

# Promoción de la diversidad de la lengua en contextos de homogeneidad<sup>1</sup>

*Omaira Tapiero Celis*  
Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas  
Bogotá, Colombia.

## Resumen

En este artículo se presentan resultados iniciales del proyecto de investigación “Promoción de la diversidad en contextos de homogeneidad” en el que se analiza, a partir de la noción de homogeneidad y transmisión, el impacto de las nociones normativas de la lengua en maestros en formación. El trabajo de campo se inspiró en las investigaciones sociolingüísticas de variación. Los primeros resultados confirman la prevalencia de la formación lingüística basada en la norma de la lengua e inspirada en perspectivas etnocéntricas y nos permiten confirmar nuestra hipótesis de secularización de la lengua normativa como principio de formación. Las conclusiones parciales aportan elementos de comprensión de la estabilidad de la homogeneidad de la lengua en contextos escolares.

**Palabras clave:** homogeneidad lingüística, promoción de la diversidad lingüística, pedagogía de la lengua, formación docente.

## Abstract

### Language and culture: pedagogical implications

The purpose is to present the research partial results about the promotion of the diversity in the homogeneous linguistic teaching context. The fieldwork was inspired by the methods of the sociolinguistic of the variation. From the academic point of view, it is discussed the concept of teaching normative principles.

---

1. Se presentan los resultados iniciales del proyecto: La comunicación adulto-niño en contextos regionales desarrollado en la Lic. en Pedagogía Infantil de la Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El proyecto se inició en mayo de 2011 y culminó en el año 2012. En la fase de formulación del proyecto se contó con el apoyo del área de lenguaje de la Licenciatura, en especial con los aportes de la profesora Dinah Orozco y con la lectura y retroalimentación de la profesora Yamilet Angulo. El trabajo de campo contó con la participación de 22 estudiantes de III, IV y VI semestre de la Licenciatura y el acompañamiento de las docentes Dinah Orozco, Yamilet Angulo y Alexandra Martínez. El proyecto fue financiado por la Facultad de Ciencias y Educación. En el año 2014 se inició la segunda fase del mismo.

Transmission of the language at school from ethnocentric inspiration. Initial results confirm the secularization of the normative language. In conclusion, thanks to the first results, we can understand some of the reasons, which explain the difficulties of promoting the linguistic diversity in schools.

**Keywords:** linguistic diversity, regional and social variations, language and culture, pedagogical implications.

### **Résumé**

#### **Diversité de la langue : de la formation à sa promotion**

Dans cet article, il est question de présenter les résultats partiels de la recherche sur la promotion de la diversité dans des contextes de formation linguistique homogènes. Le travail de terrain a été inspiré dans les méthodes de la sociolinguistique de la variation.

Du point de vue théorique, on discute la notion de transmission de principes normatifs d'inspiration ethnocentrique dans l'enseignement de la langue à l'école. Les premiers résultats confirment l'hypothèse de la sécularisation de la langue normative. En conclusion, nous pouvons identifier quelques unes des difficultés de la promotion de la diversité linguistique en milieu scolaire.

**Mots clés :** Promotion de la diversité linguistique, ethnocentrisme, sécularisation langue normative, formation de formateurs, pédagogie de la langue.

## **INTRODUCCIÓN**

Discutir sobre variedad lingüística y cultural en Colombia parece tarea fácil al ser un país que cuenta con sesenta y cinco lenguas indígenas pertenecientes a más de once familias lingüísticas diferentes; dos lenguas criollas, una con base léxica española –el palenquero– otra con base léxica inglesa –sanandresano–; una lengua oficial, el castellano, un marco constitucional que en el artículo 7 de la Constitución de 1991 consagra el reconocimiento por la diversidad: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”, lo ratifica el artículo 8 cuando señala que “Es obligación del Estado y las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación”, sin contar, además, del trabajo incansable que realizan las instituciones nacionales para preservar la variedad lingüística del país con el fin de estimular su vitalidad. A pesar de dichas condiciones, discutir acerca de la diversidad es una tarea de extrema complejidad cuando el público con el que se interactúa está inmerso en contextos de homogeneidad lingüística y cultural.

En el marco de este artículo presento los resultados iniciales del proyecto de investigación *La comunicación adulto-niño en contextos regionales* desarrollado entre el segundo semestre de 2011 y primer semestre de 2012 en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá) que contó con la participación de un grupo de 22 maestros en proceso de formación inicial. El proyecto aborda la problemática de la homogeneidad de la lengua como paradigma de formación de los maestros, planteando como principal objetivo el reconocimiento de las relaciones existentes entre lenguaje y sociedad en un contexto cultural específico. Para ello, se pretende generar experiencias de contacto en especial de hablantes que conozcan y utilicen variables estándares de lengua con hablantes plurilingües (en este caso niños y sus familias) o con otras variables del lenguaje (regionales).

En la primera parte se presenta una discusión teórica respecto a la noción de homogeneidad. En la segunda se analiza el impacto de las nociones normativas y etnocéntricas de la lengua en las experiencias de aprendizaje de los maestros en formación y se discuten algunos resultados iniciales. Finalmente, se explica la vivencia de inmersión de los maestros en formación, en un contexto multilingüe y multicultural (el municipio de San Basilio de Palenque ubicado en el departamento de Bolívar al norte de Colombia).

## **DE LA HOMOGENEIDAD**

Para el desarrollo de la discusión teórica se utilizaron las distinciones realizadas por Labov (2007) en especial en torno a la noción de homogeneidad y transmisión, ya que se consideró necesario generar procesos de formación incluyentes referidos a la lengua que tomen como principio formativo la noción de diversidad y de cambio. Según Labov, el cambio lingüístico es un asunto de relaciones sociales y por lo tanto sería ilegítimo discutir de diversidad sin considerar esta relación. Hablar de homogeneidad supone discutir acerca de cambio.

¿Cuál es, según Labov, el campo de contacto entre lengua y sociedad? Parte de la respuesta elaborada por el autor señala como fundamental la identificación de las vías por las cuales se transmite el cambio lingüístico en una comunidad de locutores. En esta

perspectiva, la transmisión del cambio, según Labov, es esencialmente del orden de lo sociolingüístico que requiere distinguir entre la noción de adquisición y transmisión. La primera, es considerada como un acto ante todo individual, mientras que la segunda es un acto referido a lo social.

El problema es, cómo identificar (o definir) la zona de contacto entre lengua y sociedad especificando porque ésta sólo afecta algunas estructuras lingüísticas (Labov, 2006, 2007, 2009). Para identificar en dónde se produce el contacto es necesario interrogarse sobre la manera como los factores sociales afectan la penetración de determinado desarrollo de la estructura de la lengua. Todos los factores de variación pueden arrojar respuestas ya probadas a este cuestionamiento, pero la particular demostración de Labov ilustra de manera eficaz cómo identificar estas zonas de contacto posibles para propiciar los cambios deseados.

