019). Documentación lingüística del quechua de Chachapoyas. *Liames: Línguas Indígenas Americanas*, 19, 1-19. <https://doi.org/10.20396/liames.v19i1.8655086>

van Dijk, T. A. (2000). *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*. Editorial Gedisa.

Vich, V., y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder: Herramientas metodológicas*. Grupo Editorial Norma.

Woolard, K. (2012). Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. En B. Schieffelin, K. Woolard, y P. V. Kroskryt (Eds.), *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría* (pp. 19-69). Los Libros de la Catarata.

Woolard, K., y Schieffelin, B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55-82. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.23.100194.000415>

Zárate, G., Serrano, A., y Romero, R. (2005). La literacidad en la comunidad afrocolombiana de Tumaco. *Forma y Función*, 28(2), 155-182. <http://dx.doi.org/10.15446/fyf.v28n2.53548>

Zariquiey, R., Hammarström, H., Arakaki, M., Oncevay, A., Miller, J., García, A., y Ingunza, A. (2019). Obsolescencia lingüística,

descripción gramatical y documentación de lenguas en el Perú: hacia un estado de la cuestión. *Lexis*, 43(2), 271-337. <https://doi.org/10.18800/lexis.201902.001>

Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Instituto de Estudios Peruanos.

Zavala, V., Mujica, L., Córdova, G., y Ardito, W. (2014). *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua*. Fondo Editorial de la PUCP.

Zimmermann, K. (2019). Estandarización y revitalización de lenguas amerindias: funciones comunicativas e ideológicas, expectativas ilusorias y condiciones de la aceptación. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, (71), 111-122. <https://doi.org/10.2436/rld.i71.2019.3255>

Zúñiga, M. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso peruano*. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.