

**0. Sobre la discriminación sociolingüística y la escritura académica.**

“No se dice haiga, se dice haya”: ¿Cuántas veces hemos escuchado o leído este tipo de frases? Frases en las que un hablante siente que tiene el derecho de sobreponerse ante otro para ‘corregirlo’ ¿Qué hace que las personas sientan que poseen este derecho?

Una respuesta rápida y convencional para la segunda pregunta se basa en que se hace esta “corrección” porque así es “cómo debe ser una lengua, cómo se debe hablar y escribir de forma correcta”. Este cliché está fundado en una concepción del lenguaje en la que se lo considera como sistemáticamente normativo, lo que implica creer que existe una forma *correcta* para comunicarse. Esto se identifica como un caso de discriminación sociolingüística, que podemos entender mediante el lingüicismo, término propuesto por la lingüista Skuttnab-Kangas (1998) que puede definirse como el uso de ideologías y estructuras para legitimar y desarrollar divisiones de poder entre los grupos según su lengua materna. En otras palabras, una persona puede ser discriminada por el uso de su L1<sup>1</sup> y la forma en la que la utiliza. Lo curioso es que, en muchas ocasiones, los hablantes no son conscientes de que se encuentran estigmatizando a otros, lo cual resulta de una internalización basada en las experiencias a las que han sido expuestos (Del Valle & Merinho-Guede, 2015). Lamentablemente la educación ha desempeñado un papel importante en fomentar estas ideas.

De esta manera, podemos identificar cómo la discriminación sociolingüística es normalizada e infiltrada en la educación de miles de estudiantes en el Perú y el mundo mediante la enseñanza de la escritura académica, donde se espera que los estudiantes cumplan una *adecuación* (Flores & Rosa, 2020). En nuestro país, esta escritura es inculcada principalmente mediante uno o más cursos en la educación superior, y en su mayoría, se enseña siguiendo una estructura predeterminada y utilizando la variedad estándar, que en este caso es la variedad de Lima. Según Bernárdez (2018) la variedad estándar se considera como “la forma de la lengua socialmente aceptada como la más adecuada para los contextos formales de uso” (p.37). Sin embargo, aunque se supone que esta variedad es aceptada por todos los hablantes de una lengua, en realidad son los grupos sociales con poder los que influyen e imponen esta decisión, ya que la mayoría de la población no habla ni usa esta variedad de la lengua (Zavala, 2019). Por lo tanto, al usar la variedad estándar en la escritura académica, se beneficia a los grupos privilegiados y se perpetúa la diglosia<sup>2</sup> en los espacios educativos, lo que a su vez fomenta discriminación.

Bajo esta previa contextualización, es pertinente discutir los problemas inherentes a los programas de enseñanza de la escritura académica. Resulta preocupante que estas prácticas se normalicen debido a la conveniencia que

---

<sup>1</sup> Forma abreviada de lengua materna.

<sup>2</sup> Explica la dominación de una variedad en la convivencia entre dos o más variedades lingüísticas, la dominante usada en contextos formales y la dominada en contextos informales (Gloël & Vivar, 2020).

ofrecen en términos de evaluación para los docentes en relación con los trabajos académicos realizados por los estudiantes. Esto a menudo lleva a la imposición de una modalidad estándar en lugar de priorizar el aprendizaje de los propios estudiantes (Hernández-Rosete & Olivia, 2016). En este contexto, se otorga un peso significativo al lenguaje escrito, el cual se llega a percibir como normativo en lugar de académico en los espacios educativos. De acuerdo con Lillis & Turner (2001) la escritura académica suele considerarse como un medio de “transmisión clara” de las ideas de la mente de un sujeto hacia otras mentes, lo que lleva a verla como un *discurso de transparencia*. En otras palabras, se tiende a evaluar la calidad de un texto escrito en función a la “claridad de la mente” del autor, donde aparentemente “escribir bien” significa que la mente es clara y en caso contrario, no lo es. Pensar esto implica que, al dar tanta importancia al lenguaje escrito y considerarlo como normativo, se generan actitudes y creencias que los estudiantes internalizan y que los llevan a ejercer discriminación sociolingüística de manera inconsciente ya que creen que están siguiendo “las normas del lenguaje”.