Distintos trabajos de Labov (1992, 1993, 1984, 2006, 2007, 2009) señalan la noción de transmisión como indispensable para identificar las zonas de contacto que producen cambios. Se distinguen al menos dos modos de cambio: estáticos y dinámicos y se relacionan con la posibilidad que tienen las sociedades a partir de ciertos actores, de transmitir cambios expresados por lo común en el nivel superficial de la lengua. Por lo que, las generaciones posteriores incluyen estos cambios en sus propios repertorios lingüísticos y a partir de ellos producen formas más avanzadas. Continúa Labov afirmando que, lo que se transmite es en realidad una especie de instrucción de modificación como también la dirección en la que se espera modificar.

Al respecto, sus investigaciones sobre la adquisición de la variable de suburbios de Filadelfia (2006-2009), señalan cómo éstas son influenciadas por grupos poblacionales específicos quienes reforman aspectos de las reglas fonéticas, que son a posteriori, aplicadas por nuevos sujetos que ingresan a este grupo poblacional. En el caso de estudio reportado por Labov (2009) la transformación surge como respuesta a la necesidad de distinguir por medio de usos fonéticos específicos criterios de pertenencia a grupos con orientaciones profesionales determinadas. Los cambios de las reglas fonéticas para estos adolescentes están estrechamente relacionados con la elección de su futuro profesional y la necesidad de inscribirse

desde la escuela secundaria a un grupo con orientación profesional específica. El vector para el cambio es el futuro profesional y es este vector lo que se transmite. En este sentido, los resultados de las investigaciones de Labov reafirman la preeminencia de variables de edad (adolescentes), mecanismos sintácticos, discursivos y pragmáticos (hipercorrección) como los lugares que se privilegian para promover la transmisión de vectores sociolingüísticos, (Labov, 1992-2006-2009).

A partir de la distinción respecto a la transmisión y a lo que se transmite, Labov cuestiona el papel de la escuela en el aprendizaje de la lengua en los niños, el desconocimiento de investigaciones que demuestran la importancia de las diferencias dialectales y su influencia en las organizaciones sociales, las opiniones poco entusiastas de los maestros acerca del papel de las variables dialectales en la escuela. De igual forma, constata la resistencia de los docentes en la promoción de formaciones de contraste (inglés estándar y vernáculo) y los fallidos esfuerzos de promoción de variables estándares de lengua que refuerzan la exclusión de cientos de niños del aprendizaje de los capitales culturales simbólicos (la lectura y la escritura).

Los resultados de sus investigaciones demuestran cómo los métodos de lectura que hoy podríamos denominar universales comparten la hipótesis según la cual, todos los alumnos participan de una misma representación abstracta de las palabras y de sus estructuras gramaticales (Labov, 1992), situación que excluye a los niños que conocen y usan diferentes variables de lengua. Por lo anterior, recomienda formaciones que favorezcan la comprensión de la influencia de las variables dialectales en los procesos de éxito o fracaso escolar. La convicción de Labov acerca de la pertinencia de la reorganización del sistema escolar en la perspectiva de la diversidad desde su punto de vista constituye una solución para:

...intégrer les principes d'ordre linguistique dans une perspective plus vaste qui reconnaisse tous les enfants comme les résultats de leur propre culture. Ce seulement dans ce cadre qu'il sera possible de présenter le standard comme la voix qui mène à la réussite scolaire et à de meilleures chances au plan économique. Sinon le standard continuera à être une véritable entrave supplémentaire. (Labov, 1992).

En su opinión, incluir las variedades dialectales permite posicionar la diversidad cultural en las aulas de clase y contribuye a familiarizar los niños con relaciones de autoridad y principios de igualdad y respeto.

## DE LA NORMA Y EL ETNOCENTRISMO LINGÜÍSTICO

El segundo componente de esta problemática, se refiere a la manera como la formación en lenguaje (que se hace esencialmente en la escuela) seculariza una idea de etnocentrismo (Lebsanft, 2007, citado por Helfrich, 2008, p. 3) según el cual uno de los modelos para crear una norma estándar es el concepto monocéntrico que determina la norma castellana como única referencia de enseñanza y aprendizaje. La dificultad que representa este modelo es que genera un círculo en el que el concepto monocéntrico oculta la diversidad lingüística que nos rodea, seculariza el etnocentrismo y afianza la idea de incorrección del uso de la lengua en los maestros en formación. Se consolida así la idea de una lengua estándar homogénea, y por extensión de una sociedad unívoca como modelo de formación en la escuela. Veamos por separado cada uno de estos componentes:

**La norma: Tránsitos y debates.** Para distinguir la cuestión de la norma es necesario revisar varios debates respecto a su relación con la noción de lengua, su estatus y su condición. Moreno J. (2011, pp. 22-25) sugiere distinguir entre la noción de lengua natural y cultivada. Las lenguas naturales, según su definición, se distinguen por ser espontáneas, se usan de forma automática e inadvertida, están modeladas por factores psicofisiológicos. Las lenguas cultivadas tienen como una de sus principales características que lo son culturalmente, no se adquieren de forma espontánea y son enseñadas mediante acciones instructivas específicas. Según este mismo autor, este es el caso de las lenguas estándares que se distinguen por su carácter tipificador.

Estas lenguas son regidas de forma severa por reglamentaciones de uso, gramáticas y diccionarios que las constituyen en elementos referenciales. La principal diferencia de las lenguas cultivadas en relación con las lenguas definidas como naturales, es su carácter instruccional, específico y dirigido. Sus escenarios de uso exigen al hablante un trabajo consciente de elaboraciones artificiales que las separa de los contextos de uso naturales de su cotidianidad.

Al respecto, Lebsanft (2007), distingue al menos tres modelos para crear una norma estándar. El primero denominado monocéntrico o eurocéntrico asume la norma castellana como referencia única para el mundo hispánico. El segundo hace referencia al concepto pluricéntrico que toma en consideración estándares regionales particulares sin incluir otro tipo de estándar externo. El tercer modelo definido por Lebsanft como *pluricéntrico II*, propone articular en un espíritu integrador los estándares regionales con otros estándares externos. Zimmerman advierte que no es posible pensar la historia de las lenguas si se tomara como objeto descriptivo la dinámica de la variedad estándar (2008, p. 17); este estudio solo es posible cuando se consideran las dinámicas de cambio que tienen las variedades en sus funciones comunicativas y su relación con los factores sociales.

En el mismo sentido, Oesterreicher (2004) considera necesario determinar el tipo de distribución de las variedades de la lengua estándar como condición necesaria para dar cuenta de la naturaleza cambiante, asincrónica de las variaciones. Su análisis señala la necesidad de reflexionar en torno a la noción de lo territorial, lo regional y del carácter estandarizante de ciertos fenómenos fonéticos, léxicos y morfosintácticos producidos en variables regionales específicas. Este punto parece clave a la hora de discutir la noción de desprestigio de los fenómenos resultantes de las variaciones diatópicas, diastráticas y diafásicas en docentes en formación.

Por su parte, Lara (2005) insiste en la necesidad de definir nuevos centros lingüísticos a partir de nociones inspiradas en la promoción del pluricentrismo. De esta forma se podría discutir la noción de estándar de la lengua (entendida como koiné) con una noción mucho más amplia en la que se incluyan los estándares regionales para que así, se puedan integrar como objetos de formación temas como la conciencia lingüística de los usuarios y la historicidad de su lengua. Por su parte, Oesterreicher (2008) considera que la percepción de la realidad lingüística de los hablantes está condicionada por el uso que hacen de su propia lengua y del grado de conocimiento que poseen de la lengua estándar.

