



LA JUSTICIA SOCIOLINGÜÍSTICA: UNA PRIMERA REVISIÓN TEÓRICA

SOCIOLINGUISTIC JUSTICE: A FIRST THEORETICAL REVIEW

Andrés Felipe Daza Castañeda¹

andresdaza45@gmail.com

Université de Montpellier Paul-Valéry (Francia)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2112-4438>

Verónica Jaramillo Rodríguez²

jaramillorodriguezveronica@gmail.com

Université Marie et Louis Pasteur (Francia)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9425-2692>

Mireya Cisneros Estupiñán³

mireyace@gmail.com

Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia)

<https://orcid.org/0000-0002-5519-7192>

Resumen

Este artículo presenta una revisión teórica de los estudios sobre Justicia sociolingüística, basada principalmente en los aportes de Bucholtz (2019, 2021, 2023). Su elaboración responde a dos necesidades fundamentales: en primer lugar, la carencia de trabajos en lengua española que analicen propiamente las teorías y avances relacionados con la Justicia sociolingüística. En segundo lugar, refleja un compromiso ético con la investigación sociolingüística, porque busca herramientas y perspectivas que promuevan nuevas formas de concebir esta disciplina, especialmente mediante metodologías centradas en las comunidades. Además, invita a reflexionar sobre la constitución de una sociolingüística transversal comunitaria latinoamericana.

Palabras clave: justicia sociolingüística, comunidad, acompañamiento, glotopolítica, epistemología.

Abstract

This article presents a theoretical review of studies on Sociolinguistic Justice, primarily based on the contributions of Bucholtz (2019, 2021, 2023). Its development responds to two fundamental needs: first, the lack of works in Spanish that properly analyze the theories and advancements related to Sociolinguistic Justice. Second, it reflects an ethical commitment to sociolinguistic research, as it seeks tools and perspectives that promote new ways of conceiving this discipline, particularly through community-centered methodologies. Furthermore, it invites reflection on the establishment of a transversal Latin American community sociolinguistics.

Keywords: Sociolinguistic Justice, community, accompaniment, glottopolitics, epistemology

Recibido: 20-01-2025

Aceptado: 08-04-2025

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, hemos sido testigos de una serie de acontecimientos que deberían cuestionarnos sobre nuestra labor investigativa lingüística. Hemos presenciado el ascenso de la extrema derecha y de la opresión, culpabilización y violencia dirigidas contra los grupos migrantes y racializados; así como los constantes intentos de reducir e invisibilizar las violencias de género y por identidad sexual (Bucholtz, 2023). Además, las agresiones a las comunidades históricamente marginadas, como las comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes de nuestros territorios siguen siendo recurrentes.

Así pues, la Sociolingüística debe responder a estas desigualdades. Por lo que el centro de gravedad de las miradas sociolingüísticas debe estar en la justicia social, de modo que nos permita actuar de forma asertiva frente a las realidades de los territorios. De esta manera, es posible decir que contribuir a la justicia social es uno de los deberes morales de nuestra disciplina (Avineri et al., 2019; Charity, 2013; Labov, 1982; Piller, 2016). Por ello, la siguiente propuesta se presenta como una revisión bibliográfica sobre la justicia social dentro de la Sociolingüística, a partir de la propuesta de Bucholtz et al. (2014) de Justicia sociolingüística.

Esta revisión requiere trabajar dos partes: la primera consiste en la exploración de las teorías del Norte Global, con énfasis en Estados Unidos, donde se ha teorizado el concepto de Justicia sociolingüística, y que se materializa en el presente artículo. La segunda parte es un recorrido de las acciones llevadas a cabo en el Sur respecto a dicho tema, la cual será nuestra próxima tarea considerarlas con más amplitud. Mientras tanto, nos concentramos en la primera parte, sin evadir nuestra mirada latinoamericana, que nos permite hacer reflexiones en torno a la pertinencia de la aplicabilidad de la Justicia sociolingüística en nuestros entornos académicos y sociales.

Entonces, el objetivo del presente artículo es doble: por un lado, esperamos brindar herramientas teóricas y conceptuales que ayuden a cuestionar nuestra práctica investigativa en Sociolingüística, Antropología lingüística u otras disciplinas hermanas y afines. Y, por otro lado, buscamos animar y motivar a los sociolingüistas y, en general, a los maestros e investigadores a asumir una nueva perspectiva frente a las prácticas de nuestro campo, desde lo que investigamos y lo que enseñamos en las aulas hasta los enfoques en nuestros acompañamientos comunitarios.

1. ¿Qué es la Justicia sociolingüística?

Avineri et al. (2019) mencionan que la lengua no es ni un medio de comunicación neutro ni una forma pasiva de referirse a las cosas del mundo, sino una forma crucial

de acción social en sí misma. En consecuencia, las lenguas, las prácticas lingüísticas, las ideologías y las políticas lingüísticas han generado violencia y marginalizado a múltiples comunidades. A su vez, la 'academia' ha sido foco de reproducción de estas injusticias sociales y lingüísticas.

El enfoque de la Justicia sociolingüística, ubicado en el amplio campo de la ciencia lingüística en su relación con la sociedad, es relativamente nuevo y aparece bajo la necesidad de transformar los procesos de investigación y de docencia del lenguaje en uso. Bucholtz et al. (2014) definen la Justicia sociolingüística como "la autodeterminación de individuos y comunidades lingüísticamente subordinadas en conflictos sociopolíticos por el estatus y uso de la lengua" (p.145). Este concepto se configura como un enfoque alternativo al de los derechos lingüísticos, cuyo principal problema se encuentra en su enfoque universalista, que lo hace dependiente del reconocimiento de los estados. El enfoque de la Justicia sociolingüística, en cambio, parte fundamentalmente del reconocimiento de los miembros de las comunidades, quienes establecen sus prioridades particulares desde sus contextos.

1.1. Objetivos de la Justicia sociolingüística

Bucholtz et al. (2014, 2016), a través del programa *School Kids investigating Language in Life and Society (SKILLS)*, proponen seis objetivos de la Justicia sociolingüística (Figura 1). Estos objetivos que se presentarán a continuación no son excluyentes entre sí mismos y dependen de las prioridades de cada contexto comunitario. Sin embargo, estos permiten avanzar hacia la justicia social a través del cuestionamiento y la toma de acciones frente a los discursos epilingüísticos minorizadores.