Además, al hablar de esta problemática, es esencial reconocer las afecciones en la identidad de los estudiantes. Con las limitaciones impuestas en la escritura académica, al ser concebida bajo el *discurso de transparencia*, restringe la creatividad y las habilidades del estudiante. Su papel como escritor se ve limitado, ya que se limita a actuar como un recopilador en lugar de expresarse como un autor creativo (Zavala & Córdova, 2010; Ávila Reyes, Tapia-Ladino & Navarro, 2020). Esto debido a que el estudiante ya ha concebido el lenguaje como normativo. Así mismo, es crucial reflexionar sobre cómo estas restricciones afectan la identidad de los estudiantes, incluyendo a aquellos grupos que no son considerados y que se ven obligados a expresar sus ideas bajo la variedad estándar, es decir, las personas que no usan esta variedad o no se sienten identificados con ella. De este modo, estas imposiciones generan lingüicismo, el cual tiene impacto directo en los individuos y contribuye a las desigualdades sociales.

Ahora bien, en base a lo mencionado anteriormente, presento la pregunta central que me interesa responder en este ensayo: ¿De qué manera la escritura académica normaliza la discriminación sociolingüística? Es así que, mi interés en responder esta pregunta radica en la importancia de mantener este tema en mesa de diálogo y darle visibilidad. Como estudiante de lingüística y literatura, me interesa entender de qué manera el lenguaje es distorsionado tanto en su uso social como académico. Deseo investigar y exponer cómo el lenguaje puede convertirse en una herramienta de discriminación y cómo los estudiantes estamos expuestos a estas prácticas de enseñanza. Además, como persona foránea y ajena a la variedad estándar, siento que el tema me es correspondido para ahondar en el debate y brindar el aporte académico que deseo, a partir de mis experiencias de adecuación para expresarme en ámbitos académicos y sociales, donde he enfrentado conflictos con mi identidad.

### 1. La identidad, la agencia y la exclusión en la escritura académica del nivel superior.

La identidad es una noción intrínseca, la cual se redefine a lo largo de la vida de cada individuo (Taylor, 1996). De ese modo, la identidad también es el producto de una cadena de prácticas y discursos que están arraigados con los valores culturales del contexto (Merino, 2019). Por lo tanto, es evidente que la identidad no es posible definirse cuando el contexto impone muchas barreras e incluso normaliza la discriminación sociolingüística. Como se ha mencionado anteriormente, esta problemática se extiende al enseñarse la escritura académica, que a menudo adopta un enfoque excluyente al promover un ideal del “español que es”. Esto conlleva a que los estudiantes se vean obligados a exponer sus ideas como si lo estuvieran haciendo mediante una lengua ajena, forzados por un estándar impuesto.

De ese modo, es crucial examinar cómo se sobrepone la escritura académica en la educación de los estudiantes. En ese contexto, se han encontrado dos ideas relevantes. En primer lugar, la lectoescritura es impuesta bajo la premisa de que los estudiantes presentan “deficiencias” en el uso de la lengua estándar. En segundo lugar, se promueve esto como una práctica conveniente para la evaluación de los trabajos académica. En ambos casos, los estudiantes son afectados de forma negativa. En el primero, se encuentra un claro caso de lingüicismo y estigmatización. Mientras que en el segundo una dominación de la lectoescritura que respalda que se hace presente mediante el *discurso de transparencia*. Este concepto explica de forma concisa que la escritura académica se torna limitante por concebirla como una clara transmisión de las ideas de la mente. ¿Acaso es posible determinar que en un estudiante tiene ideas claras o no basándose únicamente en su forma de escribir? Sin duda se desarrolla una generalización que perpetúa una ideología errónea en la educación de los estudiantes. Creer en el *discurso de transparencia* es sugerir que la redacción refleja un estado mental, lo cual puede ser determinado únicamente por un especialista.

Ahora bien, para analizar de cerca esta problemática es importante mencionar que para el desarrollo de este ensayo he realizado un estudio cualitativo, que consistió en realizar entrevistas a estudiantes de educación superior que se encuentran llevando un curso de escritura académica. A la vez, hay dos términos a considerar: estructura regular y estructura libre. Desde los aportes de Ivancic & Moss (2004) se puede entender que la primera es a base de la literacidad impuesta, lo que significa que el estilo y contenido están establecidos por las instituciones; mientras que la segunda estructura permite la literacidad autogenerada, es decir, aquella que parte de intereses y necesidades propias, donde es posible adoptar un propio contenido y estilo.