***Del etnocentrismo lingüístico.*** Ahora bien ¿Qué aportaría la discusión acerca del etnocentrismo lingüístico? Creemos que promover este debate genera escenarios de transición entre el etnocentrismo que caracteriza la promoción y enseñanza de la lengua y una perspectiva

pluricéntrica que amplíe el enfoque teórico de formación de maestros y alumnos (Lara 2005, Rivarola 2006).

El primer escenario de transición facilita la discusión en torno al papel de las variedades regionales, el cuestionamiento del modelo de creación de lengua estándar y el carácter exclusivo de formación desde el koiné panhispánico, la estandarización promovida por las academias de lengua regionales. Todo lo anterior, como preámbulo para el reconocimiento de las variedades del escenario lingüístico nacional.

Un segundo escenario, analiza la integración entre varios estándares, la promoción de formaciones que discuta la variable neutra del castellano o las denominadas lenguas internacionales o globalizadas (Martínez, P: 2005), la inclusión en los currículos de la noción de variedad lingüística y su relación con la lengua estándar para así integrar los aportes de la etnoeducación o de la formación disciplinar lingüística en la formación de los docentes.

El tercer y último escenario propende por la legitimidad de la noción de diversidad y su integración en el proceso formativo. Este escenario ayudaría a formar en una mirada pluricéntrica de la lengua que incluya la noción de variedad como eje articulador de los procesos de formación.

Pensar en términos de diversidad, permite la emergencia de las convenciones que las instituciones sociales y culturales han establecido para su realización y que tienen la condición de naturales para los docentes en formación. Proponer una discusión crítica de estas convenciones amplía no sólo el repertorio del docente, también evidencia la manera como ciertos usos imponen jerarquías que pueden simplemente reproducir las escalas, divisiones y organizaciones sociales de un grupo dado, al respecto Tusón, considera que:

... A la diversidad de usos lingüísticos se superpone, en un segundo momento, una jerarquización que no se sustenta sobre ningún tipo de consideración propiamente lingüística, sino sobre la propia diversidad social que representa. ...la jerarquización y el establecimiento de modelos obtenidos de los usos más prestigiados toma la forma de una reglamentación de la lengua, de un código normativo de valor universal al que debe atenerse el discurso correcto... (2005, p. 10)

Pensar la formación de docentes en una perspectiva que discuta el etnocentrismo lingüístico permite interrogar la definición de la norma, el estándar y el lugar que les asigna en la formación como también replantear las competencias profesionales que se exige a los maestros, resultado de este tipo de formación.

Un enfoque capaz de cuestionar las bases disciplinares y pedagógicas inspirados en conceptos monocéntrico ofrece como principal ventaja ampliar las posibilidades de estudio y formación e incluir el (re) conocimiento de las variables regionales, coloquiales, dialectales que constituyen el acervo lingüístico de nuestro país. Favorecer la valorización y el posicionamiento de los conocimientos que ostentan los mismos docentes en formación en el uso de ciertas variables y en el extenso conocimiento que tienen sobre diversidad de usos según los contextos y las necesidades de comunicación. Este ejercicio, permitiría considerar el estudio de los fenómenos más conocidos y mejor usados por los docentes (y probablemente por sus estudiantes) de tal suerte que, se produciría un inversión del concepto de desviación que expresan acerca del uso de la lengua o su problematización con respecto al uso de variables regionales, dialectales y su legitimidad respecto a las normas panhispánicas o las tendencias de desarrollo de lenguas internacionales promovidas por los grupos de comunicación y las cadenas de televisión.

Considerar la formación en lengua desde el punto de vista de la diversidad, redundaría en nuestra opinión en la formación de un docente tolerante y de un ciudadano pleno. Toda formación, como lo afirma Tusón (2005), debe ser ante todo una formación para la vida, por ello tiene un alto riesgo pensar en un maestro con una concepción de lengua hegemónica y unívoca que tendrá dificultades para reconocer al otro y sus diferencias como también a los matices que conlleva estas necesarias distinciones. Si éstas se ignoran, también se dejan de lado las posibilidades de adaptación, las capacidades de comprensión y distinción, las habilidades de respuestas en un mundo cambiante que exige sujetos cada días más hábiles y competentes.

Pensar la lengua en una perspectiva de diversidad pluricéntrica nos relaciona desde el presente con el legado histórico y cultural que compartimos. Nos obliga a cuestionar las razones que nos convirtieron (en el imaginario colectivo de los colombianos) por más

de un siglo en una nación monolingüe y que sólo a principios de los años noventa nos permitió el reconocimiento de su diversidad. ¿Cuáles fueron los contextos que propiciaron este cambio? ¿Qué consecuencias tuvo o tienen en un nuestro devenir como docentes, ciudadanos, o como nación?

Estas son sólo algunas de las problemáticas que se plantean cuando la pregunta de la formación tiene como objeto el aprendizaje de la diversidad. En este escenario la comprensión de la norma y de la lengua estándar renuevan su significado y los docentes en formación abordan con mayor riqueza el espinoso asunto de la definición, organización de los contenidos disciplinares y pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en la escuela. La inclusión de la noción de diversidad permite cuestionar el carácter hegemónico de la norma como escenario canónico de enseñanza y aprendizaje. Destituir su canonización es, de algún modo, un primer paso para cuestionar la secularización. Al hacerlo, se fortalece el carácter esencialmente democrático de la escuela cuando asume como una de sus numerosas tareas, el proveer condiciones de acceso y dominio a la variedad estándar contextualizada desde la diversidad de todos sus miembros. Con ello, se debilita la reproducción en el sistema educativo de las inequidades y las segregaciones sociales, económicas y culturales basadas en su gran mayoría, en una concepción de sociedad unívoca, homogénea y excluyente (Tusón, 2005)

El necesario estudio de la diversidad lingüística y cultural, del cuestionamiento a la secularización de la norma etnocéntrica, al modelo monocéntrico de lengua estándar, de la pertinencia de las perspectivas pluricéntricas, son condiciones fundamentales para la repartición equitativa de nuestro legado lingüístico, cultural e histórico. En otras palabras, promover el estudio de la noción de diversidad y el adecuado dominio de la lengua (entre otras la estándar) es ante todo:

un asunto de compromiso social y político inaplazable que favorecerá la distribución más equitativa entre todos los miembros de la sociedad de los bienes sociales, culturales y económicos a los que tenemos derecho (Tusón, 2005, pp. 1-39).

## Análisis

Impacto de las nociones normativas y etnocéntricas de la lengua en las experiencias de aprendizaje de los maestros en formación. Proponemos los apartes más importantes de los análisis realizados en tres momentos específicos: el primero, corresponde al proceso de formación desarrollado el primer semestre de 2011. El segundo hace referencia al periodo de preparación del grupo en el trabajo de campo de inspiración etnográfica previo a la inmersión en contexto (Municipio de San Basilio de Palenque). El tercero, se refiere a las encuestas aplicadas a grupo de control<sup>2</sup> referidas a la conciencia lingüística de los maestros en formación.