El primer objetivo de la Justicia sociolingüística, y su pilar fundamental, es la valorización lingüística que, de acuerdo con Bucholtz et al. (2014), busca fomentar el aprecio de la diversidad y la variación lingüística en todas sus manifestaciones, puesto que el uso del lenguaje no es rígido, sino dinámico y múltiple. Por lo tanto, es necesario crear una conciencia crítica sobre cómo las formas de comunicación sean orales o escritas, reflejan contextos culturales, históricos y sociales particulares y, por lo tanto, cada variedad lingüística posee una sistematicidad y complejidad inherente a esta. El resultado de este proceso debe llevar a que las personas de la comunidad puedan cambiar de actitud frente a los prejuicios y estigmas asociados a su variedad, para que se fortalezca su reconocimiento

Esta valoración conduce a la legitimación lingüística, segundo objetivo de la Justicia sociolingüística, que pretende "promover la validez de los repertorios lingüísticos completos propios y ajenos para su uso simbólico y/o comunicativo en una amplia gama de ámbitos sociales" (Bucholtz et al., 2014, p.146). De acuerdo con las autoras, a los

locutores de variedades minorizadas no se les permite el uso amplio de sus conocimientos sociolingüísticos en diversos contextos, como consecuencia de políticas restrictivas, donde se les obliga a los hablantes a ceñirse a las normas lingüísticas dominantes legitimadas sociopolíticamente (Avineri et al., 2019). Por ello, estos repertorios que se encuentran circunscritos sólo en entornos íntimos a nivel del hogar o comunitarios, deben salir a hacer parte válida y legítima de los entornos públicos e institucionales. Por lo que, a nivel educativo, por ejemplo, “es necesario expandir y nutrir los repertorios lingüísticos en lugar de imponer una forma única, monolingüe y estándar de la variedad lingüística a la que los estudiantes deben adherirse siempre” (p.147).

En línea con lo anterior, el tercer objetivo, denominado herencia lingüística, se define como: “aprender y/o conocer las lenguas, dialectos y estilos asociados con el propio origen, y apoyar el conocimiento y aprendizaje de otros sobre sus respectivas variedades de herencia, en la medida en que cada individuo lo elija” (p.147). Este planteamiento no solo destaca la preocupación por la desaparición de lenguas, a menudo impulsada por presiones políticas y económicas, sino que también a los dialectos y estilos, ya que estos poseen un profundo significado social, cultural y político, y que durante años han quedado fuera de la discusión (Avineri y Baqueado-López, 2023). De allí que no solo se trate del poder aprender y/o hablar las variedades lingüísticas de su patrimonio, sino también reconocer el derecho a reconectar con un patrimonio lingüístico perdido o en peligro, sin necesidad de dominarlo completamente, o incluso a no recurrir a este. Por lo que los hablantes pueden elegir los aspectos más significativos, útiles o accesibles de su legado y decidir cómo y cuándo involucrarse con este, para permitir la continuidad de la construcción de su identidad lingüística y cultural (Bucholtz et al., 2014).

El cuarto objetivo se enmarca en el acceso lingüístico. Este se refiere a “aprender y/o conocer las lenguas, dialectos y estilos del poder sociopolítico, y apoyar el conocimiento y aprendizaje de otros sobre estas variedades, en la medida en que cada individuo lo elija” (Bucholtz et al., 2014, p.148). Esta orientación garantiza que los hablantes puedan acceder a las lenguas de poder, sin desvalorizar las variedades lingüísticas marginadas, ni ignorar sus repertorios y patrimonios lingüísticos (Carter, 2018). En consecuencia, el acceso lingüístico pasa por la enseñanza de las lenguas dominantes desde un enfoque inclusivo, el cual debe reconocer, valorar y validar las formas de expresión y las habilidades lingüísticas previas de los hablantes.

Esta integración respetuosa puede permitir a los locutores desarrollar competencias en las lenguas de poder sin renunciar a su identidad lingüística o cultural. Es importante mencionar que las autoras destacan la necesidad de reconocer la variabilidad inherente incluso en las lenguas dominantes. Aunque poderosas, estas lenguas no son estáticas

ya que se adaptan y transforman según los diferentes contextos socioculturales en los que se utilizan. Por ello, el acceso lingüístico no debe interpretarse como una imposición rígida de un estándar único, sino como una oportunidad que permite a los hablantes participar activamente en la construcción de sus propias competencias lingüísticas en relación con el poder, al valorizar y preservar su identidad y diversidad cultural.

Entre los ejercicios investigativos enmarcados en este objetivo se subraya el propuesto por Holguín Mendoza y Taylor (2021), con hablantes de herencia del español en Estados Unidos. Se propone una alfabetización lingüística sociocultural crítica que forme una visión integral sobre la complejidad de las diferentes variedades, registros y dialectos. Esto permite a los alumnos aprender a través de un prisma sociocultural de interacción, así como utilizar libremente y analizar críticamente las prácticas lingüísticas.

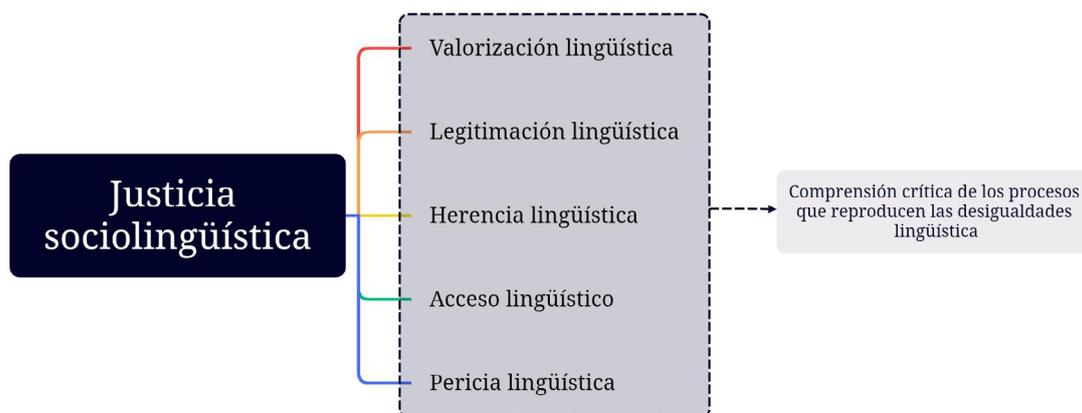
El quinto objetivo se refiere a la pericia lingüística, que busca “promover el reconocimiento de todos los usuarios de la lengua como expertos lingüísticos capaces de contribuir al conocimiento lingüístico y cultural, y promover el reconocimiento de esas contribuciones, en la medida en que cada individuo lo elija” (p.148). Si bien este reconocimiento de los usuarios de la lengua, de acuerdo con las autoras, se ha dado desde los principios de la sociolingüística, actualmente pasa a ser una consideración secundaria desplazada por las relaciones de poder impuestas por la academia. Por lo que este quinto objetivo es una invitación a que la participación comunitaria se dé horizontalmente, al reconocer la pericia de los miembros de la comunidad.

Por ejemplo, en el intento de cambiar las ideas estigmatizantes que rodean al español y a sus hablantes en la academia universitaria estadounidense, Rosa (2018) propone el modelo de Investigación participativa basada en la comunidad (*Community-Based Participatory Research*). Este legitima los saberes y la participación de la comunidad en los diferentes procesos de la labor investigativa (recolección de datos, análisis, difusión, entre otros).

