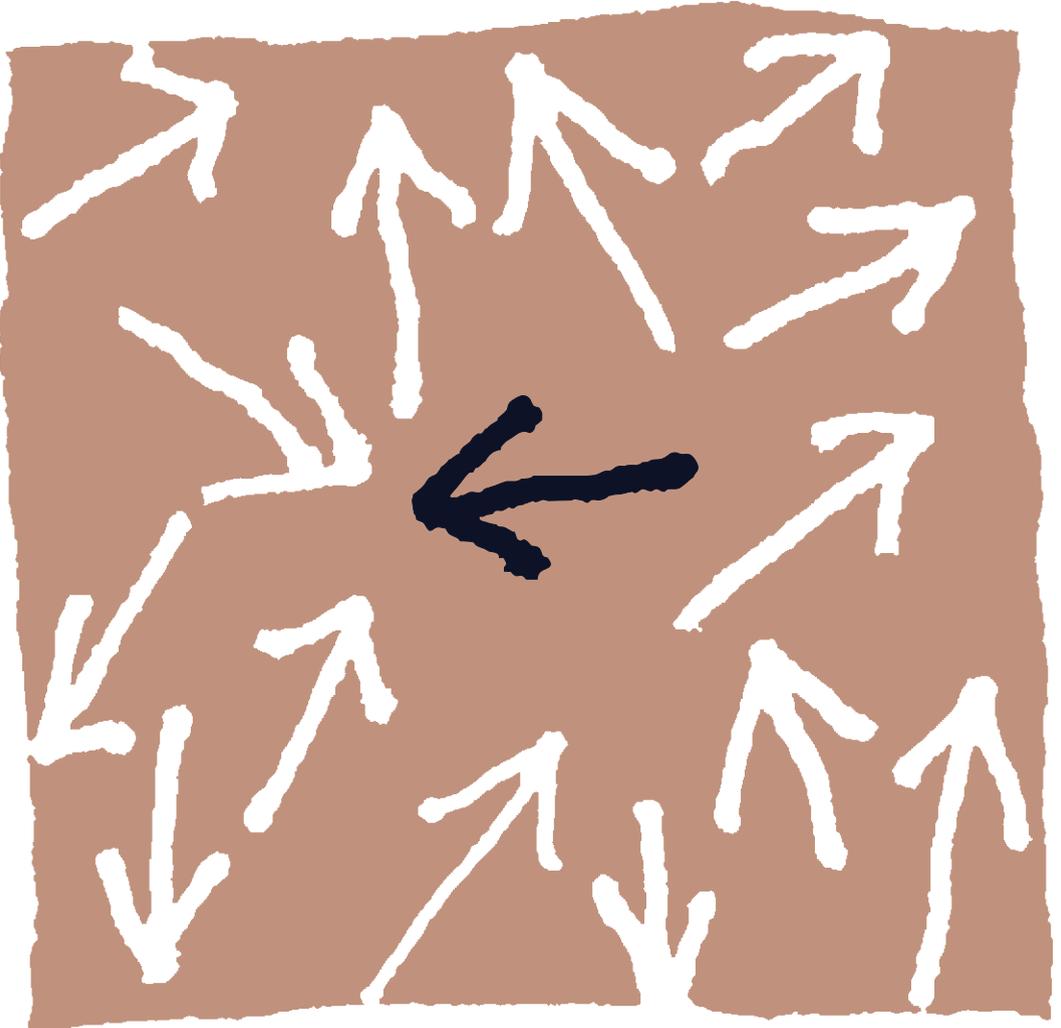


L → mi

Lengua y migración / Language and Migration

Número 14. Volumen 1/2022 (junio)

Universidad de Alcalá



LENGUA Y MIGRACIÓN publica artículos originales, teóricos, empíricos y metodológicos, que analicen la realidad lingüística y comunicativa de la inmigración en sus comunidades de acogida, atendiendo al estudio de todos los elementos sociales y lingüísticos que concurren en el proceso de integración sociolingüística, incluidos los procesos de adquisición de segundas lenguas por parte de los inmigrantes.