De tal forma, quiero comenzar esta discusión presentando la opinión de los estudiantes sobre sus mayores desafíos en la redacción de su trabajo académico. Al preguntarle a la Estudiante 4 al respecto, ella comentó lo siguiente:

El uso de las palabras académicas se me dificulta, siento que hay niveles académicos y palabras más exquisitas que yo no sé, creo que estoy en un nivel inferior al de mis compañeros, [pausa] porque mi profesor espera que usemos palabras más formales o complejas.

Sin duda la Estudiante 4 es víctima de discriminación sociolingüística por causa de la estandarización del “español que es”, donde su L1 no parece cumplir con la *transmisión clara* de sus ideas. Por lo que, se ve forzada a cambiar su forma de escribir para cumplir las expectativas de su docente y a la vez realice un “buen” trabajo de redacción académica, donde su identidad es totalmente afectada. Si bien es cierto, la escritura académica exige el uso del lenguaje formal, no es correcto considerar que algunas palabras sean mejores que otras. Es así que, es fundamental recalcar que ninguna forma de escribir es mejor que otra, no obstante, esta aclaración parece ser pasada por alto en la enseñanza de la escritura académica. Además, es muy lamentable cómo se siente la Estudiante 4 y que esto sea un problema que afecta a gran escala la educación superior. Primero, el uso de la lengua se convierte en algo más que normativo en la escritura académica, en realidad, se torna inalcanzable y genera jerarquías innecesarias. En segundo lugar, afecta profundamente los sentimientos y la definición de sí mismos en los estudiantes, haciéndoles creer que tienen un problema o que no están “a la altura”. Es así que, *el discurso de transparencia* se hace presente, el cual conlleva a que los estudiantes interioricen que deben cumplir con esta transmisión de ideas claras y que esto se refleja en su elección de palabras y estilo de escritura.

En esa misma línea, desde la perspectiva de la Estudiante 1, resulta interesante conocer los desafíos que enfrenta en el desarrollo de su trabajo académico:

Creo que sería el uso de las fuentes académicas, si no tengo información no sería un trabajo provechoso y por eso siento que mi trabajo se convierte dependiente y mis convicciones [suspiro] quedan en segundo plano [...] incluso los profesores dicen que podemos traicionar nuestra postura inicial si priorizamos las palabras o fuentes. Además, la extensión del ensayo que puedo dejar vacíos en mi trabajo porque todo gira en torno a eso.

En este fragmento, se observa claramente de qué manera el uso de la estructura regular limita a la Estudiante 1 a cómo plantear su trabajo académico. La estudiante siente que, si su trabajo no encaja con el límite de palabras o no tiene suficiente información académica, entonces este no será provechoso y más bien se torna dependiente, lo cual limita su agencia. Para comprender la importancia de la agencia, es necesario definirla como la capacidad de actuar y responder a restricciones de la estructura y crear respuestas de forma crítica (Ávila Reyes, Tapia-Ladino & Navarro, 2020). Esto implica que los estudiantes no deberían concebir como normal que un trabajo sea provechoso según la cantidad de fuentes o palabras. No obstante, para la Estudiante 1, esta independencia es difícil de lograr debido a las numerosas restricciones que enfrenta, lo que hace que parezca imposible transmitir sus ideas en <<<SU TEXTO>>>. A la vez, es igualmente preocupante identificar cómo se normaliza traicionar la voz propia y que incluso los profesores alienten esto. De hecho, esto demuestra que los profesores son conscientes del problema, ya que perciben de forma normal que los estudiantes antepongan una estructura en lugar de sus ideas. Además, como docentes, en lugar de confrontar el problema, prefieren que los estudiantes se adapten a una literacidad impuesta, se limiten y se conviertan en recopiladores. Re caeré sobre esto en una sección posterior.