## Muestra y metodología

Se construyó y aplicó un modelo de análisis de variables en la perspectiva sociolingüística (Labov: 1983, Sankoff: 1980, Moreno: 1990) consistente en la constitución de una muestra de locutores representativa de la estructura socio demográfica de los noveles estudiantes. De la estructura socio demográfica se tomaron como referentes las variables de zona, edad, sexo.

La primera variable inspirada de la técnica de mapeo lingüístico (Montes: 1970) ayuda a establecer la localización geográfica de los hablantes, su relación con un contexto social específico en este caso la localidad de la que proceden<sup>3</sup> los estudiantes. Respecto a la variable de edad, se eligió trabajar con los estudiantes recientemente ingresados al programa (II semestre de formación) que tienen como particularidad pertenecer a una franja generacional homogénea (entre 17 y 19 años de edad) con experiencias recientes con una lengua normativa académica. La variable de género se justifica dada la condición de feminización de las formaciones de profesores (Vaillant, 2004, p. 8)<sup>4</sup>. La muestra principal está compuesta por 22 estudiantes. Los resultados de sus preguntas fueron contratados con una muestra aleatoria de 47 estudiantes que iniciaron su proceso de formación en febrero y agosto de 2012. Se aplicó última

---

2. Se trata de un grupo de noveles estudiantes de segundo semestre de 2012)

3. El estudio se realizó con jóvenes habitantes de la ciudad de Bogotá (Colombia). La ciudad de Bogotá está dividida administrativamente en veinte localidades. La principal procedencia de los estudiantes que participaron en el estudio corresponde a las localidades de Ciudad Bolívar (localidad 19) y Kennedy (localidad 8).

4. Para el caso de estudio de las 224 encuestas aplicadas sólo dos corresponden a hombres de 18 y 19 años.

encuesta en octubre 2012 con el grupo de 22 estudiantes que participó en trabajo de campo.

En relación con la metodología de la investigación, ésta se organizó en tres partes: a) Una primera parte en la que se desarrolló un proyecto de formación iniciado en el primer semestre de 2011. Participaron en la experiencia de formación 4 cohortes distintas de estudiantes cada una compuesta por 37 alumnos para un total de 224 estudiantes; b). Una experiencia de trabajo de campo en contextos multilingües. Participaron en el trabajo de campo 22 estudiantes; c) Un proceso de reflexión y relación realizado en compañía de los estudiantes de trabajo de campo. La muestra de 22 estudiantes es considerada para fines de delimitación de muestra como representativa de la comunidad de habla a la que pertenecen. Los resultados más relevantes de esta primera fase de la investigación son los siguientes:

### **Los saberes de los maestros: lengua espontánea y diversidad**

Los resultados obtenidos demuestran que los maestros en formación experimentan una ruptura entre su experiencia de usuarios del lenguaje en la vida cotidiana y su experiencia de usuarios de la lengua en la institución educativa. Resultado de esta vivencia es que la lengua espontánea es una desviación o degeneración de la norma estándar o de la lengua definida como prestigiosa. Lengua estándar que experimentaron estuvo fuertemente regimentada y regulada durante su formación escolar (Moreno J, 2011, p. 25) y de la cual se consideran usuarios no competentes.

El primer nivel del problema representa en sí mismo un elevado grado de complejidad. Los maestros en formación<sup>5</sup> repiten de forma bastante cercana el modelo referido a los estudiantes que desean ser maestros. Según el historiador Jorge Orlando Melo (1997) son los estudiantes que tienen pocas oportunidades profesionales quienes eligen el oficio de maestro. Generalmente esta elección corresponde a su última opción profesional<sup>6</sup>. La escuela, insiste Melo (1997, p. 4) debería tener

---

5. Para el caso de este proyecto nos referimos a los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas que participaron en el proceso de formación y el trabajo de campo. En el curso del proceso de formación se formuló el proyecto que originó esta investigación.

6. Recientes encuestas (2011) aplicadas a los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil establecen que en un grupo promedio de 250 aspirantes al programa, tan solo un 2% había

en cuenta tres aspectos esenciales para la formación “...el dominio del lenguaje...la búsqueda activa del conocimiento por el estudiante... el desarrollo de la capacidad de crear.” Si creemos aún en las posibilidades de cambio que la escuela ofrece y por extensión la educación en un país como Colombia, la tarea principal de la escuela debería proyectarse al menos en la concreción del ideario formativo del dominio del lenguaje.

Sin embargo, este loable propósito queda en entredicho cuando los docentes en formación expresan como legítimo y socialmente admitido afirmar que los libros son para algunos, que la escritura poco la requieren y que esta práctica tiene baja influencia en su experiencia de vida cotidiana (2011-II). Es decir, tenemos usuarios de la lengua que desconocen para qué sirve, qué ofrece, cómo funciona y de qué manera apropiarse de esta herramienta social, cultural y política.

Ahora bien, en su condición de docentes en formación heredan de los niveles educativos anteriores experiencias formativas en lenguaje alejadas de los usos de la lengua de la vida cotidiana y se instalan en la formación para maestros con nociones de lengua relacionadas con la desviación de uso y su condición de usuarios no competentes (veremos este aspecto más adelante). Este escenario se hace aún mucho más difícil cuando se agrega a la experiencia escolar, las exigencias de la lengua académica, su comprensión y adecuada apropiación.

### **La noción de desviación y prestigio de la lengua en los maestros en formación**

Al indagar entre los estudiantes sobre el uso de su propia lengua y cómo la califican, los resultados son preocupantes: deficiente o regular por considerar que se aleja de la lengua estándar. Cuándo se solicita que expliquen por qué la consideran incorrecta el 23 %<sup>7</sup> responden que su incorrección se origina en su regular dominio y conocimiento de la norma,

---

elegido la carrera como primera opción. El 5% la había incluido como tercera y última opción después de carreras como Psicología, Trabajo social. Lic. En Pedagogía Infantil, Documento de registro calificado, 2010 -2011, Universidad Distrital FJC, Bogotá.

7. Las limitaciones en términos de extensión para la presentación de este artículo nos impiden presentar de forma pormenorizada los instrumentos y encuestas utilizadas para el desarrollo de este análisis. En todos los casos, parte de estos instrumentos se inspiran en los trabajos realizados por Juan Hernández Campoy (2005), Peter Trudgill (2007) y Francisco Moreno (1990) autoridades y referentes obligados en sociolingüística para el trabajo metodológico. Elegimos reportar directamente los resultados obtenidos en términos porcentuales del estudio de variable y contraste aplicado a los datos para hacer un mejor aprovechamiento de la extensión autorizada.

al tiempo el 6% afirma desconocerla y un porcentaje igual al anterior afirma conocerla suficiente pero no aplicarla. En medio del espectro de la muestra encontramos un 37% que considera tener un conocimiento entre adecuado y excelente de la norma estándar, este porcentaje se divide en 27% que considera su conocimiento y uso adecuado, el 8% bueno, y sólo el 2% excelente. El problema es que pasaron buena parte de su escolaridad en el ejercicio de (re)conocimiento de lengua estándar que parece estar alejada de sus vidas.