LENGUA Y MIGRACIÓN publica artículos que estudien fenómenos sociolingüísticos y sociológicos derivados de los procesos migratorios en cualquier región o comunidad del mundo, tanto si en esos procesos están implicados hablantes de lenguas distintas como si se trata de hablantes de la misma lengua.

LENGUA Y MIGRACIÓN publica artículos de especialidades lingüísticas muy variadas: junto a trabajos de sociolingüística y sociología de la lengua, también se ofrecen estudios de lingüística descriptiva, pragmática, análisis del discurso, análisis de la conversación y de otras materias interesadas por el uso de la lengua en contextos de inmigración. Los artículos interesados por el aprendizaje, la enseñanza y el contraste de lenguas, segundas o extranjeras, en esos mismos contextos son de un especial interés. Del mismo modo, la revista deja espacio para los estudios interculturales y transculturales en la medida en que tengan la inmigración como objeto de estudio.

LENGUA Y MIGRACIÓN (LANGUAGE AND MIGRATION) publishes original, theoretical, empirical and methodological articles, which analyze the linguistic and communicative reality of immigration in their reception communities, taking care of the study of all the social and linguistic elements which they concur in the process of sociolinguistic integration, including acquisition of second languages on the part of the immigrants.

LENGUA Y MIGRACIÓN (LANGUAGE AND MIGRATION) publishes articles that study sociolinguistic and sociological aspects related to the migratory processes in any region or community of the world, as well as processes where speakers of different or same languages are implied.

LENGUA Y MIGRACIÓN (LANGUAGE AND MIGRATION) publishes articles of different linguistic specialties: sociolinguistic and sociology of the language works, studies of linguistic descriptive, pragmatics, discourse analyses, conversational analyses and other matters interested in the use of the language in immigration contexts. Articles interested in learning, education and contrast of languages, second or foreign ones, in those same contexts are of a special interest. In the same way, the journal leaves space for the intercultural and cross-cultural studies as long as they have immigration as an object.

SECRETARÍA EDITORIAL / EDITORIAL ASSISTANT

Clara Ureña Tormo
Sara Engra Minaya

DIRECCIÓN EDITORIAL / EDITORIAL ADDRESS

Dr. Florentino Paredes García

Departamento de Filología, Comunicación y Documentación
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Alcalá
28801 - Alcalá de Henares (Madrid) – Spain
lengua.migracion@uah.es
<http://lym.linguas.net/>

ISSN 1889-5425 (edición impresa)

ISSN 2660-7166 (edición en línea)

Depósito Legal: M-21699-2009

© 2021. Editorial Universidad de Alcalá. España

Diseño: Jaime Nieto (<http://www.nietografik.com>)

Esta revista recibe financiación de las áreas de Lengua Española y Lingüística General del Departamento de Filología, Comunicación y Documentación de la Universidad de Alcalá. Asimismo, se ha beneficiado de la red de investigación INMIGRA-CM, vinculada a la Comunidad de Madrid (España), y del proyecto HUM2006-01237/FILO, de la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación de España.

LENGUA Y MIGRACIÓN está indizada o resumida en (LANGUAGE AND MIGRATION is indexed or abstracted in): CIRC, Consejo Superior de Investigaciones Científicas - CCHS, Dialnet, DULCINEA, Emerging Source Citation Index, European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS), GERES, Hispdoc, ISOC, Latindex, L-DICE (CINDOC), Linguistic Abstracts Online (LABO), Linguist List, Matriu d'Informació per a la Avaluació de Revistes (MIAR), MLA International Bibliography, Observatoire Européen de Plurilinguisme, Portal del hispanismo (Instituto Cervantes), Red Europea de Información y Documentación sobre América Latina (REDIAL), REDIB, Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas (RESH), Scopus, SHERPA/RoMEO, Todoole.net, Ulrich's Periodicals Directory, Unión de Editoriales Universitarias Españolas, WorldCat y Zeitschriftendatenbank (ZBD).

