

Actitudes e ideologías lingüísticas de docentes de español: entre la corrección y el valor de la diversidad*

Ana Constanza Rodríguez Álvarez**

Recibido: 31 de julio de 2017 - Aprobado: 11 de noviembre de 2017

Resumen

Este artículo presenta algunos elementos derivados de las actitudes lingüísticas manifestadas por docentes de español como lengua materna en colegios de Bogotá. A partir de la noción de ideologías lingüísticas se analiza la tensión entre la corrección lingüística, basada en la idea de la lengua estándar, y los lineamientos educativos orientados al reconocimiento de la diversidad lingüística en el escenario escolar. Finalmente se retoman aportes de la sociolingüística para proponer el fortalecimiento de la conciencia sociolingüística como estrategia de formación de estudiantes y formadores, en aras de superar la tensión y promover el reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística en el aula.

Palabras clave: ideologías lingüísticas, lengua estándar, actitudes lingüísticas, enseñanza de español, conciencia sociolingüística.

* Artículo de reflexión. Presenta parte de los resultados de la investigación "Actitudes e ideologías lingüísticas en el ejercicio docente", adelantada en el Grupo de Investigación en Lingüística del Instituto Caro y Cuervo. DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.05>

** Antropóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Candidata a magíster en Lingüística del Instituto Caro y Cuervo. Dirección postal: Calle 10 # 4-69. Correo electrónico: constanza.rodriguez@caroycuervo.gov.co. Usuario Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3531-5056>

Language attitudes and language ideologies in Spanish teachers: Between correctness and diversity value*

Ana Constanza Rodríguez Álvarez**

Abstract

This article exposes some of the elements conforming teachers' language attitudes in the Spanish language classrooms in Bogota. Taking the notion of linguistic ideologies, the tension between linguistic correction (based on the idea of the standard language) and the educational guidelines oriented to the recognition of linguistic diversity in the school setting is analyzed. Finally, the paper goes back to the contributions of sociolinguistics research to overcome the conflict and propose the strengthening of sociolinguistic awareness as educational strategy for teachers and students to promote the linguistic diversity value in language classroom.

Keywords: language ideology, standard language, attitudes to language, spanish teaching, sociolinguistic awareness.

* This article presents some results of the research project *Linguistic Attitudes and Ideologies in teachers practice* carried out by members of the Investigation Group in Linguistics from Instituto Caro y Cuervo. DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.05>

** Anthropologist. Universidad Nacional de Colombia. Candidate for a Master's Degree in Linguistics from the Caro y Cuervo Institute. Email: constanza.rodriguez@caroycuervo.gov.co; Postal address: Calle 10 # 4-69. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3531-5056>

Attitudes et idéologies linguistiques des enseignants d'espagnol : entre la correction et la valeur de la diversité*

Ana Constanza Rodríguez Álvarez**

Résumé

Cet article présente des éléments concernant les attitudes linguistiques de quelques enseignants d'espagnol comme langue maternelle dans des lycées de Bogotá. À partir de la notion d'idéologies linguistiques on analyse la tension entre la correction linguistique, basée sur l'idée de la langue standard, et les politiques éducatives relatives à la reconnaissance de la diversité linguistique à l'école. Finalement, on reprend des éléments de sociolinguistique en vue de proposer le renforcement d'une conscience sociolinguistique, atout fondamental dans la formation d'étudiants et des futurs enseignants et de la mise en valeur de la diversité linguistique dans la salle de classe.

Mots clés : idéologies linguistiques, langue standard, attitudes linguistiques, enseignement de l'espagnol, conscience sociolinguistique.

* Cet article s'inscrit dans le cadre d'une recherche intitulée « Attitudes et idéologies linguistiques dans l'enseignement », menée au sein menée au sein de l'Instituto Caro y Cuervo. Groupe de recherche en Linguistique. DOI: <http://dx.doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.05>

** Licenciée en Anthropologie, Universidad Nacional de Colombia. Elle réalise actuellement un Master en Linguistique à l'Instituto Caro y Cuervo. Adresse postale : Calle 10 # 4-69. Mail : constanza.rodriguez@caroycuervo.gov.co. Orcid : <http://orcid.org/0000-0003-3531-5056>

Introducción

La creciente diversidad lingüística y cultural en las aulas de educación básica de las principales ciudades de Colombia se ha convertido en un aspecto relevante dentro de las discusiones en materia educativa del país. Las políticas que abogan por el reconocimiento de la diversidad y la garantía de los derechos básicos para todos los colombianos han promovido espacios de diálogo y búsqueda de alternativas para abordar el pluralismo en las diferentes instituciones educativas, principalmente aquellas de carácter público.

En este contexto, la reflexión sobre la relación entre lengua y educación ha ganado espacios importantes y ha fomentado la observación de procesos lingüísticos y sociales que tienen lugar en el escenario educativo y que arrojan otras ideas sobre las acciones que deben orientar los procesos de formación en el marco social del país.

Dentro de este marco contextual —en el que se entrecruzan la diversidad, la lengua y la educación—, es fundamental identificar las herramientas que pueden contribuir al fortalecimiento de prácticas de reconocimiento de sí mismo y del otro, así como de las diferencias que enriquecen la experiencia social en la escuela. En esa línea, resulta importante aproximarse a la multiplicidad de valoraciones, ideas e incluso prejuicios que se construyen en ese espacio de interacción y de encuentro, prestando atención a los actores y los roles que en ese escenario desempeñan.

Aquí se presentarán algunos de los elementos que constituyen las ideologías lingüísticas de docentes de español como lengua materna (ELM, en adelante) en aras de vislumbrar las tensiones que se generan en el ejercicio pedagógico (en esencia homogeneizante) en un contexto que se nutre de la diferencia. Para ello se hará una aproximación a la relación entre diversidad lingüística y educación a partir de la perspectiva sociolingüística; posteriormente se abordarán los conceptos de juicios, actitudes e ideologías lingüísticas en el contexto escolar, los cuales servirán de fundamento para comprender la aproximación a la tensión entre las prácticas de corrección y las de reconocimiento de las lenguas.

Luego se presentan algunos fragmentos de las narrativas de los docentes sobre sus experiencias en la enseñanza de la lengua, sus valoraciones y sus expectativas en torno a la educación lingüística de los estudiantes de educación básica, donde la corrección y la idea de la lengua estándar entran en conflicto con los lineamientos gubernamentales dirigidos al reconocimiento de la diversidad con base en la ética de la comunicación.

Finalmente, con base en los aportes éticos de la corriente sociolingüística, se vuelve sobre la noción de consciencia sociolingüística como una propuesta de formación para propender por la superación de los retos que impone la diferencia lingüística y cultural en el aula.