Otra de las características de su definición es que el 55% considera el uso que hacen de la lengua respecto a la norma como correcto y el 42% como incorrecto. Cuando se les pide explicar las razones que les permite considerar su uso como correcto el 32 % considera la relación con el uso correcto de la expresión escrita, mientras que el 23% restante la consideran correcta por adecuarse a las reglas de uso del grupo al que pertenece (13%) o porque hacen un mejor uso de la expresión oral (me expreso mejor oralmente 10%).

Respecto a la incorrección, los estudiantes encuestados consideran incorrecto el uso de su lengua por usar variables dialectales 19%, coloquiales o uso de jergas 7%, y regionales 5%. Por último, el 11% define su grado de incorrección respecto al desconocimiento que tiene de expresiones asociadas a la norma estándar. Cuando se le solicita a este mismo grupo asociar su lengua a alguna variable, el 19% la relacionan con lo que aprendió en la escuela, 19% adicional lo asocia a los usos de su contexto familiar, y un escaso 4% a lo que escuchan en los medios de comunicación. Sorprende la asociación de la incorrección al uso de las variables de la lengua.

Señalan que encuentran dificultades para integrar al repertorio de la lengua coloquial que usan otras expresiones que tengan registros más sostenidos. En el fondo les preocupa su malogrado conocimiento de lenguas más estandarizadas que consideran correctas. Al tiempo, desconocen el buen uso que hacen de las variables coloquiales de lengua que califican como incorrectas. Cuando los maestros ingresan a la universidad se encuentran enfrentados en su experiencia de vida universitaria a una discrepancia entre la realidad de la lengua que practican y lo que imaginan sobre una cierta comunidad de habla idealizada. (Lara 1990, p. 163 citado por Helfrich, 2008, p. 3). La distancia entre la lengua practicada y la idealizada se explica alrededor de al menos cuatro características de la

lengua según los resultados expresados por los estudiantes encuestados.

***El carácter inmutable de la lengua.*** El 91% de los maestros en formación encuestados consideran que la lengua es estable y no sufre variaciones, afirman que la lengua es y ha sido igual durante mucho tiempo. De hecho las referencias que hacen para sustentar tales afirmaciones tienen que ver con los libros de textos que consultaron y que fueron en la mayoría de casos (91%), el documento base de su formación en los cursos o asignaturas de castellano y sólo un 9% afirma haber utilizado otro tipo de apoyo durante su formación.

***El carácter unívoco de la lengua.*** Los estudiantes consideran que la lengua es una y que las otras variables son a fortiori desviaciones o degeneraciones (véase resultados de incorrección). En ese sentido en términos de Jesús Tusón (2010) estamos frente a juicios de valor sobre algunas de las características de la lengua. Su desviación o degeneración, según los maestros en formación, está estrechamente asociada a prejuicios lingüísticos producto de una incultura no deseada de los sujetos (Tusón J, 2010) Esta idea es también terreno fértil para el prejuicio en general.

***El carácter apolítico de las lenguas.*** Consideran que las lenguas sólo sirven para comunicar y que por lo tanto su dimensión consustancial es la comunicación. Desconocen, entre otros aspectos, el papel político que tienen las lenguas y el rol que tuvo la elección de la lengua castellana en el proyecto de construcción de nación colombiana a finales del siglo XIX (Von Der Walde, 1997) por citar uno de los aspectos del componente político de las lenguas.

***La comunidad de habla idealizada.*** Cuando se interroga sobre la lengua estándar sorprende encontrar aquí una idea bastante propagada respecto a la existencia de una comunidad de habla idealizada. Esta comunidad según los docentes en formación esta conformada mayoritariamente por los escritores, el 12% elige a Gabriel García Márquez a la cabeza de esta comunidad<sup>8</sup> seguido por un 2% en relación con las figuras políticas (el presidente de la nación), otro 2% hace referencia a autores muy conocidos de libros de autoayuda. Completan esta comunidad, los profesores universitarios o de bachillerato (en especial los de castellano) con 8%

---

8. Este resultado podría explicarse por la obligada citación en los manuales de textos de referencias o fragmentos del escritor. Son de uso frecuente en las aulas sus cuentos, en especial los cuentos de corte fantástico reconocidos por muchos de los estudiantes años después de abandonar las aulas de la escuela.

y los profesionales en general con 6%. Cabe resaltar que el 42% de la muestra no responde a la pregunta. El 23% asocian esta comunidad con miembros destacados de su círculo familia o su círculo de allegados.

*La desviación y degeneración de la lengua.* La última de las características a las que hacen referencia los estudiantes es la desviación que representa la lengua que practican. Desconocen el carácter coloquial de la misma y de su importancia en el proceso de vitalidad de las lenguas. Según Briz (1998, p. 10), el estudio de la lengua coloquial permite comprender la idea que la lengua varía en el tiempo, en el espacio, según las características de los usuarios y la situación de comunicación que comparten (1998, p. 25). Sin embargo, los estudiantes desconocen el carácter coloquial de su lengua y la conciben como defectuosa. Esta característica, nos documenta sobre los enfoques que se privilegian en los procesos formativos de la educación básica en los que se promueve una idealización de lengua y se propicia la regulación por intermedio de una idea de lengua cultivada. Por fortuna, en los últimos años en el contexto local se evidencia un interés creciente por el estudio del tema y su inclusión en programas de formación o su análisis en congresos nacionales o internacionales<sup>9</sup>

La noción de desviación en la consciencia lingüística de nuestros estudiantes se puede explicar por la fuerza que imponen las regulaciones de la lengua cultivada. De esta forma, las lenguas naturales que los estudiantes usan de forma cotidiana tienen rasgos de descuido e incorrección. Estas características de la lengua en la práctica de uso de los estudiantes resultan en gran parte como conciencia de la distancia que los separa de una actuación lingüística normativa que termina por distorsionar definitivamente el uso de la lengua estandarizada y la posibilidad de ser un usuario competente.

Según Moreno J, "...la ideología prescriptivista asociada a la lengua estándar contribuye de manera negativa en fundamentar la creencia errónea ... de que la lengua natural es una versión degenerada o degenerada de la lengua estándar que se adopta como modelo ideal o correcto de la lengua..." (2011, pp. 25-26). En conclusión, la

---

9. Hacemos referencia en especial al Primer encuentro iberoamericano de estudios sobre oralidad. La oralidad en contextos diversos, realizado en Bogotá en junio de 2011 y organizado por el grupo Lenguaje, cultura e identidad de la Maestría en Pedagogía de la lengua de la Universidad Distrital y el grupo Oralidad, tradición y cultura popular de la Benemérita de México y de la Universidad de Granada España.

caracterización de desviación del uso de lenguas naturales es el resultado de una elaboración cultural. Elaboración que acrecienta el valor unívoco de la lengua estándar y refuerza la idea de etno y mono centrismos como también la validez, pertinencia de la promoción de una cierta homogeneidad. De igual manera, preocupa que en la promoción y afianzamiento que se hace de homogeneización se establezca la noción de normatividad y estandarización como las expresiones más elevadas de la lengua a las que de forma legítima debe aspirar y alcanzar todo proceso de formación. La idea de desviación deslegitima la variedad lingüística y cultural del país, ésta es entendida en la consciencia lingüística de nuestros estudiantes como parte visible de la incorrección de la lengua. Buena parte del ejercicio formativo de los futuros maestros consiste en analizar de forma crítica el aprendizaje según el cual la lengua es estática, invariable y unívoca.