Finalmente, el sexto objetivo se configura como uno subyacente a los demás, es decir, los demás tienen su lugar a partir de esta base, y es “la comprensión crítica de los procesos sociales, históricos y políticos que reproducen la desigualdad lingüística, así como las formas en que dichos procesos suelen ser ocultados o distorsionados a través del funcionamiento de las ideologías lingüísticas” (Bucholtz et al., 2016, p.28; Cañedo, 2022).

Figura 1

Objetivos de la Justicia sociolingüística



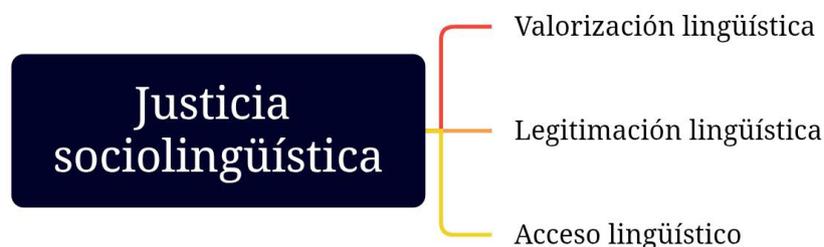
Fuente: elaboración propia a partir de Bucholtz et al. (2014, 2016)

1.2. La Justicia sociolingüística desde la perspectiva crítica del lenguaje

En la tarea de conceptualizar sobre la Justicia sociolingüística en Latinoamérica, Zavala (2019), declara la necesidad de pasar de una perspectiva descriptiva que aborda al lenguaje y a la variedad como fijos e incuestionables a una perspectiva crítica del lenguaje que

[...] representa la variedad, lo apropiado y el registro como elementos abiertos al cuestionamiento y al cambio [...]; los lingüistas y educadores críticos creen que el lenguaje está en constante flujo: los registros pueden mezclarse, y las reglas sobre lo apropiado pueden ser cuestionadas y eventualmente cambiadas. (Zavala, 2019, p.15)

A partir de esta perspectiva crítica, de acuerdo con la autora, se puede reconocer que las prácticas de lenguaje en la escuela no son accesibles para todos, debido, entre otros factores, a la diversidad de repertorios y patrimonios lingüísticos. De allí que la Justicia sociolingüística se vuelve clave para superar estas limitaciones. En esta línea, es importante mencionar que la autora recategoriza los objetivos propuestos por Bucholtz et al. (2014) en tres (Figura 2): valorización (se incluye el objetivo de herencia lingüística), legitimación y acceso. El objetivo de la pericia lingüística no es tenido en cuenta en este modelo.

Figura 2*Modelo de Justicia sociolingüística*

Fuente: elaboración propia a partir de Zavala (2019)

1.3. La Justicia sociolingüística y la colaboración centrada en la comunidad

Reconocemos que no se puede apoyar completamente la dignidad y la autodeterminación de las comunidades oprimidas y marginadas utilizando las herramientas convencionales de la academia (Bucholtz, 2021). Por esta razón, se deben crear espacios colectivos y comunitarios donde las necesidades y prioridades de las comunidades marquen los objetivos y agendas de la investigación (Bucholtz et al., 2020; Bucholtz, 2021; López, 2020). Esto permite dar paso a investigaciones “más equitativas y humanas, que serían las realmente pertinentes” (Paris y Winn, 2014, citado por Bucholtz, 2021). De allí que:

Los lingüistas [sociolingüistas] pueden y deben asumir la responsabilidad, en primer lugar, de proporcionar a la comunidad información especializada, habilidades y capacitación alineadas con sus necesidades y objetivos; y en segundo lugar, de eliminar las barreras a los recursos institucionales restringidos a los que tienen acceso como académicos, como financiamiento, infraestructura digital y redes de investigación y enseñanza. (Bax et al., 2024, p.150)

Así, en el contexto de las investigaciones con comunidades indígenas, en especial, en contextos de revitalización lingüística, Bax et al. (2024) proponen ciertas diferencias entre las investigaciones cuyos contextos son comunitarios (Figura 3): investigación basada en la comunidad, investigación centrada en la comunidad e investigación liderada por la comunidad. La primera es la investigación académica que tiene lugar en entornos comunitarios y que puede o no involucrar plenamente a los miembros de la comunidad como colaboradores. La segunda implica una estrecha consulta entre investigadores externos y miembros de la comunidad, y prioriza los objetivos y necesidades de sus miembros. La tercera es realizada por miembros de la comunidad que, con o sin afiliaciones académicas, establecen la agenda de investigación y dirigen el trabajo, con o sin la ayuda de investigadores externos (Bax et al., 2024, p.150).

Figura 3

Tipos de investigación comunitaria



Fuente: elaboración propia a partir de Bax et al. (2024)

De este modo, se pasa de una de investigación basada en la comunidad, que es insertada artificialmente, hacia enfoques donde los miembros de la esta participan activamente junto a los investigadores, hasta el punto en el que son ellos quienes lideran este tipo de procesos. Sin embargo, los autores “reconocen que la investigación liderada por la comunidad puede no ser realista ni deseable en todas las comunidades o para todos sus miembros” (p.150). Ahora bien, Bucholtz (2021) la denomina colaboración centrada en la comunidad, puesto que no solo implica una forma etnográfica decolonial, sino que esta no es siempre investigación, y “sus resultados no están determinados por los objetivos profesionales, los plazos y las agendas académicas de los investigadores, sino por las necesidades y prioridades de la comunidad” (p.1.154). En esta misma línea, antes de revisar los puntos clave de la colaboración centrada en la comunidad es necesario mirar las relaciones entre los diversos actores dentro de la investigación.

En el campo de las ciencias sociales, especialmente en el de la Sociolingüística, Cameron et al. (1992) presentan una tipología de tres tipos de relaciones entre los investigadores y los participantes. La primera se refiere a la investigación ética y tradicional, en donde las obligaciones de los primeros se limitan a principios éticos básicos de protección de datos o consentimiento informado; además, los participantes son vistos como meros objetos de estudio a quienes se les extrae información. La segunda es la investigación de apoyo, donde se posiciona a los participantes como beneficiarios de los conocimientos vehiculizados por los investigadores, que buscan influir en el ámbito público. Finalmente, la investigación con los participantes, también llamada empoderamiento, prescinde

de las metodologías objetivadoras y privilegia la colaboración horizontal entre investigadores y participantes. Sin embargo, Bucholtz et al. (2016) presentan una serie de cuestionamientos frente a este enfoque de empoderamiento, así como la misma Cameron (1998), quien menciona algunas preocupaciones con este modelo.