Las primeras cuestiones

Las posturas conservadoras en torno a la pureza y corrección de una lengua han sido cuestionadas a lo largo del último siglo. El reconocimiento del carácter variable del lengua en el ámbito de la lingüística ha sido el soporte de una perspectiva que confronta las ideas de defensa de una lengua bien hablada al margen del contexto y de la diversidad sociocultural en que es empleada. Los estudios de sociolingüistas como William Labov, Lesley y James Milroy, Peter Trudgill, Sussane Romaine, entre otros, han ayudado a consolidar una postura compartida ampliamente por los estudiosos de la diversidad lingüística así como por otros humanistas, según la cual la variación y las variedades lingüísticas se consideran inherentes a la lengua, por lo que no es posible, desde un punto de vista científico, hablar de una lengua mejor o peor. En contraste, para explicar las diferencias de estatus entre lenguas y las acciones que a lo largo de la historia han buscado dar un lugar privilegiado a una variedad sobre las demás los académicos han acudido a la cultura y a otras nociones extralingüísticas como la de poder.

Como lo señala Walt Wolfram:

La historia relativamente corta de la dialectología social ha mostrado que es muy posible combinar un compromiso con la descripción objetiva de los datos sociolingüísticos y una preocupación por los problemas sociales relacionados con el dialecto. En diversas coyunturas, durante las últimas tres décadas, lo sociolingüistas se han involucrado en varios asuntos sociopolíticos y socioeducativos importantes relacionados con la diversidad dialectal. (2013, p. 140)

Sin embargo, esta postura que Wolfram atribuye a los sociolingüistas no tiene la misma popularidad en los ejercicios de formación en lengua ni, en general, en las interacciones cotidianas al margen de los círculos de los estudios lingüísticos. En esos espacios, por el contrario, las reflexiones sobre la lengua giran con frecuencia en torno a la corrección y a la preocupación por “hablar bien”, lo que no solo impacta la comunicación oral sino otras prácticas, como leer y escribir y los respectivos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tales procesos implican las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir (Verhoeven, 2013), que conforman la competencia comunicativa. Este concepto, introducido por Dell Hymes, abrió un campo de análisis del lenguaje que permitió incluir aspectos sociales y culturales determinantes en el estudio y comprensión de la capacidad comunicativa humana, al tiempo que sentó las bases para las transformaciones de los modelos de enseñanza y adquisición de la lengua.

En esa línea, la competencia comunicativa se fue transformando en un conjunto de competencias que involucra los diferentes niveles de la lengua así como los

procesos cognitivos e interaccionales que les corresponden. De este modo, se habla de una competencia gramatical, una competencia discursiva, una competencia estratégica y una competencia sociolingüística (Verhoeven, 2013), cuyo dominio y desarrollo son los orientadores de los procesos de educación lingüística en la educación formal.

Si bien en el caso colombiano esas son las competencias que orientan objetivamente los planes curriculares en el área de lenguaje, también es cierto que la educación es una práctica social y que por lo tanto se encuentra atravesada por creencias, valoraciones y acciones relacionadas con aspectos como la clase social, el género, la edad y demás aspectos que caracterizan a los actores de cualquier escenario social. De allí que, en la práctica docente, además de las acciones objetivas y esquemáticas salgan a flote acciones e intereses más subjetivos —como actitudes, estereotipos y prejuicios sobre el uso de una variedad lingüística— que se reproducen en la vida social.

Ludo Verhoeven, por ejemplo, afirma que “las actitudes frente a la variación dialectal pueden tener un gran impacto sobre el currículo lingüístico” (2013, p. 441), lo cual se evidencia en la presencia o ausencia de materiales que ostenten la diversidad de variedades de una lengua determinada, la selección de los textos (y por ende de los autores) que serán empleados en las clases y el lugar que se asigne a la idea de una lengua estándar como ideal lingüístico para hablar, para escribir y para leer.

Este último aspecto es fundamental para la comprensión de los datos que se presentan aquí pues las nociones de lengua estándar se ponen en evidencia en muchas de las prácticas docentes durante la enseñanza del español. En esas prácticas es común encontrar ejercicios que se orientan más hacia la enseñanza de “lo correcto” antes que a la de “lo adecuado” dentro de las prácticas lingüísticas de una comunidad (Maybin, 2007).

En línea con lo expuesto por Maybin, entre las entrevistas recolectadas se evidenció un interés por formar para “hablar bien” y para usar correctamente la lengua tanto en la expresión verbal como en la escrita. Además, se hizo manifiesta la preocupación por el uso que hacen los estudiantes de palabras asociadas a jergas de grupos sociales poco prestigiosos, por la preferencia que ellos tienen por extranjerismos y por la rápida difusión que tienen las variaciones entre los jóvenes.

La presencia reiterada de cuestiones en torno a la corrección y al deber ser de la lengua en las narrativas de los docentes de español puso sobre la mesa la cuestión de las ideologías lingüísticas y del reconocimiento (fallido) de la diversidad sociolingüística en las aulas de la ciudad. Las preocupaciones de los docentes parecían ser la manifestación de resistencias a la variación y a las variedades, no solo por cuestiones de purismo lingüístico, sino también por la influencia de creencias y valoraciones que se obvian tras el discurso de la corrección como parte de la educación.

Entonces, ¿cómo se está enseñando el español en los colegios? ¿Cuáles son las posiciones de los profesores ante el “hablar bien” o la belleza del idioma cuando escuchan hablar a sus estudiantes o leen sus escritos? Si la función del profesor de lengua no es corregir y enseñar a hablar y escribir bien, ¿cuál sería su rol?

En principio, las respuestas parecen obvias, así como las preguntas parecen estar resueltas de antemano tras un siglo de estudios del cambio, la diversidad lingüística y la relación entre lengua y cultura. Pero al volver sobre la experiencia y los comentarios de varios de los profesores de español quedó claro que estas no eran inquietudes sobre conceptos y teorías de la lengua, sino sobre una práctica específica en torno al español (su enseñanza como primera lengua) que además es situada (en la escuela, el aula de español) y se circunscribe a una población en particular (los docentes).

El interés, entonces, se enfocó en las experiencias de docentes de español de colegios de Bogotá, especialmente en sus ideas y actitudes como hablantes de una lengua en un rol social caracterizado por ejercer el poder en torno a la corrección sobre las bases de una ideología de la lengua estándar.

Juicios, actitudes e ideologías lingüísticas

Patricia Mena Ledesma considera que “la eficacia social del lenguaje radica en gran medida en la función valorativa y enjuiciadora del discurso, que en condiciones apropiadas permite influir sobre las más diversas audiencias, incidir sobre las coyunturas y modificar las relaciones sociales” (1999, p. 53). Esa función valorativa del discurso no tiene sentido al margen de una dinámica cultural donde hay ejercicios de poder y normalizaciones del comportamiento dirigidos a diferentes aspectos de la vida social, entre ellos la lengua, pues los juicios se construyen a partir de visiones compartidas y reguladas en comunidad.