### **Experiencia de inmersión en un contexto multilingüe y multicultural**

**Propuesta metodológica y pedagógica.** Para el desarrollo de la experiencia se formuló una propuesta pedagógica compuesta por tres fases: *de formación, de campo, de reflexión y retroalimentación*. La hipótesis de trabajo de la propuesta consiste en propiciar a los maestros experiencias de interacción en un contexto multilingüe (en la perspectiva de lenguas en contacto) para que puedan cuestionar el carácter natural de la homogeneidad y la aproximación etnocentrista de la lengua estándar.

En el desarrollo de la propuesta participaron 22 estudiantes de I a VI semestre de formación con edades promedio entre 17 y 19 años y de origen socio económico correspondiente a los estratos 1, 2 y 3. Para un número importante de los estudiantes esta fue una de sus primeras prácticas pedagógicas en contextos de diversidad. Además de los estudiantes contamos con el apoyo de líderes comunitarios de la comunidad de San Basilio de Palenque<sup>10</sup> lugar de la experiencia. Dentro de los líderes destacamos el intercambio con el profesor Bernardino Pérez, uno de los mejores especialistas en lengua palenquera y etnoeducador de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Benkos

---

10. Municipio situado en el departamento de Bolívar a 56 kilómetros de distancia de la ciudad de Cartagena de Indias en la costa norte de Colombia. El municipio de San Basilio conocido como el primer pueblo libre de América, cuenta con una población afrodescendiente aproximada de 3000 a 5000 habitantes que conserva el criollo palenquero, única lengua criolla de base léxica española que sobrevive en el Caribe.

Biohó del municipio de San Basilio, Miguel Obeso, consultor y asesor en etnoeducación y gestor e investigador de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Cartagena y Deibis Hernández etnoeducadora, todos grandes facilitadores acerca de la historia y características de la lengua y la Cultura Palenquera.

**La formación disciplinar y el trabajo de campo.** En la primera fase se desarrolló un proceso de formación previa de los estudiantes en el marco de los seminarios de formación sobre lengua y pedagogía<sup>11</sup> en los que se privilegió el estudio de las nociones básicas relacionadas con la perspectiva de diversidad lingüística y las temáticas que se discuten en la primera parte de esta reflexión que son parte integral de la formación de los maestros. También se programaron sesiones extracurriculares de carácter práctico que ofrecieron a los estudiantes una formación en torno a las técnicas de trabajo de campo de inspiración etnográfica y de tradición sociolingüística. La popularidad del trabajo de campo en las Ciencias Humanas y Sociales se apoya en una mitología forjada por los primeros antropólogos que instauraron el imaginario del científico que conoce tierra incógnita (como Malinowsky) e instala su tienda en la mitad de una isla desconocida. Esta imagen convertida con el paso del tiempo en caricatura, evoluciona y se transforma.

Definir el trabajo de campo implica asumir las variaciones del significado de la noción, conocer por lo menos la genealogía de las prácticas, el panteón construido a los padres fundadores del género, la consolidación de repertorios de trabajos de referencia (para el caso colombiano, el trabajo del ALEC del Instituto Caro y Cuervo), de un conjunto de técnicas aprobadas. Finalmente, la construcción por especialistas de varias disciplinas (antropología, sociología, etnología, etnografía) de un metalenguaje analítico y normativo.

Por ello, es común que el trabajo de campo ocupe un lugar aparte en los procesos de formación por constituirse en la piedra angular del reconocimiento e interacción con las realidades sociales que se quieren comprender. Entre los rasgos distintivos del trabajo de campo se destacan: la necesidad de buscar *in situ* los hechos que desea observar,

---

11. En el marco de la propuesta curricular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital se propone esta formación en el campo problemático la comunicación adulto-niño en el ciclo de formación de fundamentación de la carrera. Desde el año 2010 comparto este escenario en una discusión interdisciplinar con la profesora Karina Bothert, etnopsicóloga de la Universidad de Paris XIII.

el deseo y/o la intención de penetrar la vida de un grupo y descubrir el significado de las actividades desde el punto de vista de sus miembros para obtener una historia desde el interior (inside story).

Complementario al trabajo de campo se aplica la metodología de taller y experiencia vivencial de los estudiantes. El componente práctico y vivencial constituyó el eje articulador de la propuesta formativa. En él se exponía a los estudiantes a experiencias seleccionadas de contacto que pretendían provocar interrogantes y necesidades de formación, completadas de manera posterior con formaciones teóricas específicas ofrecidas a los estudiantes en función de las inquietudes o de las necesidades prácticas que les exigía el terreno.

Se propusieron como actividades: a) el maratón fotográfico para el reconocimiento de los entornos sociales y culturales, b) actividades con organizaciones sociales y comunidades específicas, c) sensibilización etnográfica y visual a partir de proyección de reportajes sobre el municipio y la historia de San Basilio de Palenque, d) ejercicio etnográfico en torno a una ubicación geográfica específica. Estas actividades se insertaron en una trama formativa realizada los siguientes componentes:

| TIPO DE ACTIVIDAD                                      | RESULTADO ESPERADO   |
|--|--|
| formación práctica<br>LA ETNOGRAFIA FOTOGRAFICA        | Caracterización etnográfica de un sector social por medio de la imagen                                   |
| formación práctica<br>ENTREVISTAS                      | Elaborar instrumentos de entrevista para aplicar en Trabajo de campo                                     |
| formación práctica<br>DIARIO DE CAMPO                  | Elaboración del diario de campo en el que se registrará la actividad.                                    |
| formación práctica<br>CARTOGRAFÍA<br>SOCIOLINGÜÍSTICA  | Elaboración de una cartografía de los fenómenos lingüísticos en relación con los contextos de producción |
| Formación práctica<br>RECOLECCIÓN DE MUESTRAS DE HABLA | Toma de muestras de habla naturales, almacenamiento y tratamiento  |

*El campo.* El trabajo de campo se dividió en tres partes. El reconocimiento geográfico y social del entorno (municipio de San Basilio de Palenque), las encuestas en torno a la noción de variedad, el trabajo de recolección y registro de muestras de habla natural (conversaciones y relatos de adultos y niños) e intercambio con especialistas locales en el tema de discusión.

La primera parte del trabajo de campo correspondió al levantamiento de una cartografía lingüística que permitiera diferenciar las diversas maneras de distribución de los fenómenos de variedad que se quería documentar. La segunda parte, correspondió a la aplicación de las encuestas. Éstas tenían que ver con fenómenos de vitalidad lingüística de la lengua palenquera. Esta fase del trabajo de campo se concentró en el reconocimiento de los factores, sociales, culturales y económicos que influyen en la preeminencia de una lengua y de las influencias que producen su cambio. La tercera parte correspondiente al trabajo con muestra de habla natural fue la de mayor complejidad para los estudiantes. En especial debido a la ausencia de una cierta pericia técnica para el desarrollo del trabajo pero sobre todo, la dificultad que representó reconocer formas novedosas de habla para los docentes. Este trabajo fue facilitado por los especialistas locales que, interesados en establecer un intercambio de pares con los pedagogos en formación, aceptaron discutir, desde su perspectiva, sus opiniones referentes al problema de la diversidad lingüística y la vitalidad de la lengua palenquera.