La cuestión del empoderamiento como enfoque investigativo ha sido criticado en dos direcciones: la crítica macropolítica (Calvès, 2009) menciona que el empoderamiento, al estar centrado en las acciones individuales, en lugar de las colectivas, perpetúa la hegemonía del neoliberalismo y sus discursos, donde el sujeto neoliberal busca salir adelante con sus propios medios. Por su parte, la crítica micropolítica se enfoca en el lenguaje. Por un lado, las connotaciones alrededor del empoderamiento, las cuales se asocian con el autoengrandecimiento y la condescendencia, se traducen en “un acto transitivo de beneficencia del más poderoso hacia el menos poderoso, lo que deja intactas las desigualdades institucionales de las interacciones supuestamente empoderadoras” (Bucholtz et al., 2016, p.26).

Por otro lado, los críticos del lenguaje del empoderamiento cuestionan metáforas como ‘dar voz’ o ‘entablar diálogo’, puesto que borran la diversidad de perspectivas y la experiencia material de los grupos marginados, al sugerir que carecen de autonomía para expresarse o actuar sin ayuda externa (Bhavnani, 1988; Cook-Sather, 2007; Ellsworth, 1989, Weidman, 2003). Finalmente, el enfoque investigativo del empoderamiento implica que las actividades políticas comprometidas tienen su fin después de que se haya logrado ‘el empoderamiento’ por parte del grupo (Bucholtz et al. 2016), en lugar de la presencia continua que conlleva la justicia social.

2. El acompañamiento como enfoque investigativo

En contraste con lo anterior, Bucholtz et al. (2016) proponen el acompañamiento como enfoque investigativo, en reemplazo del empoderamiento, para trabajar por la Justicia sociolingüística. Así, estas autoras retoman el concepto de acompañamiento trabajado por Fischlin et al. (2013) y por Tomlinson y Lipsitz (2013), a su vez inspirado en las experiencias del arzobispo salvadoreño Óscar Romero sobre lo que se denominó la pastoral del acompañamiento, desde la teología de la liberación:

En los movimientos sociales de América Central, la palabra *acompañamiento* (relacionada con el verbo *acompañar*) designa un enfoque de movilización colectiva. En contraste con el individualismo atomizado del capitalismo liberal y el vanguardismo elitista de los partidos de izquierda leninistas, la idea de *acompañamiento* concibe la acción política como un viaje realizado en conjunto, una excursión en la que personas de diferentes orígenes y experiencias pueden trabajar juntas respetuosamente como iguales. (Fischlin et al., 2013, p.235)

En consecuencia, el acompañamiento es avanzar al lado del otro, es “mirar de otra manera a la persona y su historia” (Funes y Raya, 2001, p.33) para compartir un proyecto común. Este enfoque utiliza diversos recursos, métodos y técnicas, desde un pluralismo metodológico que permite decolonizar el conocimiento de una práctica etnocéntrica a una práctica comunitaria, y hace que el investigador pueda acompañar la vida diaria de las comunidades. Además, el acompañamiento no busca borrar las diferencias ni evitar los desacuerdos, sino que los considera señales de desafíos pendientes y oportunidades para construir nuevos entendimientos.

Es por ello que acompañar implica un proceso que, aunque puede ser complejo y requerir mucho tiempo, fomenta el aprendizaje mutuo y el establecimiento de relaciones enriquecedoras (Tomlinson y Lipsitz, 2013). De esta manera, Bucholtz (2021, 2023) propone siete puntos claves sobre la colaboración centrada en comunidad (Figura 4).

Figura 4

Principios de colaboración



Fuente: elaboración propia a partir de Bucholtz (2021, 2023)

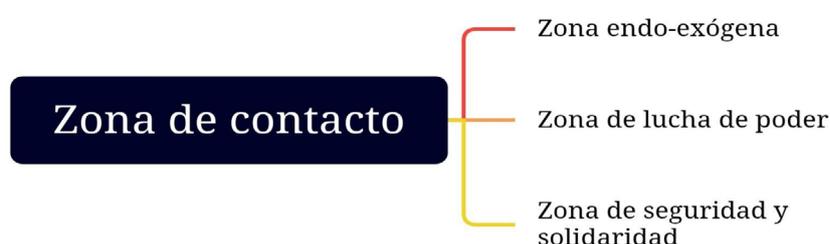
En un primer lugar, el trabajo de colaboración comienza con el cuestionamiento de los roles de poder entre el investigador y los miembros de la comunidad. Así, el contexto investigativo no es libre de la creación de jerarquías alimentadas por los roles institucionales y por la dinámica de poder social de clase, género, entre otros. De allí que sea esencial comprender las relaciones de poder y determinar el verdadero rol del investigador. Buchholz (2021) resalta el rol del investigador como un agente de escucha a la comunidad y que debe servir como un recurso que no antepone el deseo de resultados concretos. En palabras de Mao Tse Tung, citado por Freire (2005): “[...] tenemos dos principios: primero, lo que las masas necesitan en realidad y no lo que nosotros imaginamos que necesitan; y, segundo, lo que las masas están dispuestas y decididas a hacer y no lo que nosotros estamos dispuestos a hacer en beneficio de ellas” (p.109).

En segundo lugar, Butcholz (2021, 2023) determina la colaboración como redistribución de recursos para las comunidades. Bajo la realidad de una academia que suele actuar como perpetuadora de la brecha entre los conocimientos y las comunidades, la colaboración tiene como objeto redistribuir los recursos. Se proponen entonces dos vías: en primer lugar, a través del uso de la plataforma y recursos universitarios, los cuales permiten a las comunidades ‘ampliar sus voces’, al tomar ventaja de la autoridad concebida a la academia; en segundo lugar, a través del uso del poder institucional de los mismos investigadores para conceder espacios físicos y mediáticos que pongan en relieve a las comunidades y sus luchas. Según Bucholtz (2021), lo anterior, acompañado de esfuerzos sistemáticos, permite la contribución de lucha hacia la Justicia sociolingüística.

En tercer lugar, retomando la idea de Pratt (1991), la colaboración es una zona de contacto translingüístico y cultural que acoge la complejidad, es decir, la colaboración incluye múltiples espacios de contacto, como universidades, centros sociales, ambientes virtuales, entre otros. Además, la comunidad se expande a un rango amplio de personas, desde los miembros de las facultades universitarias hasta artistas y activistas. De ahí que las zonas de contacto pueden gozar de diferentes estatus: pueden convertirse en zonas de luchas de poder, ya que en estas cohabita una variedad de miembros; también pueden ser un lugar en donde se dejan de lado los ideales de otredad y se acepta que simultáneamente todos estamos ‘dentro y fuera’ de la zona; además, los puntos de contacto pueden ser lugares de solidaridad y seguridad, así como de oposición o resistencia. Para Bucholtz (2021, 2023), en su mejor versión, las zonas de contacto son *third spaces* (Figura 5) en donde se crean nuevos conocimientos y maneras de entender el mundo a través de la colaboración.