Atención

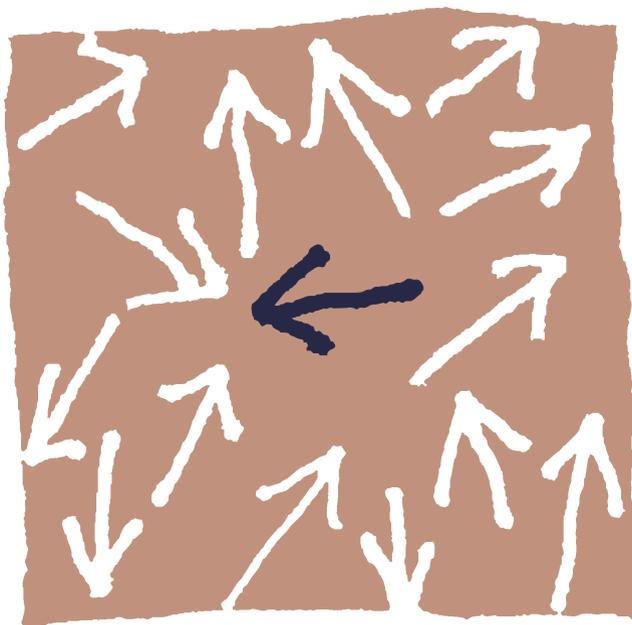
El contenido de LENGUA Y MIGRACIÓN no puede ser reproducido, transmitido ni distribuido, total o parcialmente, por ningún medio o mecanismo, ni guardado en bases de datos o sistemas de recuperación de información, sin la autorización previa y por escrito del editor.

No part of this publication may be reproduced or distributed in any form or by any means, or stored in a database or retrieval system, without the prior written permission of the publisher.

Lengua y migración / Language and Migration

Número 14. Volumen 1 / 2022 (junio)

<https://doi.org/10.37536/LYM.14.1.2022>



Editor general / Editor-in-Chief Florentino Paredes García
Universidad de Alcalá (España / Spain)

Editora de reseñas / Review Editor Silvana Guerrero González
Universidad de Chile (Chile / Chile)

Secretaría editorial / Editorial Assistant Clara Ureña Tormo
Universitat de València (España / Spain)
Sara Engra Minaya
Universidad de Alcalá (España / Spain)



Universidad
de Alcalá

EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

- Editor fundador / Founding Editor* FRANCISCO MORENO FERNÁNDEZ
Universidad de Alcalá (España / Spain)
- Comité editorial / Editorial Board* MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ
Universidad de Alcalá (España / Spain)
LUIS GUERRA SALAS
Universidad Europea de Madrid (España / Spain)
SUSANA MARTÍN LERALTA
Universidad Antonio Nebrija (España / Spain)
CELIA RICO PÉREZ
Universidad Europea de Madrid (España / Spain)
- Comité asesor / Advisory Board* MARTA BARALO
Universidad Antonio Nebrija (España / Spain)
MARIA VITTORIA CALVI
Università degli Studi di Milano (Italia / Italy)
ROCÍO CARAVEDO
Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú / Peru)
ANA M. CESTERO
Universidad de Alcalá (España / Spain)
RODOLFO GUTIÉRREZ
Universidad de Oviedo (España / Spain)
HUMBERTO LÓPEZ MORALES
Universidad de Puerto Rico
Asociación de Academias de la Lengua Española
(Puerto Rico / Puerto Rico)
ANDREW LYNCH
University of Miami (Estados Unidos / United States)
JUANA MUÑOZ LICERAS
University of Ottawa (Canadá / Canadá)
MARIA POLINSKY
Harvard University (Estados Unidos / United States)
DENNIS PRESTON
Oklahoma State University (Estados Unidos / United States)
MERCÉ PUJOL
Universidad de Perpiñán Via Domitia (Francia / France)
CARMEN VALERO
Universidad de Alcalá (España / Spain)