*Período de reflexión y relación.* En la reflexión se trabajó con el grupo de docentes que acompañaron el trabajo de campo. En un segundo momento se generó una reflexión entre pares con las docentes acompañantes y se definió la socialización de la experiencia con la comunidad académica. Frente a este espacio se eligieron como temas de reflexión la pregunta sobre la diversidad y su representación en al menos tres campos, uno de ellos, el de la pedagogía de la lengua en la perspectiva de la diversidad. Otro de los momentos importantes de esta fase lo constituyó la consolidación de la noción de diversidad y contacto como ejes formativos en la propuesta pedagógica de formación la Comunicación adulto-niño de la licenciatura.

Durante el período de reflexión se aplicó como método de análisis de la experiencia una matriz evaluativa consistente en la valoración transversal del proceso y sus impactos más allá de la práctica pedagógica por medio de la articulación de las estudiantes en varios eventos académicos al interior del programa y el impacto de la formación durante el desarrollo de la práctica pedagógica. Acompañó la elaboración de esta matriz, la consolidación teórica mediante la relación de los resultados de la experiencia con los contenidos

formativos del campo problemático la comunicación adulto-niño en contextos regionales y la consolidación de esta línea como uno de los ejes de reflexión del grupo de investigación Lenguaje, discurso y saberes (UD-Colciencias).

## RESULTADOS

Por la riqueza del proceso formativo se destaca como un resultado la generación de espacios de contacto de lenguas para docentes con experiencia en contextos homogenizados. Para el caso de este estudio, el contacto al que hacemos referencia es indirecto es decir, aquel que favorece el contacto con una (o varias lenguas) de una determinada comunidad a través de la educación, de los medios de comunicación (Ramirez, 2009). Al confrontar al docente a la diversidad, al reconocer al otro como distinto, al instalarse en otra realidad social y cultural se producen procesos que permiten el reconocimiento de la diversidad como una realidad latente para un país como Colombia.

*Integración de herramientas y perspectivas disciplinares en proceso de formación interdisciplinar.* Otro de los resultados que merece ser destacado fue la selección e integración de perspectiva disciplinares (en este caso sociolingüísticas) en un trabajo interdisciplinario. Para ello fue necesario seleccionar dentro de la disciplina lingüística y las subdisciplinas, los conceptos que podían ser más afines con los intereses de formación del proyecto curricular (en torno a la noción de infancia) y con los procesos formativos en pedagogía.

Además de los conceptos se trabajaron una serie de técnicas propias del campo disciplinar (el mapeo, la toma de muestras de habla naturales, la entrevista) y de otras disciplinas (la encuesta, la toma de registros, la entrevista). Las técnicas apoyaron la comprensión de los docentes en formación de la dimensión *tridimensional* que permite abordar la variación del *uso de la lengua* en especial: la dimensión social que incluye la dimensión estilística (diafásica) de la lengua, la dimensión geográfica que incluye la dimensión espacial y social y la dimensión temporal que incluye la dimensión actual e histórica del fenómeno observado (Montes, 1970).

Estas herramientas se adaptaron en función de las necesidades e inquietudes de los docentes en formación. Respecto a las adaptaciones,

se tomó en cuenta en un ejercicio holístico e interdisciplinar la intención de reconocimiento de la experiencia del sujeto niño y niña en contextos de (bi)lingüismo). Este aspecto fue de vital importancia porque permitió materializar los esfuerzos de los pedagogos en el reconocimiento de las realidades sociales de los niños y niñas en especial en términos de:

- Vínculos familiares y generacionales propios de la cultural palenquera y su influencia en los procesos identitarios de niños y niñas respecto a la lengua palenque.
- Relación entre las expresiones culturales (música, danza, gastronomía) con los usos diversos de la lengua, su estatus social y de reconocimiento.
- Identificación del contexto socio cultural de uso y vitalidad de la lengua, de los espacios y condiciones de uso (o contacto) entre lenguas en especial en la organización socio-política.

Otro de los resultados alcanzados fue en sí mismo el trabajo de campo. Dada la importancia que se dio a la noción de trabajo de campo como experiencia formadora de los docentes, desde su origen el proyecto justificó su realización como una oportunidad para formar. Desde el inicio la formación situada ofreció entre otros la preparación y reconocimiento de una zona geográfica, los fenómenos sociales, culturales asociados, la recolección de información, la toma de muestras de habla situadas geográfica, social y culturalmente.

Por último, y como uno de los resultados más importantes del proceso, se formuló una propuesta pedagógica de formación en torno a la noción de diversidad. En este sentido la propuesta es objeto de aplicación en el campo problémico comunicación adulto-niño del ciclo de fundamentación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (U. Distrital). La propuesta de carácter teórico-pedagógico se sustenta en la noción de diversidad lingüística y variedad cultural presentada en el presente documento.

## **CONCLUSIONES**

Como parte de las conclusiones respecto a la idea de promoción de la diversidad en contextos de homogeneidad, consideramos que parte fundamental de esta promoción radica en la posibilidad de consolidación

de procesos de alteridad y reconocimiento de sí mismo y del otro. En efecto, el problema de la homogeneidad se consolida en una zona de confort relacionada con la invisibilidad del otro como sujeto al que desarrolla la experiencia formativa.

En este sentido, Cabrejo (2007) nos recuerda que desde que aprendemos a balbucear hacemos la experiencia simultánea del otro y de su cultura. Experiencia que se vive y se organiza de manera diferente según las diversas culturas y la manera como en ellas, se establecen relaciones distintas con el lenguaje. Compartir una sonoridad, aceptar y reconocer los tonos, la musicalidad, los ritmos y la cadencia de una lengua distinta a la nuestra permite, además de hacer la experiencia de sí mismo como sujeto, hacer la experiencia del otro en su diversidad y diferencia.

Cuando se aprende una segunda o tercera lengua se requiere aceptar su relación con una cierta cultura, y comprender el patrimonio identitario, social y cultural en que se inscribe.

Como lo afirma Iriarte (2009), si lo que importa es definir si se apoya a los puristas de la lengua o a los apocalípticos que quieren desconocer la provechosa transformación de las lenguas, entonces, parece necesario promover enfoques que permitan romper las fronteras de los discursos especializados (la etnoeducación, la etnolingüística) para que en un diálogo transdisciplinar puedan contribuir con sus avances y discusiones en la promoción de una necesaria perspectiva de diversidad. En otras palabras, el problema del enfoque unívoco y homogenizador del aprendizaje y la enseñanza de la lengua estándar requiere producir un saludable retorno sobre los pasos andados para que aprendamos a compartir este capital lingüístico en un proceso de distribución equitativa y democrática de la diversidad lingüística y cultural de la nación colombiana.