En esa línea, Schieffelin, Woolard y Kroskrity (2012) construyeron la noción de ideologías lingüísticas para referirse así a las creencias, representaciones y valoraciones compartidas con respecto al valor y uso de las lenguas y sus variedades. Esa noción ha permitido abordar los significados atribuidos a ciertas formas de emplear las lenguas o las variedades dentro de estas. Asimismo, dicha noción ha sido útil para analizar la forma en que se construyen valoraciones basadas en la lengua en relación con aspectos políticos, económicos, etarios o de educación que son empleados para categorizar (también para estereotipar) usos lingüísticos particulares y, por lo general, diferentes al propio. Esa misma noción ha permitido aproximaciones interdisciplinarias a dinámicas sociales en las que la lengua tiene un papel determinante, lo cual ha permitido así su comprensión como herramienta política de participación y diferenciación social.

El tipo de aproximaciones que se sugieren aquí no es nuevo para la lingüística pues son muchos los estudios que han abordado las relaciones entre la lengua

y sus valoraciones sociales, especialmente en el campo de las actitudes lingüísticas. Los estudios labovianos de la década de los setenta, por ejemplo, si bien se centran en la influencia de ciertas variables sociales en la variación lingüística en ciudades de Estados Unidos, abrieron el camino a la observación de las valoraciones que hacían los hablantes de esas variaciones. Lo propio ocurrió con los aportes de Peter Trudgill (1978, 1979) en Inglaterra, que coincidieron en el tiempo con la consolidación de la psicolingüística y donde las actitudes ocupan un espacio privilegiado al ser definidas como constructos de carácter principalmente psicológico (Garret, 2010).

Dentro del campo lingüístico, y en relación con el carácter psicológico, las actitudes se entienden como un comportamiento que no puede ser observado directamente, pero que se puede inferir a partir de las manifestaciones y reacciones frente a la lengua, lo que en palabras de Alvar (1986) consiste en el concepto que los sujetos tienen de su instrumento lingüístico y del de los demás. Esta forma de comprender las actitudes lingüísticas las convierte en el primer elemento para abordar las ideologías lingüísticas en el marco de las experiencias individuales de los hablantes, pues en ellas convergen las valoraciones, creencias e ideas que generan juicios sobre los diferentes usos de la lengua.

Los prejuicios lingüísticos son el segundo elemento a través del cual se rastrearán las ideologías lingüísticas de los docentes de ELM. Las actitudes lingüísticas brindan información sobre aspectos emocionales y comportamentales generados por la lengua, lo que nos ubica especialmente en el campo de la experiencia individual a partir del objeto 'lengua', mientras que los prejuicios lingüísticos complementan la información brindada por las actitudes pues son la manifestación, por lo general en la interacción cotidiana, de las creencias y valoraciones sobre otros hablantes basadas en la lengua y su uso. Jesús Tusón define los prejuicios lingüísticos como

una desviación de la racionalidad que, casi siempre, toma la forma de un juicio de valor o bien sobre una lengua (o una de sus características), o bien sobre los hablantes de una lengua (en tanto que hablantes) [...] Así pues, los prejuicios lingüísticos son una subclase de los prejuicios generales e inciden sobre lenguas y hablantes que alguien puede considerar extraños a niveles diferentes: 1) porque ciertos hablantes usan una lengua que a ese alguien le es poco o nada conocida; o 2) porque aquellos hablan una variedad de la lengua que no es la propia del prejudicador. (1997, p. 27)

En su definición, Tusón ubica dos escenarios en lo que se realizan los prejuicios lingüísticos: el de un prejudicador frente a una lengua diferente y el del prejudicador frente a su misma lengua, pero en una variedad diferente. Aquí, el foco estará dirigido hacia el segundo escenario, donde el hablante prejudicador es el docente en la interacción con los estudiantes en el aula de Español.

Actitudes y prejuicios lingüísticos en la escuela

La lengua funciona como elemento social identificador de un grupo a la vez que establece las fronteras y diferencias con otros. Es por esta característica o función social que es posible generar prejuicios lingüísticos (Tusón, 1997) o juicios basados en la lengua (Lippi-Green, 1994) los cuales no recaen solo sobre el sistema lingüístico, sino también sobre sus usuarios a partir de una estereotipación centrada en su variedad o dialecto. Tal situación se evidenció en los estudios de discriminación laboral basada en la lengua realizados por Rossina Lippi-Green en las cortes de Estados Unidos (1994), así como en los de William Labov sobre el *black english vernacular* (en adelante, BEV) (1972), que fue asociado en las escuelas a deficiencias en el aprendizaje de sus usuarios.

En la década de los sesenta, William Labov (1972) trabajó en las escuelas del centro de Filadelfia donde asistían estudiantes negros hablantes de una variedad denominada BEV. A partir de este estudio, Labov demostró que muchas de las dificultades que se presentaban en la educación de la población afroamericana en Filadelfia no se debían a deficiencias mentales propias de esta población (posición muy extendida dentro de la población blanca y mayoritaria que incluía a los docentes), sino que tenían una importante relación con las variedades de inglés que entraban en contacto en el escenario escolar.

Estos aportes, derivados de los estudios de Labov en Filadelfia y Ann Arbor, permitieron identificar que la forma en que los docentes valoraban la diversidad lingüística generaba y solventaba situaciones culturales de exclusión frente a la población negra. Los aportes que en su momento hicieron los lingüistas ante las denuncias elevadas por las madres de los estudiantes afroamericanos, permitieron la acción política que llevó a la modificación de los currículos escolares en las escuelas en que había estudiantes que usaban el BEV (Labov, 2000, p. 609) y llamaron la atención sobre la forma en que el trabajo lingüístico permite impactar en las dinámicas sociales y escolares fomentando el reconocimiento de la diversidad.

En el artículo “Accent, standard language ideology, and discriminatory pretext in the courts”, Rosina Lippi-Green (1994) aborda situaciones de discriminación a empleados basadas en las características lingüísticas de los hablantes y presenta algunos ejemplos de casos que fueron llevados ante diferentes cortes de los Estados Unidos. En su investigación, Lippi-Green pone en evidencia la relación entre los prejuicios naturalizados que toman como base la lengua y que ella analiza a partir de tres categorías interrelacionadas: la discriminación enfocada en rasgos lingüísticos, la ideología de la lengua estándar y las situaciones de discriminación.

Sobre la segunda categoría, Lippi-Green aborda dos aspectos que tensionan la condición de los jueces en las salas de justicia estadounidenses: por una parte, su condición de sujetos pertenecientes al grupo social en el que ejercen su oficio; por la otra, su condición con respecto al sistema jurídico, que les exige objetividad e

imparcialidad. Esta tensión suele repercutir, dice Lippi-Green, en la disposición que tienen ante los casos de discriminación, pues su propia experiencia como hablantes de una lengua suele llevarlos a considerar que tienen criterios objetivos en materia de lenguaje, situación que sería diferente si, en vez de tratarse de la lengua (que también es objeto específico de la lingüística), se tratase de genética, biología o cualquier otra rama especializada del conocimiento.