De ese modo, considero pertinente realizar hincapié sobre el conflicto que surge en el uso de las fuentes académicas y su impacto en la identidad de los estudiantes. En los resultados se ha encontrado coincidencias acerca de un sentimiento de estrés al usar las fuentes y no sentir participación en el trabajo académico. Durante la entrevista con la Estudiante 3 al preguntarle sobre cómo se siente al realizar su trabajo académico y que lo exprese usando una metáfora, ella comentó lo siguiente:

Me siento como una pulga perdida [risas] dentro de mucha información a la que le toma tiempo comprender, para poder realizar un trabajo en el que mi voz no se pierda.

Este extracto demuestra que para la Estudiante 3 es complicado entablar un diálogo entre las fuentes académicas y su propia voz, lo cual también sucede con la Estudiante 1. Para ambas resulta difícil establecer un diálogo entre las voces, lo cual también se constata mediante un estudio realizado por la lingüista Virginia Zavala (2011), quién señaló que, al momento de realizar trabajos académicos, los estudiantes tienden a percibir que la información complementaria y su propia expresión, son eventos segregados. Por lo tanto, aunque las dos estudiantes tengan diferentes conflictos, el problema principal es el mismo, el cual es que su papel como agentes de redacción se ve limitado y sus identidades son expuestas a un contexto restrictivo. En otras palabras, la literacidad impuesta sobre ellas afecta a que puedan emitir un análisis crítico desde sus lugares de enunciación.

Ahora bien, es importante pensar ¿qué pasaría si a los estudiantes se les presenta la oportunidad de realizar un trabajo académico mediante una estructura libre? Para abordar esto, en el estudio realizado se preguntó a los estudiantes su opinión sobre la estructura regular, si esta alcanza sus propósitos y qué sucedería si se presenta una estructura libre. Al respecto, el Estudiante 2 mencionó lo siguiente.

Pienso que esa estructura regular es efectiva porque de cierto modo te enseña lo básico de cómo argumentar un tema o una postura, pero a la vez desde más de una perspectiva [pausa] y una estructura libre siento que impulsa a [pausa] seguir mi lugar de enunciación y abrir conversación de un tema, me potencia a pensar más y profundizar desde varios puntos de vista un tema.

En base a este extracto resulta notable la apreciación que un estudiante tiene hacia tanto la estructura regular como la estructura libre al llevar a cabo un trabajo académico. Ambas modalidades ofrecen la posibilidad de examinar un tema desde diversas perspectivas. No obstante, lo que destaca especialmente es la preferencia del estudiante por la estructura libre. Esto se debe a que dicha modalidad le permite mantener su voz enunciativa, generando así un espacio de diálogo propicio para abordar temas de interés personal. Al mismo tiempo, facilita la exploración de diversas perspectivas sin restringir la expresión individual, propiciando así una literacidad autogenerada. Este aporte subraya un punto significativo: según la perspectiva del estudiante, la estructura regular puede ser percibida como limitante para la agencia e identidad de los alumnos, mientras que la estructura libre se presenta como una alternativa que empodera a los estudiantes al permitirles llevar a cabo un análisis crítico donde son los protagonistas.

De este modo, se puede decir que, los estudiantes son víctimas de discriminación sociolingüística debido a que en la educación se ha concebido al *discurso de transparencia* como veraz, por lo que están forzados a *adecuarse*. Además, sus agencia e identidad se ven afectadas al exponerse ante una estructura regular que los limita y determina, donde la escritura académica en lugar de lograr buenos resultados, genera conflictos en los estudiantes y normaliza el lingüicismo.

## 2. Desmantelando la injusticia estructural de la discriminación sociolingüística.

Si la educación contribuye a la discriminación sociolingüística al sostener que la escritura académica es un reflejo de la claridad de la mente ¿En quién recae la responsabilidad si alguien ejerce esta discriminación basándose en tal premisa?

Esto puede ser entendido como un caso de *injusticia estructural*, lo cual según la filósofa Iris Marion Young (2011) es un agravio moral que ocurre a gran escala por la acción colectiva que normaliza vínculos sociales injustos. Por lo tanto, considero pertinente concebir a la discriminación sociolingüística como un agravio moral que es normalizado por la educación mediante los programas de enseñanza de la escritura académica, en la cual se usa la variedad estándar de la lengua para establecerla como dominante y superior que otras variedades. Lo cual, refleja indiferencia ante la problemática y un apoyo colectivo a esta práctica. Tal como se observó en el testimonio de la Estudiante 1, donde los docentes son conscientes de esta problemática, pero se limitan a aceptarla y normalizarla. En esa línea, esto sugiere que los centros educativos tienen noción de que sus programas de enseñanza pueden llegar a ser excluyentes, pero persisten en mantenerlos. Por lo tanto, hace falta pensar sobre cómo cambiar esta lamentable realidad.