Índice general

Artículos:

El español como lengua comunitaria y lengua de herencia en Quebec
Enrique Pato 7

Aproximación al habla femenina a partir del análisis del léxico disponible de 33 mujeres inmigrantes estudiantes de ELE
Diego Javier Gallego Gallego 27

La migración cubana desde el discurso periodístico de Granma y The New York Times: Análisis de la polarización ideológica
Roberto Alfonso Lara, Madeleyne Bermúdez Sánchez y Yadán Crecencio Galañena León 45

A critical discourse study of the portrayal of immigrants as non-citizens in a sample from the Spanish press
María Martínez Lirola 69

El español como lengua de herencia: entre identidad y utilidad. Un estudio de caso
Yvette Bürki 93

La dimensión cultural en la formación de enseñantes de español para inmigrantes
Manuel Rubio Manríquez y Raquel Rubio Martín 123

Enseñanza de español para migrantes senegaleses. Experiencias de educación popular en Buenos Aires (2012-2020)
Nélida Abril Murguía Cruz, Brenda Steeb, Nicolás Arellano y Mariana Brito Olvera 145

Reseña:

The Routledge Handbook of Migration and Language
Gloria Macarena Toledo Vega 175

Autores

Table of contents

Articles:

Spanish as a community language and heritage language in Quebec
Enrique Pato 7

An approach to female speech based on the analysis of the available lexicon of 33 immigrant women students of Spanish as a foreign language
Diego Javier Gallego Gallego 27

Cuban migration from the journalistic discourse of Granma and The New York Times: Analysis of ideological polarization
Roberto Alfonso Lara, Madeleyne Bermúdez Sánchez and Yadán Crecencio Galañena León 45

Un estudio crítico del discurso sobre la representación de los inmigrantes como no ciudadanos en una muestra de la prensa española
María Martínez Lirola 69

Spanish as a Heritage Language: between identity and utility. A case study
Yvette Bürki 93

The cultural dimension in the training of teachers of Spanish for immigrants
Manuel Rubio Manríquez and Raquel Rubio Martín 123

Teaching Spanish to Senegalese migrants. Experiences of popular education in Buenos Aires (2012-2020)
Nélida Abril Murguía Cruz, Brenda Steeb, Nicolás Arellano and Mariana Brito Olvera 145

Review:

The Routledge Handbook of Migration and Language
Gloria Macarena Toledo Vega 175

Contributors



El español como lengua comunitaria y lengua de herencia en Quebec

Enrique Pato

Este trabajo ofrece un panorama abarcador de la situación del español como lengua comunitaria y como lengua de herencia en la provincia de Quebec, con especial relación a la Región metropolitana de Montreal, espacio geográfico que concentra el mayor número de hispanos de todo el país. Para ello, se presenta la influencia de las lenguas mayoritarias (francés e inglés) y algunos de los rasgos gramaticales y léxicos de contacto tanto en el habla de los jóvenes como en la de los hablantes adultos. Por lo que respecta a la conservación del español como lengua de herencia, existe una multitud de factores implicados, a pesar de la falta de una “política lingüística” explícita en el hogar. Por último, se analiza un caso concreto de transferencia lingüística directa del francés: el uso de *mismo si* (‘aunque, incluso si’) como elemento estructuralmente compatible que se registra en el habla de los inmigrantes.

Palabras clave: español, lengua comunitaria, lengua de herencia, transferencia, Quebec.

Spanish as a community language and heritage language in Quebec. This work offers a comprehensive overview of the situation of Spanish as a community language and as a heritage language in the province of Québec, with special relation to the Metropolitan Region of Montreal, a geographic space that concentrates the largest number of Hispanics in the entire country. For this, the influence of the majority languages (French and English) and some of the grammatical and lexical features of contact are presented both in the speech of young people and in adult speakers. Regarding the preservation of Spanish as a heritage language, there are a multitude of factors involved, despite the lack of an explicit “language policy” at home. Finally, a specific case of direct linguistic transfer from French is analyzed: the use of *mismo si* (‘although, even if’) as a structurally compatible element that is recorded in the speech of immigrants.