Lo que llama la atención de la descripción de Lippi-Green es la tensión que genera a un juez ser hablante de una lengua y tener un rol social de poder pues se conjugan en un solo individuo las valoraciones del habla propia (consideradas como correctas en razón del estatus social) y la valoración "objetiva" del habla de quien acude a la justicia ante un acto de discriminación. El estudio de Lippi-Green es interesante, además, porque esa es la misma situación que se presenta de forma permanente para los docentes de lengua, incluso con mayor intensidad por considerar que fueron formados para enseñar la forma correcta de hablar, leer y escribir la lengua.

Un ejemplo de esto lo brinda Paola Iturrioz (2006) en *Lenguas ajenas-lenguas propias*, donde analizó las tensiones en la enseñanza de la lengua a partir de los relatos y experiencias de docentes de diferentes instituciones de las zonas urbanas y rurales de Buenos Aires. De los conflictos encontrados por Iturrioz es importante resaltar aquel en el que los lineamientos exigen el reconocimiento y trabajo en la diversidad al tiempo que piden una formación en lengua que permita a los estudiantes insertarse de "buena manera" en las dinámicas sociales, lo cual implica la formación en la lengua estándar.

De acuerdo con Iturrioz la mayor tensión se genera en la reciente institucionalización de la diversidad lingüística y cultural. Tras décadas (si no siglos) de educar en lengua bajo la idea de homogeneidad y de una nación con una lengua oficial, en las últimas décadas la educación argentina ha dado un viraje hacia el reconocimiento, la valoración y el fomento de la diversidad. Esta situación se hace compleja pues, dada la realidad de los países latinoamericanos, no se trata solamente de diferencias culturales, sino de desigualdades sociales y de cambios generacionales que convergen en el aula. El docente debe encontrar estrategias para comunicarse con los estudiantes y lograr el aprendizaje de lengua siendo usuario de cierta variedad de esta y encontrándose con variedades diferentes entre los estudiantes.

Así, el docente se encuentra en el centro de tensiones de diferente índole. Debe satisfacer unas ideas de formación en lengua que tienden a reproducir esquemas de dominación, al tiempo que debe respetar la diversidad lingüística de los estudiantes en el aula, en un ejercicio que puede resultar inútil fuera de esta. Tales tensiones generan preguntas en torno a la intervención del docente en la realidad lingüística, lo que lleva a Iturrioz a identificar la relevancia de los aportes de la sociolingüística en la educación, así como en la reflexión sobre las actitudes lingüísticas de los docentes y la conformación de las ideologías lingüísticas bajo las que realizan sus ejercicios de formación.

Volver sobre la forma en que los docentes comprenden su ejercicio profesional es una labor social relevante para Iturrioz, pues las intervenciones que realiza un docente en un contexto institucionalizado como la escuela tienen el potencial de reforzar estereotipos. En el caso de la formación en lengua esos estereotipos suelen estar basados en la existencia de la norma culta y de la corrección lingüística, por lo que pueden generar exclusiones y conflictos relacionados con la lealtad lingüística y la constitución de la identidad de aquellos hablantes que se alejan de la norma. Un punto nodal en el estudio de Iturrioz es, entonces, la propuesta de crear una conciencia sociolingüística en los docentes para superar problemas de marginación con base en la lengua.

En una línea similar Virginia Unamuno publicó en 2003 el texto *Lengua, escuela y diversidad sociocultural*, que presenta una propuesta de educación lingüística crítica para fomentar el respeto por la diversidad en el aula. Con esta intención establecida, Unamuno cuestiona en su texto el concepto de lengua como componente central y objeto de la educación lingüística y destaca la esencia variable de las lenguas en tanto que construcciones sociales. A partir de allí sugiere incorporar el giro sociolingüístico en las aulas, es decir, emplear una concepción del uso de las lenguas que no solo analiza los aspectos formales, sino que los liga a los contextuales y culturales. De esta ligazón, considera Unamuno, se desprende la importancia de las evaluaciones que se hacen en el aula sobre el comportamiento de los demás y el propio a partir de los usos lingüísticos, por lo que se considera necesario observar las actitudes lingüísticas en aras de fortalecer el reconocimiento de la diversidad en el aula.

Ideologías lingüísticas de docentes de ELM en colegios de Bogotá. Experiencias y actitudes lingüísticas

El componente más relevante de la consolidación de ideologías lingüísticas en docentes está vinculado con sus experiencias vitales y sus actitudes hacia la lengua más como actores sociales que como formadores. Los ejercicios realizados con los docentes de diferentes instituciones educativas y de diversas edades permitieron identificar los factores más relevantes dentro de las ideologías tanto lingüísticas como de docencia, de cuyo diálogo surgen las actitudes que se evidencian en la escuela y que se narran en torno a las experiencias y opiniones personales.

La narración de una docente de español de un colegio privado en Bogotá ilustra algunas de las tensiones e ideas que soportan las actitudes hacia la lengua en el proceso de enseñanza en un contexto de diversidad lingüística y cultural:

Como el niño costeño, él omite la “s” al final: “¿Me presta el lapi?”. Yo le decía: “Toma el lápiz” [hace énfasis en la fricativa alveolar sorda].

Entonces yo no sé si estoy culturalmente obligándolo a que hable como yo tengo que hablar, si es lo correcto; pero es que se dice “lápiz”.
(Laura, comunicación personal, 19 de febrero de 2015)

La experiencia personal de esta docente presenta al menos dos elementos que inciden en sus actitudes en el proceso de formar en lengua. Por una parte, el lugar que un contexto homogeneizador como la escuela le da a la diversidad lingüística, a las variedades dialectales; por otra, la cuestión de la lengua estándar, en la que convergen inquietudes y valoraciones sobre la norma (a quién se dirige y cómo condiciona lingüística, social y culturalmente al hablante), la corrección y la autoridad (cómo se constituyen, qué es cuestionable y susceptible de corrección).

Sobre este último aspecto es importante señalar que en Colombia las cuestiones en torno al ‘español correcto’ tienen un lugar particular en la cotidianidad nacional, de forma que hay diferentes iniciativas en los medios masivos de comunicación dirigidas a la corrección lingüística. Estas iniciativas se ven fortalecidas por la idea de que en Colombia se habla el mejor español del mundo (idea que ha trascendido en el imaginario nacional), y por la presencia de la más antigua de las academias de la lengua española en América, entre otras razones.

Una de las iniciativas de mayor impacto ha sido la serie de televisión animada *Profesor Súper O*, que se ha transmitido a nivel nacional desde 2006. El argumento de la historia se centra en un superhéroe que lucha contra la ignorancia idiomática y acude a corregir los errores de otras personas gritando su frase característica: “¡A luchar por la justicia idiomática!”; la compañera de este personaje es Cevichica, encargada de identificar los lugares donde se dan los errores idiomáticos y de entregar el reporte final de cada misión con la frase: “Hemos bajado los índices de ignorancia un poquitico, profesor”.