De esta manera, los estudiantes conciben lo aprendido como correcto, por lo que creen que, en efecto, existe un “español que es” y que es normal corregir a las personas que no lo cumplen. Esto se conoce como *violencia simbólica*, aquella que es invisible para sus víctimas y está tan inherente a sus percepciones hasta el punto de creer que no pueden desligarse de aquella *injusticia estructural* (Bourdieu, 2000). En este contexto, la violencia simbólica se refleja en cómo los estudiantes internalizan la discriminación sociolingüística hasta el punto de verla como normal y no pueden alejarse de la estructura regular que promueve la escritura académica.

Por lo tanto, retomamos la pregunta inicial de este apartado. Es claro que, ante un caso de discriminación sociolingüística, las estructuras sociales que contribuyen a normalizarla poseen *responsabilidad moral*, aquella que permite identificar que un daño o injusticia recae en la acción colectiva de normalización (Young, 2011). De este modo, los espacios educativos que refuerzan esta discriminación y los grupos sociales que colaboran en ello, tienen responsabilidad moral. A la par, surge una cuestión interesante en torno a si los estudiantes, como víctimas de esta injusticia estructural, también puedan ser responsables morales. Personalmente, considero que sí la pueden tener, pero es necesario matizar. Algunos estudiantes reconocen la injusticia y deciden seguirla, mientras que otros pueden no ser conscientes de que son víctimas de discriminación sociolingüística. En ambos casos, es

importante recordar que siguen siendo las víctimas de un sistema que promueve la injusticia y que la responsabilidad cae primordialmente en quiénes perpetúan la injusticia.

En esa línea, esta *injusticia estructural* conlleva a que también pueda ser identificada en espacios sociales. Como sucede en las redes sociales, donde es común estigmatizar a una persona por el uso de su L1 e incluso esto es considerado como gracioso. Lo cual parte de las ideologías lingüísticas concebidas en la educación, como el “español que es”. Por ejemplo, navegando en redes sociales en diferentes días pude encontrar contenido que refiere a este tipo de discriminación sociolingüística, donde los usuarios califican que “no saber escribir o hablar” es algo negativo.

### Figura 1

Publicaciones en Tiktok y Facebook sobre “escribir o hablar mal”.



Nota. Elaboración propia.

Las afirmaciones dadas por estos usuarios en las redes sociales no son más que discriminación sociolingüística, que es confundida como parte de las reglas prescriptivas del lenguaje. Esto claramente refleja un efecto de la *injusticia estructural*, en la cual, si bien es cierto estos usuarios tienen responsabilidad directa<sup>3</sup>, también existe una responsabilidad más grande, la moral. Es evidente que estas personas han internalizado la creencia de que existe una forma “correcta” de escribir o hablar, e incluso desde sus perspectivas, aquellas personas que no cumplan esto, deben ser considerados como inferiores y ser excluidos de una situación amorosa, amical o en un conflicto.

### Figura 2

Vídeo de Tiktok<sup>4</sup> que ejemplifica diferentes formas de “hablar mal”.



que existe una relación causa-efecto entre las acciones de una persona, mientras que la otra sufre el daño. Esto identifica una responsabilidad directa y personal a quién ejerció el daño (Merino, 2019).

Revisar: <https://vm.tiktok.com/ZMjKbBITf/>

*Nota.* Elaboración propia.

Según este vídeo corto, una chica linda que “no sabe hablar” no sería un buen partido<sup>5</sup>. Durante la reproducción del mismo, se ejemplifica a una persona que “no sabe hablar” por decir “haiga” en lugar de “haya” o por el uso de la “s” al final de la palabra “nadie”. Esto ilustra cómo la variedad estándar está tan impregnada que se cree que usar otras variedades de la lengua es incorrecto, porque son aparentemente inferiores. Lo cual, demuestra una responsabilidad directa y moral, que son presentadas en situaciones diarias al ejercer discriminación sociolingüística. Siendo esto, una consecuencia de que esta estigmatización haya sido normalizada en la educación y la sociedad, que incluso es impartida a gran escala mediante la escritura académica.