Keywords: Spanish, community language, heritage language, transfer, Québec.

1. Introducción

Como es sabido, en las últimas dos décadas los movimientos de población han alcanzado máximos históricos: cerca de 272 millones de personas viven fuera de sus países de origen (Naciones Unidas 2019). Los motivos para migrar son varios, pero están relacionados casi siempre con factores económicos (trabajo), políticos (violencia, persecución) y sociales (familia, educación).

En el caso de Canadá las migraciones de latinos (en un principio chilenos, salvadoreños y guatemaltecos) desde los años 70 y 80, dentro de las políticas humanitarias hacia los refugiados y exiliados en situación crítica, y más tarde por reunificación familiar (mexicanos, colombianos, peruanos y argentinos) desde los años 90, se han potenciado y justificado desde el punto de vista político como fuente para el desarrollo económico del país, y de las provincias, especialmente en Ontario y Quebec (Burgueño Angulo 2005, Bastien y Bélanger 2010, Armony 2013).

La mayor concentración de hablantes nativos de español se encuentra en las regiones metropolitanas (aglomeración urbana y periferia) de Toronto (126.500 personas), Montreal (120.765 personas) y Vancouver (36.625 personas). Según el último censo publicado (Statistique Canada 2017), el español es la lengua materna de 458.850 personas, situándose así como la tercera lengua inmigrante más hablada en todo el país, después del punjabi (501.680 personas) y las lenguas chinas (cantonés, mandarín, min nan, wu, hakka, con 1.253.360 personas)¹. En la provincia de Quebec, el español cuenta con 145.635 hablantes nativos, de los cuales el 83 % se concentra en la ciudad Montreal (Statistique Canada 2017). La gran mayoría de la comunidad latina es de primera generación (82 %).

Para los efectos de este trabajo, dividiremos el concepto de *generación de inmigrantes* de la siguiente manera: la primera generación (hablantes adultos) es dominante en la lengua de origen (español, lengua minoritaria) y presenta un nivel variable de competencia en las lenguas de acogida (francés e inglés, lenguas mayoritarias), según la propia evaluación². La generación 1.5 es la compuesta por inmigrantes que llegaron a Canadá en la niñez. La segunda generación es la de los hijos de padres inmigrantes nacidos ya en Canadá. Por último, la tercera generación es la de los nietos de la primera generación.

Por *lengua de herencia* (también lengua de origen, minoritaria, no oficial y familiar), distinta de las lenguas oficiales o dominantes dentro de la sociedad, se entiende el sistema transmitido y adquirido de una generación a otra en un contexto familiar (Blackledge y Creese 2008, Montrul 2012, 3). En el contexto canadiense, la definición de *hablante de herencia* se concibe hoy día desde diversas perspectivas de análisis, ya

sea con criterios lingüísticos o con criterios sociales (asociación cultural y ancestral). Como ha sido ampliamente estudiado, los hablantes de herencia constituyen un grupo muy heterogéneo, por lo que su panorama lingüístico también es variable, desde el mantenimiento del español hasta la pérdida total de esta lengua; sin olvidar que el mantenimiento y el nivel de competencia en la lengua de herencia puede variar, y de hecho varía, a lo largo de la vida (Montrul 2012). Como en tantos otros contextos geográficos, en Quebec la transmisión de una lengua de herencia disminuye de una generación a otra (Rodrigue 2009, Houle 2011).