La popularidad de este programa fue empleada en las entrevistas a los docentes y permitió indagar de forma indirecta sobre los aspectos de corrección y prescripción. Entre muchas respuestas similares, la de un docente de un colegio público aún las demás: “—¿Considera importante que se sigan creando personajes como el Profesor Súper O? —Ojalá que hubiera siempre y a toda hora los pasaran, a ver si corregimos un poquito el nivel de ignorancia”.

Evidentemente para este docente hay una ardua tarea de corrección por hacer. Sin embargo, al indagar más directamente por el habla incorrecta, su respuesta es casi contradictoria con la anterior:

Yo no diría que soy quién para juzgar quién habla incorrectamente y quién no. Sencillamente que hablamos diferente. Un muchacho joven habla el lenguaje que manejan los jóvenes. No se puede decir que es incorrecto, sencillamente es el lenguaje que ellos utilizan. Es la lengua que ellos están utilizando en este momento y pare de contar. Nosotros utilizamos un lenguaje completamente diferente [...] entonces es un uso

completamente diferente. No es que hablen mal ellos, no es que hablemos mal nosotros, sencillamente que le estamos dando un uso diferente a la lengua. (Jorge, comunicación personal, 30 de septiembre de 2015)

Estos comentarios ponen sobre la mesa una tensión ampliamente extendida en las experiencias en docencia del ELM, que consiste en la apropiación de un saber académico y profesional que reconoce la diversidad sociolingüística frente al ejercicio de la docencia centrado en la autoridad y la corrección. Se trata de un encuentro entre un discurso académico que destaca el valor político y social de la diferencia y otros discursos sociales que relacionan la lengua y su uso correcto con el estatus social que debe garantizar la educación.

Esa tensión y los conflictos de los que habla Iturrioz hacen necesario ubicar las ideologías y los sentidos que convergen y se manifiestan en las actitudes de los docentes, pues — como es bien sabido — esas acciones en el mundo se soportan en discursos y significados que se entrecruzan y llenan de sentido esa acción.

Lengua estándar

El estudio que realizó Paola Iturrioz parece confirmar, en escuelas argentinas, las intuiciones que llevaron a la investigación sobre las ideologías lingüísticas de docentes en colegios de Bogotá. La idea de la igualdad de las lenguas y sus variedades en tanto construcciones y prácticas sociales entra en tensión con la de aprender y, en el caso de los docentes, enseñar una lengua estándar para mantener la “pureza y buena forma” del idioma.

James Milroy (2001, 2007) ha trabajado ampliamente la ideología de la lengua estándar desde una perspectiva sociolingüística. Entre sus planteamientos señala que existen ciertas creencias compartidas que condicionan la acción de los sujetos sin que estos sean conscientes de ello, pues los hablantes suelen asumir que sus actitudes lingüísticas son generalizadas y comunes a quienes comparten su lengua. Esta ideología hace parte de una cultura común, basada en un proceso de estandarización que busca la uniformidad a partir de una idea de estabilidad e invarianza de la lengua donde, dice Milroy (2007, p. 135), no importa cuál variante se elija siempre y cuando sea una y solo una, a la que se le concederá el prestigio y que se legitimará por medio de y en diferentes prácticas sociales.

En el mismo sentido, y como lo comenta González-Cruz,

la estandarización lingüística es uno de los temas que más directamente enlaza al lenguaje con el concepto del poder. Aunque la estandarización tiene como fin el facilitar la inteligibilidad y la comunicación entre los hablantes de las distintas variedades, también es cierto que esa variedad estándar conlleva el ejercicio de una presión sobre los demás dialectos. (1995, p. 717)

Sin duda alguna, los procesos de legitimación, mantenimiento y difusión de una lengua estándar deben ser constantes y permanecer activos, lo que se logra de modo magistral mediante el sistema educativo y sus procesos de alfabetización. Por supuesto, el carácter tradicionalmente homogeneizador de la escuela brinda un escenario bien controlado para la supresión de la variedad (y la variación) y la presión sobre las variedades dialectales, lo cual garantiza a la sociedad la difusión de ciertas ideas a través de una comunicación uniforme y contiene la proliferación de diferentes formas de la lengua que, en términos de J. Milroy (2007), es cuando menos una situación indeseable bajo la lógica de la estandarización.

Así lo ha demostrado la lingüística histórica, que en una mirada amplia de la lengua en contexto ha podido señalar cómo grupos con cierto prestigio social han propendido por la legitimación de una forma estándar amparados en la idea de un Estado-nación. Así se evidencia en el primer capítulo de la obra *El español de las dos orillas* (Manuel Alvar, 1991), donde escribe el autor:

Los Gobiernos [...] deben ejercer su autoridad en la protección de la lengua (obligando a su enseñanza, arbitrando medios para su conocimiento), defendiéndola (contra quienes traten de desmenuzarla), prestigiándola como bien común que es (con el reconocimiento de cuanto significa para el propio prestigio de todos). (Alvar, 1991, p. 19)

Así, la lengua estándar es antes que nada una idealización que requiere mantenimiento y difusión activas, para lo cual el sistema educativo juega un papel fundamental pues es donde tienen mayor impacto la corrección y la autoridad en tanto refuerzos de la ideología: “Todas las lenguas estándar han tenido alguna forma de legitimación y todas se han mantenido y protegido a través de la autoridad y doctrinas de corrección” (Milroy, 2007, p. 138). Esta condición genera situaciones en las que se atribuye a la lengua reglas que no son inherentes a ella y que, por el contrario, corresponden a normas sociales que establecen las formas estándar en aquella.

Formación en lenguaje y pluralismo

La ideología de la lengua estándar parece apoyar la idea de que “el aprendizaje (y adquisición) de la variedad estándar en la escuela puede ayudar a los estudiantes a obtener igualdad de oportunidades en la vida, pero lamentablemente esto no siempre se cumple” (De los Heros, 2008, p. 100). Esta afirmación tiene su base en la tensión que la autora identifica, siguiendo a Siegel (2006), entre dos ideologías relacionadas con el español hablado en el Perú: la ideología del pluralismo igualitario y la de la igualdad de oportunidad.

Como ya se mencionó, en las sociedades hablantes de lenguas mayoritarias existe la creencia, al menos entre ciertos sectores de la población, en un fundamento

democrático que permita la igualdad entre lenguas de grupos étnicos o entre las variedades de una misma lengua. Sin embargo, también se propende por la difusión y aprendizaje de la lengua mayoritaria o de la lengua estándar como vehículo para el acceso a mejores condiciones sociales, lo que en realidad riñe con la ideología del pluralismo igualitario al subordinar unas lenguas a otras (De los Heros, 2008, p. 100). Esta misma dinámica impacta la ideología de la igualdad de oportunidad que se exagera en la escuela, pues se transmite la idea de que solo quienes usan la variedad estándar de la lengua mayoritaria acceden realmente a las oportunidades. En consecuencia se hace necesario que el docente forme a los estudiantes en una lengua o variedad estándar en aras de garantizar el acceso a oportunidades, que se supone garantizado en una lógica pluralista y diversa.