A la par, se puede reconocer cómo ejercer lingüicismo parece ser divertido para quienes lo practican. Esto fue observado por el lingüista Roberto Brañez (2017) en una página denominada hi5amixer.com de la red social Facebook, donde los participantes se autodenominan ‘no amixers’ para sobreponerse ante lo que ellos dominan como ‘amixers’. En este contexto, las personas del segundo grupo se convierten en objeto de burla debido a las fotos y neografías que utilizan. En consecuencia, se daban comentarios como: “aprende a escribir weon”, “anda a vender helados mierda”, “oe serranasa de mierda ¡andate a tu cerro”. Estos comentarios racistas eran emitidos en respuesta a la forma no convencional de escritura utilizada por los “amixers”, que difiere de la variedad estándar, es decir, hacer uso de neografías (Anis, 2009). Por ejemplo, si un denominado ‘amixer’ subía una foto con un texto en el que escribía con este tipo de neografías: “koketa”, “maz”, “zabroza”; entonces los ‘no amixers’ respondían con el tipo de comentarios ya mencionados.

En ese sentido, es increíble observar cómo este grupo de personas posee responsabilidad directa al ejercer discriminación sociolingüística y racismo. Entendiendo este segundo término como una forma de pensar y actuar en la que existen razas, donde algunas son superiores o inferiores según las apariencias físicas que pueden definir cualidades morales y capacidades intelectuales (Callirgos & Oboler, 1993; Gall et al., 2022). Siendo así, lo que en esencia hacen estos individuos, crear identidades y definir las de manera desigual.

Asimismo, es notable de qué manera relacionan la forma de escribir con el nivel socioeconómico de las personas. Desde la perspectiva de los ‘no amixers’, los ‘amixers’ probablemente se encuentran en un bajo nivel socioeconómico. Además, asumen que estas personas son serranas y que, por lo tanto, son “inferiores” a ellos. De ese modo, esto parece seguir el *discurso de transparencia*, es decir, se escribe “bien”, entonces la mente de la persona es clara. No obstante, en este caso incluso se cree que existe un nivel “superior” por escribir “bien”. En ese sentido, se identifica cómo la identidad de los ‘no amixers’ se posiciona sobre los ‘amixers’, de modo que creen tener el derecho de dar órdenes hacia el segundo grupo.

Los dos casos presentados permiten identificar que existe un problema más grande lo que se cree. Es claro que los que ejercen la discriminación sociolingüística poseen responsabilidad directa por su acción. No obstante, vale preguntarse ¿de dónde parte la creencia de un “español que es”? Exacto, parte de las estructuras sociales y educativas, las cuales necesitan ser transformadas para evitar estas situaciones de lingüicismo. Por lo tanto, queda claro que la discriminación sociolingüística es una *injusticia estructural* al ser normalizada e inculcada mediante la escritura académica en la educación. Lo que, consecuentemente genera *violencia simbólica* en los miles de estudiantes del Perú, por lo que esta discriminación recae en una responsabilidad colectiva. Además, esta misma

---

<sup>5</sup> Forma coloquial de atribuir a que una persona es una buena pareja para alguien en base a sus cualidades.

genera que el lingüicismo se refleje en espacios sociales como algo normal y gracioso. De ese modo, esta estigmatización es inherente en muchas prácticas sociales del día a día, donde un grupo se sobrepone sobre el otro para considerarse mejor por aparentemente “escribir bien”.

### 3. Conclusiones

En definitiva, en este ensayo se han encontrado evidencias de que la escritura académica normaliza la discriminación sociolingüística de manera directa e imponente. Esto se da como consecuencia de concebir y promover la existencia de un “español que es” o una forma única de escribir y hablar. Lo cual genera un pensamiento compartido que no es algo más que discriminación. Por lo tanto, se ha logrado identificar que la escritura académica al enmarcarse bajo el *discurso de transparencia*, refuerza esta idea e incluso genera conflictos en la identidad y agencia de los estudiantes. Estos se sienten excluidos e inferiores por no cumplir con estas imposiciones, cuando en realidad solo son víctimas de la persistencia del lingüicismo en la educación. A la par, también se demostró que la escritura académica contribuye a que la discriminación sociolingüística se convierta en una *injusticia estructural*, lo que resulta en *violencia simbólica* contra los estudiantes. Además, las acciones discriminatorias recaen *responsabilidad directa* y *responsabilidad moral*. Como aquellas que se observan a diario en redes sociales como Facebook y Tiktok.