El objetivo de este trabajo es mostrar la situación actual del español como lengua comunitaria, tanto en hablantes jóvenes como en adultos, y como lengua de herencia en Quebec, centrándonos en el caso concreto de la Región metropolitana de Montreal (RMM), área que incluye la isla de Montreal y sus 91 municipalidades. Montreal es conocida por ser una ciudad multicultural, multilingüe (francés e inglés) y, también, multidialectal, ya que en ella conviven todas las variedades regionales del español (cf. Potowski 2011 para el caso de Estados Unidos). Expondremos algunos ejemplos de estructuras gramaticales y léxicas fruto del contacto con el francés y el inglés; así como un ejemplo concreto de transferencia gramatical.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el trabajo queda estructurado de la siguiente manera. Tras esta breve introducción, presento la situación del español como lengua comunitaria en Quebec, tanto en hablantes jóvenes (§ 2.1) como en hablantes adultos (§ 2.2). En § 3 veremos la situación del español como lengua de herencia. En § 4 conoceremos un ejemplo concreto de transferencia sintáctica, el caso de *mismo si*. Por último, las conclusiones (§ 5) cierran el trabajo.

2. El español como lengua comunitaria en Quebec

En esta sección se muestra, en primer lugar, la situación actual del español de los jóvenes hispanos en Montreal. Sigo para ello los trabajos de Pérez Arreaza (2017 y 2019). En segundo lugar, se ofrece una visión general de la situación del español en migrantes adultos de primera y segunda generación, gracias a los datos del COLEM (*Corpus oral de la lengua española en Montreal*), siguiendo para ello los trabajos previos de Pato (2017 y 2020).

2.1. El español como lengua comunitaria en los jóvenes

El trabajo de Pérez Arreaza (2017) cuenta con una muestra de 53 jóvenes de ambos sexos, divididos en dos grupos etarios: 14-17 (con estudios secunda-

rios) y 18-24 (con estudios universitarios), con el español como lengua materna de diferentes variedades: peninsular (4 informantes), caribeña (13), mexicano-centroamericana (10), andina (13), rioplatense (8) y chilena (5).³

En un primer momento, durante el trabajo de campo, los jóvenes mantuvieron una conversación grabada entre sí, sobre temas de su interés como la inmigración, la adaptación al sistema escolar quebequense, la vida de los jóvenes en Montreal, la moda y el contraste con la cultura de origen, entre otros. Esta conversación informal se llevó a cabo con dos grupos de jóvenes, uno de la misma norma dialectal y otro grupo de diferentes normas dialectales. En una segunda parte del trabajo se aplicó un cuestionario para conocer mejor el léxico que emplean, las formas de tratamiento y las actitudes lingüísticas de los participantes.

Los resultados generales muestran que se registran los principales rasgos caracterizadores de cada norma dialectal, en todos los niveles de análisis lingüístico estudiados. Ejemplo de ello, en el nivel fonético-fonológico, es la distinción entre /s/ y /θ/ (en jóvenes de origen español), la pérdida de -d- intervocálica (como uso generalizado), el seseo (en todas las variedades americanas), la aspiración de /s/ en posición implosiva (en jóvenes caribeños) o la asibilación del grupo /tr/ (en los jóvenes de origen chileno).

Entre los rasgos propiamente gramaticales se documenta el leísmo (*Le maltratan al toro*, España), la duplicación o doblado del clítico átono de complemento directo (*La quería invitar a Magdi*, Argentina) y el empleo del verbo *ser* focalizador (*Y ahí se habla es francés*, Venezuela). Por último, en cuanto al léxico se refiere, numerosas voces del registro juvenil son mantenidas de la variedad de origen: *cachondeo* (España), *fome*, *pololear* (Chile), *chavos* (México).

En cuanto a la influencia de las lenguas dominantes, la del francés –de manera general– es mucho más notoria en todos los niveles estudiados. Este hecho se refleja en fenómenos como el cambio de sílaba tónica ([a.rá.βes] por *árabes*), el cambio vocálico ([pe.í.ses] por *países*), la nasalización de la vocal ante consonante nasal ([ã.ñ.tón.seh] por *entonces*) o la relajación de las róticas ([a.bu.rí.ðo] por *aburrido*).