Los docentes se encuentran entonces ante una encrucijada que se resuelve de una forma en lo teórico y de otra en lo práctico: en el primer escenario bajo la idea de un docente ideal —para emplear la terminología chomskiana—, homogéneo, que funge como mediador ecuánime en el proceso de formación; en el segundo, como actor empoderado en un contexto particular (diferente en cada aula) con sus propias experiencias como hablante y participante de una lengua.

Centrémonos en el primer escenario. En 2006 el Ministerio de Educación Nacional publicó los *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*, con el subtítulo *Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden* (MEN, 2006). Este documento es el referente para las instituciones educativas de todo el país con miras a que la calidad de la educación ofrecida a los estudiantes sea la misma en toda Colombia y, al ser una guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer, es también una directriz de lo que los docentes deben lograr en las aulas.

Los estándares básicos de competencias de Lenguaje presentados por el MEN en 2006, cuya vigencia se mantiene en la actualidad, se orientan

hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes —tanto en lo verbal como en lo no verbal— que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo. (MEN, 2006, p. 21)

Para conseguir este objetivo, el MEN identifica seis dimensiones a ser fortalecidas mediante la formación en lenguaje: 1) comunicación, 2) transmisión de la información, 3) representación de la realidad, 4) expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, 5) ejercicio de una ciudadanía responsable y 6) sentido de la propia existencia. Si se adoptan los elementos para fortalecer estas dimensiones,

se podrá afirmar que se están formando hombres y mujeres capaces de conceptualizar la realidad, de comprenderla e interpretarla, de

comunicarse e interactuar con sus congéneres y de participar de la construcción de un país solidario, tolerante y diverso en el que quepan todos, sin distingos ni exclusiones. (MEN, 2006, p. 23)

Sin duda alguna, bajo una dinámica de reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural del país, la guía que ofrecen los *Estándares* contribuye a la reflexión crítica sobre los ejercicios de docencia en la formación en lenguaje. Además, claramente el objetivo de los estándares es la constitución de una ciudadanía pluralista y sin exclusiones que encuentra en las dimensiones listadas arriba los espacios para impactar la interacción cotidiana a través de la docencia del lenguaje.

Sin embargo, no se debe perder de vista que la formación en lenguaje no ocurre de forma única y aislada en el aula sino que, por el contrario, siempre se está expuesto a las diferentes manifestaciones del lenguaje. En este sentido se está inmerso en una práctica constante de la lengua que no implica solamente el uso de un sistema determinado sino que también involucra lo que simboliza el uso de ese sistema en un contexto social particular. De esta manera, el docente de lengua materna encuentra en el aula la lengua como objeto central de formación, pero también la diversidad, las valoraciones, los prejuicios y las experiencias en torno a ese objeto dotado de sentido en las vivencias particulares.

En esta línea, la guía resulta útil para una comprensión general y abarcadora del ejercicio de docencia en lengua, que en este caso reconoce las diferencias y propende por el enriquecimiento de una “ética de la comunicación”. En tal ética caben la diversidad lingüística y la comprensión de su variación, que se sigue de actitudes en las que las diferencias lingüísticas no influyen en la valoración del hablante como interlocutor válido. En suma, un ejercicio docente deseable pero aún distante de la realidad cotidiana de profesores de ELM.

Norma, purismo y corrección

Esta percepción de distancia entre la práctica docente subyacente a la guía de los *Estándares* y la realidad cotidiana de los docentes de lenguaje conduce al segundo escenario de lo que se caracteriza como una “encrucijada” en torno a una idea pluralista de la formación en lenguaje: el docente en ELM oscila entre la educación en una lengua o variedad estándar, en aras de garantizar la participación de todos en la vida social, y la formación en una ética de la comunicación que reconoce y valora la diversidad lingüística encontrando la realización del pluralismo en las diferencias dialectales, lingüísticas, sociolectales y generacionales del habla.

Ese segundo escenario es el de la práctica y la experiencia docentes. Allí se ponen en evidencia las actitudes y las tensiones entre ideologías en torno a la lengua, la diversidad y la enseñanza. Es posible, en este punto, volver a la petición de

una profesora en el curso del Caro y Cuervo: es necesario que los docentes de Lenguaje defiendan el español, su belleza. ¿Dónde radica tal belleza? ¿Qué caracteriza al español bueno o bello? ¿Quiénes usan ese español? De nuevo, hay cuestiones que parecen tener soluciones bien conocidas: dicha belleza no es una característica propia de un sistema lingüístico, sino que, como ocurre con otras bellezas, corresponde a evaluaciones estéticas y sociopolíticas del grupo que hace la valoración. Esta afirmación es esperable en el escenario académico y en el marco de las reflexiones lingüísticas y sociolingüísticas del último siglo, pero no es igual en la negociación cotidiana dentro de la interacción comunicativa, incluso entre quienes se precian de reconocer y valorar la variedad lingüística.

En la vida cotidiana y en la interacción centrada en el uso de la lengua convergen aspectos que no son de carácter lingüístico pero que, como las ideologías lingüísticas, tienen su centro en aquella. Como hablantes tenemos la posibilidad de sacar conclusiones no lingüísticas sobre una persona de acuerdo con su forma de decir (y no necesariamente por lo que dice). Esto se correlaciona con valoraciones positivas o negativas que se asignan a un habla determinada y al grupo de sus usuarios. De esta forma, cualquier juicio de valor sobre la mayor o menor corrección o pureza del habla particular de un individuo se basa en apreciaciones de índole social y, en ningún caso, lingüística, ya que, como sistemas complejamente estructurados y guiados por reglas, todas las lenguas y dialectos son igualmente buenos y válidos, en tanto que satisfacen todas las necesidades comunicativas de sus usuarios (González-Cruz, 1995, p. 716).

Esas valoraciones sobre la corrección o pureza de las variedades lingüísticas y, sobre todo, la relación con un grupo particular de usuarios obligan a hacer referencia a dos elementos: a) la noción de *prestigio*, entendida en sociolingüística como el valor positivo que ciertas variables lingüísticas tienen en cuanto a facilitar el ascenso en la escala social, y b) el valor que tienen las formas lingüísticas estándares, reconocidas y aceptadas por las gramáticas normativas y generalmente asociadas con la clase media alta culta (Silva-Corvalán, 2001, p. 99).

Esa valoración de la que habla Silva-Corvalán, sobre las formas lingüísticas estándares que se encuentran reconocidas y normativizadas, es la que soporta una ideología del purismo y de la corrección en la lengua, que se reproduce con facilidad en el aula de clases de ELM.