Figura 5

Esquema de third spaces



Fuente: elaboración propia a partir de Pratt (1991)

En cuarto lugar, la colaboración también envuelve a todo el ser y no puede ser realmente descolonizadora si se perpetúa la imagen de un investigador supuestamente neutro y objetivo. Se determina que para llevar a cabo una investigación que rompa con esa visión del investigador es necesario tener una posición reflexiva de su propia posición de poder,

hacerla explícita y reflexionar sobre ella durante el trabajo investigativo e incluso de manera posterior. Es a través de este tipo de gestión que se podrá realmente responder a la pregunta: ¿por qué se investiga lo que se investiga? (Bucholtz, 2021, 2023).

Asimismo, en quinto, Bucholtz (2021, 2023) considera que la colaboración es emocional porque demanda un cambio de paradigma entre la búsqueda de ‘resultados’ y prioriza el proceso y la adquisición de experiencias a través de una visión de equidad y de racionalidad consciente de la posición social. En consecuencia y en sexto lugar, esto lleva a un cambio social que nos permite construir conocimiento compartido que le es útil a la comunidad y moviliza avances hacia el cambio estructural de la sociedad. Finalmente, en séptimo lugar, se afirma que la colaboración es tanto una metodología como una epistemología, puesto que la Justicia sociolingüística requiere no sólo actuar de manera diferente, sino también pensar y teorizar de manera distinta.

3. Justicia sociolingüística y justicia racial: la lingüística liberatoria

En el contexto institucional estadounidense, que es el contexto de Charity et al. (2020), pero que a su vez es aplicable a las realidades académicas latinoamericanas, la ‘blancura institucional’ es una fuerza estructural de la academia que se ha encargado de reproducir el racismo y la supremacía blanca a través del desarrollo de teorías, métodos, entre otros. Esta realidad no excluye a la (socio)lingüística que, por ejemplo, durante su historia ha impuesto estándares eurocéntricos-anglosajones en los estudios de las lenguas no indoeuropeas y variedades lingüísticas racialmente minorizadas. De allí que las autoras son contundentes en afirmar que la (socio)lingüística es una disciplina predominantemente blanca que se ha resistido en reconocer su papel en la reproducción de esa supremacía:

Este fracaso disciplinario para reconocer el racismo dentro de la lingüística se debe en gran medida a la ideología social profundamente arraigada que posiciona el racismo como intencional e individual, en lugar de estructural y, a menudo, por debajo del nivel de conciencia de quienes lo perpetúan [...] o la creencia de que la raza es irrelevante desde un punto de vista sociopolítico y que discutir sobre la raza es, en sí mismo, racista. (Charity et al., 2020, p.212)

En este sentido, para empezar a superar esta realidad es necesario que los (socio)lingüistas comprendan que la raza es un sistema estructural y poderoso cuyo propósito histórico y actual ha sido la dominación social e ideológica. En consecuencia, la supremacía blanca otorga beneficios y privilegios a las personas blancas que, a su vez, niegan el hecho de su continua dominación racial sobre las personas de color (Bucholtz 2019).

Una de las consecuencias de este racismo estructural dentro de la (socio)lingüística ha sido la falta de representación y la falta de atención hacia los académicos y estudiantes

afrodescendientes⁴. Además, los modelos disciplinarios actuales enfocados en la ‘diversidad’ y la ‘inclusión’ son insuficientes para hacerle frente a esta realidad. Es por ello que un modelo de lingüística centrado en lo “negro” se presenta como urgente en el campo de la sociolingüística. Por tanto, la académica negra Charity (2016, 2023) y Charity et al. (2022) proponen el concepto de lingüística liberadora, la cual es definida como:

Una lingüística diseñada intencionalmente por personas negras (así como por personas de otras comunidades solidarias) y enfocada expresamente en las lenguas negras, sus variedades, expresiones lingüísticas y prácticas comunicativas en el contexto de la lucha continua por la liberación negra [...] Toma de forma literal tanto la creación de la lingüística como el público al que está destinada. (Charity, 2023, p. 215)

Por consiguiente, la lingüística liberatoria posee tres componentes (Figura 6): uno, autodeterminación en cómo se usa y estudia la “lengua negra”. Dos, acción y resistencia, como estrategias tanto prácticas como aspiracionales y, tres, humanización, al reconocer plenamente la condición humana de las personas negras en las formas en que se conectan lingüística, cultural, social, emocional y espiritualmente.

Figura 6

Componentes de la lingüística liberatoria



Fuente: elaboración propia a partir de Charity (2023)

La lingüística liberatoria, que va en sintonía con la liberación negra, fomenta la autodeterminación en el lenguaje y la comunicación de estas comunidades mediante investigaciones diseñadas para ser de utilidad inmediata y socialmente beneficiosas. Además, emplea metodologías participativas centradas en la comunidad y prioriza formas de comunicación académica y difusión pública que sean accesibles y culturalmente significativas para sus académicos, estudiantes y comunidades

Cualquier investigación publicada que realices en una comunidad de la que no formas parte debe incluir una discusión explícita sobre la participación de los miembros de esa comunidad en tu proceso de investigación, así como tus esfuerzos por aumentar la participación de dichos miembros en tu universidad, en tu departamento y en tu área de investigación. (Charity et al., 2022, p.136)

Dentro de esta corriente de la lingüística liberatoria se puede enmarcar la propuesta de Backer-Bell (2020), quien parte del concepto de racismo lingüístico antinegro, que describe “la violencia lingüística, la persecución, la deshumanización y la marginación que experimentan los hablantes de lenguas negras en las escuelas y en la vida cotidiana” (p.35). Esta violencia hace presencia en las aulas de clase, donde el estudiante que habla la variedad estándar del inglés blanco es calificado como académicamente preparado para triunfar, al contrario del estudiante negro, que es marginado por sus prácticas lingüísticas. Entre los ejemplos de racismo lingüístico antinegro se pueden mencionar: la falta de conocimiento de los maestros sobre las prácticas lingüísticas y culturales de los estudiantes negros; el acto de silenciar, corregir y controlar a los estudiantes que emplean este lenguaje; el acto de negar a los estudiantes negros el derecho a usar su lengua nativa en su aprendizaje; la insistencia en que cambien de código lingüístico para evitar discriminación y que rechacen su lengua y cultura para aprender inglés estándar.

Frente a violencia que existe en las aulas, Backer-Bell (2020) propone diez postulados para llevar a cabo una pedagogía antirracista sobre el lenguaje negro, que se configuran como “un llamado a construir un sistema educativo donde los estudiantes negros, su lengua, sus alfabetizaciones, su cultura, su creatividad, su alegría, su imaginación, su brillantez, su libertad, su existencia, su resistencia importen” (p.26). El primer postulado se refiere a cuestionar la hegemonía lingüística blanca y el racismo lingüístico antinegro, y el segundo a dismantelar la normalización del racismo lingüístico antinegro en la investigación, los discursos disciplinarios, los currículos, las prácticas pedagógicas y las actitudes de los docentes. El tercero invita a situar las necesidades lingüísticas, culturales, raciales, intelectuales y de autoconfianza en el centro de su educación lingüística. El cuarto busca basarse en la tradición investigativa del lenguaje negro y situarse en la intersección entre la teoría y la práctica. El quinto rechaza el mito de que el inglés blanco dominante y la educación lingüística que han oprimido a los estudiantes negros pueden empoderarlos.