Ante esto, es esencial destacar que con esto no pretendo decir que la escritura académica no debería ser impartida, sino que el enfoque y la literacidad con la que se enseña, deben ser cuestionados. También, es muy importante reconocer que aún queda pendiente que la sociedad cambie su perspectiva sobre que alguna variedad de la lengua es mejor o peor. Por ello, invito a cuestionar nuestras prácticas sociales y comprender que existen múltiples variedades y que intrínsecamente ninguna es superior a las demás.

Finalmente, es crucial reconocer que la discriminación sociolingüística aún debe permanecer en mesa de diálogo y que aun hay mucho espacio por explorar sobre la misma. Aun es importante pensar en si la literacidad autogenerada puede reemplazar a la literacidad impuesta o que relación establecer entre ambas. Además, este ensayo no ha respondido desde una perspectiva psicológica que efectos surgen en la identidad de los estudiantes al estar expuestos a una enseñanza de escritura académica estandarizada. Por otro lado, también se puede investigar sobre las consecuencias a largo plazo de haber aprendido una escritura académica bajo una literacidad impuesta. Todas estas cuestiones abiertas y más pueden expandirse con la investigación.

Cierro este ensayo, recalcando que la discriminación sociolingüística, es eso, discriminación y por lo tanto, no debe ser normalizada bajo ningún ámbito.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anis, J. (2007). Neography: Unconventional Spelling in French SMS Text Messages". En Danet, B. & Herring, S (Eds). *The Multilingual Internet: language, culture, and communication online* (pp. 87-115). Oxford: Oxford University Press.
- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identity, voice, and agency: Key concepts for an inclusive teaching of writing in the university. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 98.
- Bernárdez, E. (2018). *¿Qué son las leguas?* Madrid: Alianza editorial
- Brañez, R. (2017). Amixer detected! Identidades y racismo en el ciberespacio peruano. *En Racismo y Lenguaje* (pp.162-305). Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Calligos, J. & Oboler, S. (2015). *El racismo peruano*. Lima: Ministerio de Cultura, Dirección Desconcentrada de Cultura de Cusco.
- Del Valle, J & Meirinho-Guede, V. (2016). *Ideologías lingüísticas*. New York: CUNY.
- Flores, N. & J. Rosa. (2020). Deshaciendo la noción de adecuación: ideologías lingüístico-raciales y diversidad lingüística en educación. En Niño-Murcia, M., V. Zavala & S. De los Heros (Eds.). *Hacia una sociolingüística crítica*. Desarrollos y debates. Lima: IEP. 149-183.
- Gall, O., Iturriaga, E., Morales, D., & Rodríguez, J. (2022). *El racismo. Recorridos conceptuales e históricos*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gloël, M. & Vivar, P. (2020). La defensa de la lengua propia en un contexto de diglosia literaria en Cataluña, Portugal y el Reino de Valencia en los siglos XVI y XVII. *Boletín de Filología, TomoLV*: Universidad de Chile.
- Ivanic, R. & Moss, W. (2004). La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. En Niño-Murcia, M., Zavala, V. & Ames, P. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 211-246). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Hernández-Rossete, D. & Maya, O. (2015). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la ciudad de México. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*.

- Lillis, T. & Turner, J. (2001). Student Writing in Higher Education: contemporary confusion, tradicional concerns. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 57-68.
- Merino, R. (2019). La comprensión de la violencia de género como injusticia estructural. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*. N°. 14, 2019 – e-ISSN: 2444-0221 – pp. 9-27
- Islas, H. (2005). Lenguaje y discriminación. México: Conapred.
- Skuttnab-Kangas, T. (1998). Multilingualism and the education of minority children. *Estudios fronterizos* (pp. 36-67).
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. Canadá: Universidad McGill.
- Young, I. (2005). Responsabilidad y justicia global: un modelo de conexión social. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, vol. 39, pp. 689-708.
- Zavala, V. & Córdova, G. (2010). Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M & Ames, P. (2004). Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.