Norma

No hay duda de que la norma lingüística es una convención social sobre los usos correctos e incorrectos de la lengua en la que convergen criterios lingüísticos (dados por el sistema en sí mismo) y extralingüísticos (el sistema en relación con aspectos sociales y de uso) (Lorenzo, 1999). No obstante, ese carácter convencional contiene también la tensión entre una norma, que tiende a la fijación, y el uso lingüístico, que por definición se orienta al cambio y a la variación de forma que, con el transcurso del tiempo, llega a transformar en correctos los usos de palabras que en principio no lo eran.

Aun así, la posibilidad y existencia de la norma y, para el caso del español, la permanencia de una institución como la Real Academia Española, cuya razón de ser es mantener el esplendor de la lengua, le imprime a la enseñanza de la lengua materna un ineludible acento en su uso correcto, centrado en la lengua estandarizada que en aras de la unificación excluye indefectiblemente las características de variedades de grupos lingüísticos menos prestigiosos (Iturrioz, 2006).

Purismo

Si se coincide en afirmar que la norma lingüística es una convención social, se puede seguir este camino para entender el purismo en la lengua como una cuestión que atañe, no a un individuo sino a un sector o grupo social. Como lo señala Ralph Ludwig, el purismo es

una actitud que surge como solución en una situación de contacto lingüístico y cultural (en el sentido más amplio), situación que es vivida como problemática. La solución que se busca es excluir del uso todo substrato, adstrato y superestrato lingüístico condicionado por el contacto, o limitar el uso a determinados medios expresivos socialmente sancionados. (Ludwig, 2000, p. 173)

En este sentido, el purismo encuentra en la norma, en tanto sanción social, un soporte compartido por más de un individuo para mantener características de una lengua que identifican al grupo y permiten mantener la identidad frente a situaciones de contacto lingüístico y cultural. La cuestión en el caso de los escenarios escolares es que la exclusión lingüística que conlleva el purismo reproduce exclusiones sociales y deslegitima usos de grupos sociales menos prestigiosos o distantes de la lengua estándar.

El caso de la docente preocupada por mantener claramente diferenciadas las pronunciaciones de ciertos sonidos y por evitar a toda costa los anglicismos en el español que se enseña a los estudiantes en la escuela es paradigmático. Evidencia una actitud purista que sanciona lingüística y socialmente los usos de una generación que ha tenido una experiencia de vida llena de contactos e hibridaciones.

Corrección

Está claro que la norma lingüística existe en tanto “agrupación de hablas que se realizan de manera semejante dentro de una lengua” (Alcalá, 1999, p. 24) como consecuencia de las preferencias que tienen las comunidades por ciertas formas de hablar. Dado que un individuo suele pertenecer a diferentes grupos sociales con diferentes normas que condicionan su expresión, es claro también que la norma se impone social y culturalmente al individuo en sus realizaciones lingüísticas de acuerdo a los intereses y preferencias de la comunidad.

En este sentido, la existencia de diferentes normas, pero sobre todo la consciencia de la existencia de una norma culta así como de una variedad estándar, hace que el aula de español sea el lugar por excelencia de los ejercicios de sanción y corrección constante sobre los usos orales y escritos de las diferentes variedades. Esto, por supuesto, está vinculado a un ejercicio de docencia que cuenta con una figura de autoridad encargada de corregir las desviaciones en los comportamientos de los individuos, lo que claramente incluye el comportamiento lingüístico.

Corregir los usos de la lengua sin tener en cuenta la reflexión sobre las diferencias lingüísticas y sociales involucradas hace de la formación en lengua un ejercicio excluyente, que reproduce inequidades socioculturales y genera conflictos tanto en el ejercicio de la docencia como en los procesos de socialización e incluso de identificación y pertenencia entre los estudiantes-hablantes (Hamers y Blanc, 2000; Iturrioz, 2006; Unamuno, 2003).

L a docencia de ELM y la consciencia sociolingüística

El Estado, a través del MEN, brinda los lineamientos bajo los cuales se construyen los currículos para la educación en las instituciones colombianas. De acuerdo con estos lineamientos de competencias en el área de Lenguaje debe primar la formación para la comunicación reconociendo la diversidad y teniendo como principio de acción la ética de la comunicación (MEN, 1998). Entretanto, el mismo sistema escolar reproduce esquemas de poder y autoridad que propenden por el uso de variedades prestigiosas o por la corrección dirigida a acercar los usos lingüísticos a la norma culta.

Es necesario señalar que ante esta tensión muchas instituciones y docentes usan estrategias pedagógicas que dan un lugar importante a la diversidad lingüística entre los estudiantes empleando las diferencias como referentes válidos y valiosos dentro de la lengua. Sin embargo, la mayoría de los docentes que participaron del ejercicio de investigación, conscientes de la importancia de la diversidad lingüística, tendieron a dar primacía al rol prescriptivo centrado en la corrección y la norma, y llegaron incluso a manifestar actitudes puristas con respecto a las formas empleadas por los estudiantes. Pero entonces ¿no se debería corregir? ¿Qué lugar se debería dar a las diferencias? Si los prejuicios lingüísticos son tan negativos ¿todo es válido en los usos de la lengua?

Por supuesto que no todo es válido y se debe tener claro que el respeto a la diferencia no convalida una actitud negligente ante carencias en los saberes y los capitales sociales. En la misma línea, la descripción de los elementos que conforman las actitudes e ideologías lingüísticas de los docentes no pretende desconocer la función central que cumple la norma en cualquier sistema lingüístico. Por el contrario, se propende por mantener ejercicios pluralistas que permitan a los estudiantes emplear la lengua como herramienta de inserción social.

El punto crucial estaría, entonces, en el fortalecimiento y difusión de la conciencia sociolingüística, que en los lineamientos y estándares aparece como eje para pensar las propuestas curriculares bajo el nombre de ética de la comunicación:

Este eje está referido a los procesos asociados con la construcción de los principios básicos de la interacción desde el lenguaje y la construcción del respeto por la diversidad cultural. Es decir, se trata de trabajar sobre los derechos y deberes de la comunicación, sobre los límites y alcances de la misma [sic]. A nivel del aula, este eje se refiere al trabajo sobre el reconocimiento de los múltiples códigos sociales, culturales y lingüísticos que circulan, lo mismo que sobre la claridad y el respeto de roles y turnos conversacionales. La consolidación de las condiciones de posibilidad de la comunicación está muy cerca del trabajo sobre la construcción de las condiciones básicas para la convivencia social, de ahí su importancia en la escuela, y concretamente en el campo de lenguaje. (MEN, 1998, p. 58)

Gran parte de la tensión que se genera durante el encuentro de ideologías en el ejercicio docente está dada por la desconexión entre el ideal de reconocimiento de la diversidad a partir de la ética de la comunicación, propuesto para la formación en el área de lenguaje, y la experiencia perjudicadora de los docentes, que es propia, además, de cualquier hablante. A partir de allí probablemente se llevan a cabo ejercicios de corrección que pueden desconocer lo valioso de la diversidad y desdibujar la ética de la comunicación.