En la misma línea, el sexto postulado plantea reconocer que el lenguaje está conectado con las formas en que sus hablantes comprenden, interpretan, resisten y sobreviven en el mundo. El séptimo incluye la concienciación lingüística negra para sanar y superar el racismo lingüístico antinegro internalizado, a fin de que los estudiantes puedan tomar decisiones políticas y críticas que les permitan usar su lenguaje para diversos tipos de libertad. El octavo proporciona literacidades críticas y competencias para identificar, investigar y dismantelar la hegemonía lingüística blanca y el racismo lingüístico antinegro. El noveno consiste en concientizar a los estudiantes negros sobre las bases históricas, culturales, políticas y raciales de su lenguaje. Y el décimo busca apoyarse en las tradiciones orales y literarias del lenguaje negro para desarrollar su flexibilidad y creatividad lingüística, con oportunidades para experimentar, practicar y jugar con el uso

de su lenguaje, su retórica, su cadencia, su estilo y su inventiva, habilidades esenciales en un mundo multilingüe y multicultural.

4. Pasos para avanzar hacia la Justicia sociolingüística

Frente a las posiciones racistas, Charity et al. (2020) proponen seis pasos para que la Lingüística avance en la Justicia sociolingüística respecto al racismo histórico (Figura 7): uno, reconocer plenamente el legado continuo de la historia de racismo y colonialismo en el campo. Dos, poner fin a las prácticas académicas de borrado y desplazamiento racial mediante el uso de sustitutos conceptuales y metodológicos no teorizados para la raza, como 'cultura'. Tres, eliminar la investigación que considera a los grupos racialmente minorizados y sus lenguas solo como marcados y 'exóticos', mientras trata la blancura como la norma no marcada, en lugar de reconocer un fenómeno que requiere análisis crítico. Cuatro, entender la racialización como un sistema para reproducir la supremacía blanca, así como la centralidad de las ideologías raciolingüísticas en el sostenimiento de ese sistema. Cinco, criticar la investigación que reproduce la desigualdad a través de afirmaciones (aunque bien intencionadas) sobre los supuestos déficits lingüísticos de los grupos racialmente minorizados. Seis, reestructurar la disciplina para incluir plenamente las ideas, el trabajo y la presencia de académicos racializados, así como las experiencias, prácticas y contribuciones de los usuarios de lenguas racialmente minorizadas, incluso -y especialmente- cuando estas difieren de las normas y tradiciones disciplinarias.

Figura 7

Pasos para el avance de la Justicia sociolingüística respecto al racismo histórico



Fuente: Charity et al. (2020)

5. Hacia la Justicia sociolingüística de los pueblos indígenas

Autores como Charity et al. (2020) han cuestionado la manera en la cual los procesos de documentación, descripción y rehabilitación de las lenguas indígenas han sido

llevados a cabo, en su mayoría, por una academia blanca. Esta situación ha perpetuado una hegemonía de conocimientos y una visión colonialista sobre los saberes indígenas. Gaby y Woods (2020) reconocen diferentes acciones que en un principio podrían parecer proactivas a la hora de la rehabilitación de las lenguas (como la creación de diccionarios o gramáticas), pero que pueden, en ciertos contextos, perpetuar una visión colonizadora de la lingüística y el trabajo investigativo. Además, se ponen en duda las concepciones supuestamente 'éticas', incluso 'decoloniales' de la investigación, las cuales no son realmente aplicadas en escenarios de investigación lingüística con comunidades indígenas.

Lo anterior sigue perpetuando la visión de la comunidad tan solo como una fuente de información. El investigador entonces no se cuestiona sobre el trauma colonial de los participantes o las maneras en las cuales su investigación podría seguir reproduciendo el colonialismo. De esta manera, las autoras determinan tres situaciones que continúan replicando este fenómeno. La primera de ellas es el reparto del conocimiento y los recursos, donde la recolección de datos por parte de los investigadores, obtenida gracias a los locutores más viejos, termina siendo una recolecta vertical que va directamente a los archivos y al mundo académico. Por consecuencia, los descendientes o los miembros de la comunidad no tienen ningún acceso a la información recolectada.

La segunda situación es el control y la propiedad de la producción de conocimiento. Una vez recolectados los datos de las comunidades indígenas, el reconocimiento de su participación es mínima; así, los investigadores toman provecho y consolidan sus carreras académicas gracias a la "extracción, almacenamiento y control de estos conocimientos" (Gaby y Woods, 2020, p.269), dejando de lado el rol primordial de las comunidades. Y la tercera es una visión del investigador como miembro con autoridad y privilegios sobre la comunidad minorizada. Esta figura autoritaria desvaloriza los saberes y pone por encima sus prejuicios. Así, las autoras recalcan que la investigación lingüística y el metalenguaje usado suelen enfocarse en elementos que están fuera del alcance de individuos que no tengan una formación extensiva en lingüística. Por lo que los conocimientos se convierten en inaccesibles para la propia comunidad.

Respecto a la propiedad intelectual, Gaby y Woods (2020) subrayan diferentes posturas que pueden rodear el conocimiento indígena. En un principio, se reconoce el valor de las fuentes de acceso libre, las cuales permiten la adquisición de conocimiento sobre las lenguas en peligro, pero que también ponen en cuestionamiento el rol de las comunidades indígenas para decidir a quién, cómo y cuándo abordar este conocimiento. De igual manera, las autoras hacen hincapié en la reputación académica que construyen los investigadores gracias a las comunidades indígena. Aunque la práctica de nombrar a la comunidad como autores de la investigación es cada vez más común, esta no da

ningún tipo de protección a las lenguas o culturas indígenas o a la información que le ha sido otorgada a los investigadores.

En términos de discursos epilingüísticos, las autoras llaman la atención sobre el uso de términos como ‘último locutor’, ‘lengua en peligro’, ‘lengua muerta’, entre otros, puesto que la manera en que se define la lengua tiene consecuencias en la forma en que las personas interactúan con esta. El hecho de definir la lengua de una comunidad a partir de esta terminología puede afectar la visión y las actitudes que los hablantes tienen de esta, al considerarla parte del pasado y, por tanto, no transmitirlas a las futuras generaciones. Además, se cuestiona la perspectiva evolucionista que ve a las lenguas indígenas como una ‘ventana hacia el pasado’, lo que alimenta una concepción de los pueblos indígenas como ‘prehistóricos’.