Otra de las conclusiones de este trabajo resalta la pertinencia de formación en la perspectiva de contrastación. En este sentido, el trabajo de campo en contextos de diversidad debe ser, como lo afirma Reyes, (2009) para el caso de cierto tipo de prácticas formativas, un ejercicio de emancipados. Es decir, un ejercicio que desnuda las prácticas, que las despoja de los ropajes de la adaptación del individuo a lo instituido. Al hacerlo, provocamos un necesario proceso de desacomodación, en el que dejamos el consenso en torno al carácter incuestionable de lo homogéneo para acercarnos al cuestionamiento sobre ese consenso.

Para ello, según Rancière (citado por Reyes, 2009, p. 62) poner a prueba el consenso permite instalar un ejercicio de alteridad consistente entre otros, en negar la identidad que nos ha sido asignada, en poder discutir el principio de homogeneidad de tal suerte que se pueda aceptar, negar, rechazar, confrontar. Discutir el consenso permite al sujeto mostrarse, ver lo distinto, lo contrario, de tal suerte que el otro no requiera ser validado por sujetos ajenos a sí mismo para existir.

## REFERENCIAS

- Briz, A., (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática.* (p. 257). Barcelona: Edt. Ariel lingüística.
- Cabrejo, E., (2007). Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas. En Santamaría, F, y Barreto, M. *Lenguaje y Saberes Infantiles*, (pp. 12-26). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Helfrich, U., (2008). El valor de la diversidad en la conciencia lingüística. En Moreno, A., (ed.), *Actas del VIII Congreso de Lingüística General.* (pp. 946-964). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Hernández, J., (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística.* (pp.349). Malaga: Edt. Comares.
- Iriarte, G., (2009). El Oficio de lingüista ante la torre de Babel. En *Interferencia y contacto de lenguas. Español en fronteras bilingües de Colombia.* (CIX, pp. 7-16). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Labov, W., (1983). *The social stratification of English in New York city.* Washington D.C: Center of Applied Linguistic.
- Labov, W., (1984). Intensity in Deborah Schiffrin (ed.) *Meaning and use in context*, (pp. 43-70). Washington: Georgetown University Press.
- Labov, W., (1992). *La Transmission de changements linguistiques en Langues*, Vol. 26, (108), 16-33, Paris.
- Labov, W., (1993). Peut-on combattre l'illettrisme ? Aspects sociolinguistiques de l'inégalité des chances à l'école. En *Actes de Recherche en Sciences Sociales*, Vol. 100, (1), (pp. 37 – 50), Paris.
- Labov, W., (2006). Variation theory and the Utility of Linguistics. Consultado el 5 de abril de 2013 en <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/PowerPoints/PowerPoints.html>
- Labov, W., (2007). Transmission and diffusion. *Language*, No. 83. Consultado el 5 de abril de 2013, en <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/html>.
- Labov, W., (2009). Enigmas of the Uniformity, PowerPoint presentation for plenary session at NWA38, Ottawa. Consultado el 12 de febrero de 2013 en <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/PowerPoints/PowerPoints.html>

- Lara, F., (2005). La descripción del significado del vocabulario no-estándar. En Noll, Volker, Klaus Zimmermann y Ingrid Neumann-Holzschuh (eds.) *El español en América: aspectos teóricos particularidades, contactos*. (pp.49-61). Frankfurt y Madrid: Vervuert- Iberoamericana.
- Lebsanft, F., (2007). Norma pluricéntrica del español y academias de lengua. En Christopher, F. y Bernhard, P. eds., *Amerika und die Norm*. (pp. 227-246). Tübingen: Niemeyer.
- Martínez, P., (2005). Globalización, cultura audiovisual y lenguas internacionales. *Comunicación y sociedad*, Vol. XVIII, (1), (pp.31-60). Madrid
- Melo, J., (1997). Bibliotecas y educación. Consultado el 1 de mayo de 2013. En <http://www.jorgeorlandomelo.com/bibliotecasyeducacion.htm>.
- Montes, J., (1970). *Dialectología y geografía lingüística. Notas de orientación*. pp. 129. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Moreno, F., (1990). *Metodología Sociolingüística*. (pp. 254). Madrid: Edt. Gredos.
- Moreno, J., (2011). Diversidad Lingüística y diversidad cultural. Tipología, evolución y complejidad. En *Diálogos interculturales: lenguas, literaturas y sociedad*, (pp. 11-41). Barcelona: Edt. Anthropos.
- Oesterreicher, W., (2004). El pluricentrismo del español: el problema de los territorios americanos, III congreso internacional de la lengua española. Consultado el 15 de febrero de 2013. En [http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/aspectos/oesterreicher\\_w.htm#n](http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/aspectos/oesterreicher_w.htm#n).
- Reyes, G., (2009). Emancipar las practicas – Desnudar la política. Sentido político de las prácticas formativas. En *El sentido político de las prácticas formativas, II encuentro interinstitucional de prácticas en la formación de docentes para la Infancia*, (pp. 55-65). Bogotá: Unv. Distrital, Pedagógica, Javeriana.
- Rivarola, J., (2006). El español en el siglo XXI: desafíos del pluricentrismo. *Boletín Hispánico helvético*, Vol. 8. Consultado el 6 de febrero 2013. En <http://www.sagw.ch/sseh/publikationen/Boletin-Hispanico-Helvetico/Volumen-8.html>
- Ramírez, H., (2009). *Interferencia y contacto de lenguas*. Español en fronteras bilingües de Colombia, CIX, (p. 254). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Sankoff, G., (1980). *Linguistics variation: Models and methods*, New York.
- Trudgill, P., (2007). *Diccionario de sociolingüística*. (p. 383). Madrid: Gredos.
- Tusón, A., (2005). *La Normativa. Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, abril No. 39, (p. 126), Barcelona.
- Tusón, J., (2010). *Los prejuicios lingüísticos*. (p. 130), Barcelona: Edt. Octaedro.
- Vaillant., D (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates, en Programa de promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (OPREAL), consultado en [http://www.oei.es/docentes/articulos/construccion\\_profesion\\_docente\\_AL\\_vaillant.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf) consultado el 15 de febrero de 2013

- Von Der Walder, E. (1997). Limpia, fija y de esplendor: el letrado y la letra en Colombia a finales del siglo XIX. *Revista Iberoamericana*, Vol. LXII, siglo XIX, Fundación y fronteras de la ciudad, enero-junio, (pp. 71-83), Pittsburgh.
- Zimmerman, K. (2008). La invención de la norma y del estándar para limitar la variación lingüística y su cuestionamiento actual en términos de pluricentrismo (Mundo Hispánico). En Jurgen, E. and Gabriele, B. (pp. 187-207). Frankfurt: (Eds) Standardisation et destandardisation.

## **SOBRE LA AUTORA**

### **Omaira Tapiero Celis**

Profesora asociada de la Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá). Con doctorado en Ciencias del Lenguaje de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS), Magister en Sciences Sociales finalité recherche (EHESS) y en Culture et Communication à finalité recherche (Univ. D'Avignon). Se desempeña como docente e investigadora del lenguaje infantil, los procesos de interacción adulto-niño en contextos (regionales, institucionales, cotidianos), la formación docente en lenguaje y el análisis de políticas públicas de formación de educadores. Correo electrónico: otapiero@udistrital.edu.co

**Fecha de recepción:** 10-10-13

**Fecha de aceptación:** 14-05-2014