Sin embargo, volviendo sobre la propuesta de una educación lingüística crítica, hay acuerdo en que “el compromiso social nos involucra en la formación de personas reflexivas, autónomas y críticas respecto a los usos (orales y escritos) de las lenguas y respecto a la sociedad que las usa” (Unamuno, 2003, p. 99). Por ende, se considera necesario hacer una constante reflexión sobre la forma en que la diversidad social y cultural se manifiesta en la lengua y cuán válida es cada una de tales manifestaciones en los diferentes contextos. De allí se desprende la posibilidad de corregir a los hablantes en relación con normas lingüísticas que son convenciones sociales de las que los individuos pueden ser conscientes y ante las que pueden actuar al reconocer las funciones y usos de las variedades. En el mismo sentido, el trabajo constante en la conciencia sociolingüística aportará el reconocimiento necesario a las diferencias lingüísticas y podrá operar como soporte de una ética comunicativa que comprende en dónde radican las diferencias, dónde las valoraciones de las variedades y dónde su importancia para los hablantes.

La formación en una conciencia sociolingüística de la diversidad no se limita a los estudiantes de la educación básica. Por el contrario, se considera que también debe hacer parte de un proceso continuo de enriquecimiento de la experiencia

docente, en aras de consolidar el reconocimiento y la valoración de las diferencias como una práctica ética que trasciende las barreras del escenario escolar.

Conclusiones

Las actitudes lingüísticas son la manifestación indirecta de ideologías, valoraciones y creencias que tienen los individuos sobre su herramienta de comunicación. En el campo de la docencia de la lengua materna esas valoraciones resultan centrales para comprender la forma en que se potencian o se reducen las brechas entre grupos sociales que convergen en el aula de clases y encuentran en particularidades lingüísticas parte de sus manifestaciones identitarias.

En ese sentido, los relatos y experiencias de docentes de ELM en colegios de Bogotá permitieron identificar algunos de los elementos que conforman las ideologías lingüísticas que se manifiestan en la actividad docente, así como las tensiones que se generan en la práctica una vez convergen diferentes discursos y creencias. Asimismo los conocimientos, prejuicios y valoraciones que tienen los docentes, ya no como tales sino como hablantes de una lengua, permitieron poner en evidencia los conflictos entre el deber ser (o la expectativa) del discurso político sobre la educación en lenguaje y la realidad cotidiana del aula de clase como espacio de interacción de sujetos sociales.

La experiencia de la enseñanza de ELM se halla influida por su prescripción y normalización, así como por contextos política y socialmente más amplios, en los que se presenta el valor de la diversidad lingüística. De allí la necesidad de encontrar rutas de formación que permitan reconocer las variedades geográficas y sociales de la lengua al tiempo que fortalezcan su uso adecuado en contextos concretos.

Es por ello que se propone incorporar a la práctica docente una acción transversal: la de fomentar la reflexión y la conciencia sociolingüística en aras de dar sentido, legitimidad y sensatez a ejercicios de corrección. Sin la suficiente explicación social y lingüística, esos ejercicios pueden caer en la estigmatización y en la exclusión de grupos completos de hablantes que prefieren adherirse a normas de comunidades de habla que no son las del escenario escolar.

Encontramos en la educación lingüística crítica propuesta por Virginia Unamuno un marco de acción en el que los docentes pueden hacer parte de un espacio escolar que brinda herramientas para formar personas críticas y reflexivas a partir del reconocimiento de la diversidad lingüística. Además, se encuentra en perfecta consonancia con la ética de la comunicación que el MEN establece como eje para pensar las propuestas curriculares en el área de Lenguaje en los diferentes escenarios escolares del país.

Referencias

- Alcalá, J. A. (1999). *El concepto de corrección y prestigio lingüísticos*. México: Trillos.
- Alvar, M. (1986). *Hombre, etnia, Estado: actitudes lingüísticas en hispanoamérica*. Bogotá: Gredos.
- Alvar, M. (1991). *El español de las dos orillas*. Madrid: Fundación Mapfre.
- De los Heros, S. (2008). Ideologías lingüísticas sobre el estándar y las variantes regionales del español en dos textos escolares secundarios. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 13 y 14, 93-125.
- Garret, P. (2010). *Attitudes to language*. Nueva York: Cambridge University Press.
- González Cruz, I. (1995). Lengua, prestigio y prejuicios lingüísticos: algunas consideraciones sobre el español. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 73(3), 715-723.
- Hamers, J. y Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Iturrioz, P. (2006). *Lenguas propias-lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Filadelfia: Pennsylvania University Press.
- Labov, W. (2000). Objetividad y compromiso en la lingüística: el proceso legal del inglés negro en Ann Arbor. En Y. Lastra (coord.), *Estudios de sociolingüística* (pp. 563-616). México: Unam.
- Lippi-Green, R. (1994). Accent, standard language ideology, and discriminatory pretext in the courts. *Language in Society*, 23(2), 163-198. doi:10.2307/4168513
- Lorenzo, E. (1999). *El español en la encrucijada*. Madrid: Espasa.
- Ludwig, R. (2000). Desde el contacto hacia el conflicto lingüístico: el purismo en el español. *Boletín de Filología*, 38(1), 167-196.
- Maybin, J. (2007). Language and education. En C. Llamas, L. Mullany y P. Stockwell (eds.), *The Routledge companion to sociolinguistics* (pp. 157-163). Nueva York: Routledge.
- Mena Ledesma, P. (1999). Actitudes lingüísticas e ideologías educativas. *Alteridades*, 9(17), 51-75.

- Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 530-555.
- Milroy, J. (2007). The ideology of the standard language. En C. Llamas, L. Mullany y P. Stockwell (eds.), *The Routledge companion to sociolinguistics* (pp. 133-139). Nueva York: Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: MEN.
- Schieffelin, B., Woolard, K. y Kroskrity, P. V. (eds.) (2012). *Ideologías lingüísticas: práctica y teoría*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Siegel, J. (2006). Language ideologies and education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach. *Language and Education*, 17, 157-174.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington D. C.: Georgetown University Press.
- Trudgill, P. (1978). *Sociolinguistic patterns in British English*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Trudgill, P. (1979). Standard and non-standard dialects of English in the UK. *International Journal of the Sociology of Language*, 21, 9-24.
- Tusón, J. (1997). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: hacia una educación lingüística*. Barcelona: Graó.
- Verhoeven, L. (2013). Sociolingüística y educación. En F. Coulmas (comp.), *Manual de sociolingüística* (pp. 429-445). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Wolfram, W. (2013). El dialecto en la sociedad. En F. Coulmas (comp.), *Manual de sociolingüística* (pp. 121-141). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.