En vista de todos estos retos, las autoras argumentan cómo la (socio)lingüística puede convertirse en un campo de entendimiento, en donde la colaboración entre los investigadores y las comunidades indígenas permita otorgar poder sobre los datos y conocimientos recolectados y reconocer sus derechos de propiedad intelectual. Lo anterior, se logra por medio de una colaboración genuina que valore la autoridad de la comunidad, a través de la clarificación de los métodos, procesos y objetivos de la investigación lingüística. En consecuencia, se sugiere evitar el uso de una retórica deshumanizante que condicione a las lenguas indígenas a ser vistas como “estática[s], antigua[s] o situada[s] únicamente en el pasado” (Gaby y Woods, 2020, p.267). Finalmente, proponen reconocer el contexto de las lenguas, aprendiendo la complejidad social, lingüística, económica y política en la que viven sus hablantes.

CONCLUSIÓN

Somos conscientes de que una posible crítica a este artículo es el hecho que se basa principalmente en saberes producidos en el Norte Global, y no desde la perspectiva del Sur. Sin embargo, los conceptos y prácticas que hemos observado en los autores revisados nacen con el objetivo de buscar la justicia social, objetivo que nos involucra como docentes, investigadores y ciudadanos del mundo. De allí que el artículo se conciba desde lo que Sousa Santos (2014) denomina ecología de saberes:

Los saberes que dialogan, que mutuamente se interpelan, cuestionan y evalúan, no lo hacen por separado como una actividad intelectual aislada de otras actividades sociales. Lo hacen en el contexto de prácticas sociales constituidas o por constituir, cuya dimensión epistemológica es una entre otras, y es de esas prácticas de donde surgen las preguntas formuladas a los varios saberes en presencia. (p.455)

Además, este artículo se inscribe dentro de los estudios glotopolíticos; en palabras de Arnoux (2001), “examina las distintas formas en que las prácticas lingüísticas y

las acciones e intervenciones sobre las lenguas (y sobre las relaciones entre lenguas) participan en la conformación, reproducción o transformación de las relaciones sociales y de las estructuras de poder” (p.190). Por lo que este diálogo de saberes también busca fortalecer los estudios glotopolíticos latinoamericanos y, en sí, la sociolingüística latinoamericana comunitaria y acompañante.

El enfoque de la Justicia sociolingüística, tanto en los procesos investigativos como en los docentes, es vital para superar las limitaciones que enfrentan las comunidades marginales, afrodescendientes o aborígenes (negras e indígenas, según la denominación de los autores revisados). En estos contextos, las prácticas lingüísticas y los saberes académicos no son fácilmente accesibles para los miembros de dichas comunidades. Esto se debe a la diversidad de repertorios y patrimonios lingüísticos, que no reciben la adaptación ni la aceptación necesarias para que el conocimiento se convierta en una construcción constante y en un aprendizaje útil. El estatus epistémico del conocimiento que surge dentro de las comunidades que han sido subordinadas sociopolíticamente y el cuestionamiento a las teorías y metodologías de carácter dominante, permite construir teorías inclusivas y fundamentales para el cambio social.

La docencia y la investigación desarrolladas con la colaboración centrada en la comunidad, donde sus miembros participan activamente, no debe ser vista como una opción, sino como un compromiso para los investigadores que valoran la justicia social y, por ende, la Justicia sociolingüística. Asimismo, es indispensable para avanzar y lograr un mejor desarrollo social, el seguimiento de un enfoque en constante construcción y conocimiento respecto de lo que significa la investigación y sus objetivos. La investigación lingüística y el metalenguaje usado no debe basarse en elementos que están fuera del alcance de individuos que no tengan una formación extensiva en lingüística, porque los conocimientos se convierten en inaccesibles para la propia comunidad. El uso de terminologías complejas debe ser cuestionado para permitir a las comunidades reapropiarse de su lengua y, de ese modo, disminuir los obstáculos para su aprendizaje.

Desde nuestra perspectiva latinoamericana, consideramos que los estudios sobre el inglés negro y las comunidades aborígenes (mencionadas como indígenas por los autores revisados) ofrecen elementos valiosos para reflexionar y analizar la enseñanza de las literacidades. En este campo, la lectura y la escritura académicas exigen con urgencia reconocer la importancia del contexto, especialmente la mediación de las relaciones del estudiante con su entorno familiar y social. Por lo tanto, las prácticas de literacidades, que son otras alternativas necesarias del lenguaje en uso para la comunicación humana, ya no se concebirían solamente desde la uniformidad, sino desde el respeto a la diversidad y el cambio.

Lo que aún se observa en Latinoamérica, especialmente en los ámbitos académicos, es que las literacidades y oralidades están ideológicamente ligadas a los contextos institucionales, a los procesos hegemónicos de la historia y a las relaciones de poder. Esto provoca que las prácticas de lectura, escritura y oralidad sean reguladas desde lo institucional, desconociendo la diversidad sociocultural y los saberes que, lejos de ser censurados, podrían enriquecer el conocimiento cultural y científico en dichos contextos. ¿Cómo hacerlo? La discusión sigue abierta y aspiramos, en un futuro trabajo, a centrarnos en la revisión de la Justicia lingüística en Latinoamérica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnoux, E. N. de (2001). Problemas históricos y actuales de la estandarización. En: R. Bein y J. Born (Eds.), *Políticas lingüísticas. Norma e identidad* (pp. 185-200). Universidad de Buenos Aires.
- Avineri, N., Graham, L. R., Johnson, E. J., Riner, R. C., y Rosa, J. (2019). *Language and Social Justice in Practice*. Routledge
- Avineri, N., y Baquedano-López, P. (2023). *An Introduction to Language and Social Justice: What Is, What Has Been, and What Could Be*. Routledge.
- Backer-Bell, B. (2020). *Linguistic Justice: Black Language, Literacy, Identity, and Pedagogy*. Routledge.
- Bax, A., Bucholtz, M., Campbell, E. W., Fawcett, A. Z., Mendoza, I. G., Peters, S. L., y Reyes Basurto, G. (2024). MILPA: A community-centered linguistic collaboration supporting diasporic Mexican Indigenous (Indígena) languages in California. *Language. Documentation and Conservation*, 18, 148–175. <https://hdl.handle.net/10125/74804>
- Bhavnani, K.-K. (1988). Empowerment and social research: Some comments. *Text*, 8(1–2), 41–50. <https://doi.org/10.1515/text.1.1988.8.1-2.41>
- Bucholtz, M., Casillas, D., y Lee, J. (2016). Beyond Empowerment: Accompaniment and Sociolinguistic Justice in a Youth Research Program. In R. Lawson & D. Sayers (Eds.), *Sociolinguistic Research: Application and Impact*. (pp.25-44) Routledge <https://escholarship.org/uc/item/6033d7jj>
- Bucholtz, M., Casillas, D., y Lee, J. (2020). Resisting Racism and Neoliberalism in Critical Language Research and Activism with Racialized Youth. In *Critical Youth Research in Education: Methodologies of Praxis and Care*. <https://escholarship.org/uc/item/7vq7q8s2>
- Bucholtz, M., López, A., Mojarro, A., Skapoulli, E., VanderStouwe, C. y Warner-García, S. (2014). Sociolinguistic justice in the schools. Student researchers as linguistic

- experts. *Language and Linguistics Compass*, 8(4), 144-157. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12070>
- Bucholtz, M. (2019). The public life of white affects. *Journal of Sociolinguistics*, 23(5), 485–504. <https://doi.org/10.1111/josl.12392>
- Bucholtz, M. (2021). Community-Centered Collaboration in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 42 (6), 1153–1161. <https://doi.org/10.1093/applin/amab064>
- Bucholtz, M. (2023). Advancing Social Justice in Sociolinguistics: The Impact of Community-Centered Collaboration [Diapositivas de Powerpoint]. *Hugarian Sociolinguistics Conference*. <https://bucholtz.linguistics.ucsb.edu/sites/default/files/sitefiles/research/Bucholtz-slides-Budapest.pdf>
- Calvès, A. (2009). “Empowerment”: Généalogie d’un concept clé du discours contemporain sur le développement. *Revue Tiers Monde*, 4(200), 735–749. <https://doi.org/10.3917/rtm.200.0735>
- Cameron, D., Frazer, E., Harvey, P., Rampton, M. B. H., y Richardson, K. (1992). *Researching language: Issues of power and method*. Routledge.
- Cameron, D. (1998). Problems of empowerment in linguistic research. *Cahiers de l’ILSL*, 10, 23–38.
- Cañedo, C. (2022). Justicia sociolingüística en la educación. *Diseminaciones*, 5(10), 7-19. <https://revistas.uaq.mx/index.php/diseminaciones/article/view/691>
- Carter, P. (2018). Hispanic-Serving Institutions and Mass Media Engagement: Implications for Sociolinguistic Justice. *Journal Of English Linguistics*, 46(3), 246-262. <https://doi.org/10.1177/0075424218783448>
- Charity, A., Mallinson, C., y Bucholtz, M. (2020). Toward racial justice in linguistics: Interdisciplinary insights into theorizing race in the discipline and diversifying the profession. *Linguistic Society of America*, 96(4). <https://dx.doi.org/10.1353/lan.2020.0074>
- Charity, A., Mallinson, C., y Bucholtz, M. (2022). *Talking college: Making space for Black language practices in higher education*. Teachers College Press.
- Charity, A. (2013). Sociolinguistics and social activism. En R. Bayley, R. Cameron, & C. Lucas (Eds.), *The Oxford handbook of sociolinguistics* (pp. 812–831). Oxford University Press.
- Charity, A. (2023). Liberatory linguistics. *Daedalus*, 152(3), 212–226. https://doi.org/10.1162/daed_a_02027

- Charity A. (2016). Language and racialization. En O. García, N. Flores, y M. Spotti (Eds.), *The Oxford handbook of language and society* (pp. 381-402). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190212896.013.29>
- Cook-Sather, A. (2007). Resisting the impositional potential of student voice work: Lessons for liberatory educational research from poststructuralist feminist critiques of critical pedagogy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 389–403. <https://doi.org/10.1080/01596300701458962>
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297–324. <https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>
- Fischlin, D., Heble, A., y Lipsitz, G. (2013). *The fierce urgency of now: Improvisation, rights, and the ethics of cocreation*. Duke University Press.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores
- Funes, J., y Raya, E. (2001). *El acompañamiento y los procesos de incorporación social: Guía para su práctica* [Documento de trabajo]. Federación Sartu, Dirección de Bienestar Social, Gobierno Vasco.
- Gaby, A., y Woods, L. (2020). Toward linguistic justice for Indigenous people: A response to Charity Hudley, Mallinson, and Bucholtz. *Language*, 96(4), e268-e280. <https://doi.org/10.1353/lan.2020.0078>
- Holguín Mendoza, C., y Taylor, A. (2021). Spanish heritage language learners abroad: Inclusive pedagogies for critical sociocultural linguistic literacy. In T. Quan, R. Pozzi, y C. Escalante (Eds.), *Heritage speakers of Spanish in study abroad* (pp. 219–235). Routledge.
- Labov, W. (1982). Objectivity and commitment in linguistic science: The case of the Black English trial in Ann Arbor. *Language in Society*, 11(2), 165-201.
- Lopez, A. (2020). *Here now: Latinx youth language brokers and the politics and possibilities of ultratranslation* (Tesis doctoral). UC Santa Barbara. <https://escholarship.org/uc/item/18c1v5p6>
- Paris, D., y Winn, M. T. (Eds.). (2014). *Humanizing research: Decolonizing qualitative inquiry with youth and communities*. Sage.
- Piller, I. (2016). *Linguistics diversity and social justice*. Oxford University Press
- Pratt, M. (1991). Arts of the contact zone. *Profession*, 33–40. <http://www.jstor.org/stable/25595469>

- Rosa, J. (2018). Community as a Campus: From “Problems” to Possibilities in Latinx Communities. En J. Krupczynski & M. Castañeda (eds.), *Civic Engagement in Diverse Latinx Communities: Learning from Social Justice Partnerships in Action* (pp. 111-123). Peter Lang.
- Sousa Santos, B. (2014). Introducción. En B. de Sousa Santos & M. P. Meneses (Eds.), *Epistemologías del Sur: Perspectivas* (pp. 7-17). Ediciones Akai.
- Tomlinson, B., & Lipsitz, G. (2013). American studies as accompaniment. *American Quarterly*, 65(1), 1–30. <https://dx.doi.org/10.1353/aq.2013.0009>
- Weidman, A. (2003). Gender and the politics of voice: Colonial modernity and classical music in South India. *Cultural Anthropology*, 18(2), 194–232. <https://doi.org/10.1525/can.2003.18.2.194>
- Zavala, V. (2019). Sociolinguistic justice for our times. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343–359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>

¹ Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas y estudiante de segundo semestre de la Maestría en Ciencias del Lenguaje - Sociolingüística y gestión política y educativa de los plurilingüismos de la Universidad de Montpellier Paul-Valéry, Francia a través de la beca de excelencia EIFFEL. Investigador externo del Semillero de Sociolingüística de la Universidad de Caldas.

² Licenciada en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad del Quindío y estudiante de segundo semestre de la Maestría en Francés lengua extranjera y educación plurilingüe en la Universidad Marie et Louis Pasteur - Besançon, Francia.

³ Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Cauca; Magíster en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo; Profesora del área de la Lingüística en la Licenciatura de Literatura y Lengua castellana y de la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia).

⁴ Los autores denominan a la población afrodescendiente como “negra”, de allí que, en adelante, tomando sus denominaciones, utilizaremos los términos de acuerdo con la bibliografía revisada.