Entre los rasgos gramaticales de contacto, destacan la omisión de la preposición *a* ante complemento directo humano (1a), la alternancia de las preposiciones *a* y *en* con sentido espacial y temporal (1b-c), y la alternancia variable de preposiciones (1d):⁴

- (1) a. Yo conocí Ø ese señor que tiene como 35 años y sigue viviendo con su mamá (M, <18, andina).
- b. La tenemos que poner *a* una guardería (M, >18, mexicana).
- c. Estudiamos inglés *al* colegio (M, >18, chilena).
- d. Está pensando *a* moverse (H, <18, mexicana).

También cabe destacar la colocación (interpolación) de algunos adverbios entre el verbo auxiliar y el infinitivo, esto es, en perífrasis o semiperífrasis verbales. Es el caso de, por ejemplo, *bien* (2a), *mejor* (2d), *siempre* (2c) y *también* (2d).

- (2) a. Hay que *bien* elegir (M, >18, andina).
 b. Me ayuda a *mejor* entender también (M, 1>8, rioplatense).
 c. Las blancas... las quebecas se van a *siempre* querer vestir como las morenas (M, <18, andina).
 d. Yo trataba de *también* hablar con otra gente (M, >18, andina).

Como vemos, en (2a-b) se calca la estructura francesa *Il faut bien choisir* y *M'aide à mieux comprendre*. En el caso de (2c-d), en cambio, el adverbio se interpola después de la preposición, pero siempre antes del infinitivo, por lo que la transferencia de *vont toujours vouloir s'habiller* y *J'essayais aussi de parler* resulta más compleja.

Por otro lado, los tipos de alternancia de códigos son abundantes, especialmente los de tipo intraoracional (3a y 4b), pero también interoracional (3b):

- (3) a. *Mais des fois*, hay unos que sí (M, <18, andina).
 b. Y a veces la policía... no... *ils sont pas au courant*. *Tu es fou?* (M, <18, andina).

El uso de marcadores discursivos y reformuladores, sobre todo del francés, como *ben* y *bon*, también es un rasgo del habla juvenil de los jóvenes hispanos en Montreal. Como señala Waltereit (2007, 98-100), *ben* se emplea para indicar una ruptura con el enunciado anterior, casi siempre por considerarlo no pertinente (4a). *Bon*, en cambio, sirve para señalar un grado de aceptación, y puede aparecer precediendo a *ben* (4b):

- (4) a. hay menos años escolares allá... *ben...* en México son dos años de menos que aquí en Canadá, se... acaba secundaria tres y aquí es secundaria cinco (H, <18, mexicana).
 b. *Bon, ben... d'habitude...* ¿cómo se dice “d’habitude”? Habitualmente es como a las tres de la mañana... tres (M, <18, andina).

Como era de esperar, en el léxico se documentan numerosos préstamos, calcos, adaptaciones y algunas creaciones de las lenguas dominantes. Las voces del inglés y del francés que conservan la fonética y la morfología a la hora de hablar español (préstamos) son abundantes (cf.

ASALE 2010). Ejemplos del inglés son *cool* ('genial'), *skinny* ('flaco'), *fashion* ('de moda'), *creepy* ('espantoso'), *nerd* ('empollón'), *joint* ('cigarrillo de marihuana'), *cheap* ('barato') o *swag* ('estilo'). Ejemplos del francés son *québécois* ('quebequense/ quebequés'), *armée* ('ejército'), *moyenne* ('nota media'), *pensionnat* ('internado') *bilingue* ('bilingüe'), *fâché* ('enfadado'), *chef* ('jefe'), *chinois* ('chino'), *rendez-vous* ('cita'), *sondage* ('encuesta') o *cégep* ('instituto'). Entre las voces del español que conservan su significante, pero agregan el contenido semántico de una voz del inglés o del francés (calcos) se documentan ejemplos como *aprender de corazón* ('aprender de memoria'), *carta* ('tarjeta'), *realizar* ('darse cuenta') o *quitar* ('dejar', como calco de *quitter*). La adaptación fonética y morfológica al español de voces del francés y del inglés se refleja en términos como *depanor* (del francés *dépanneur* 'tienda de alimentación de barrio'), *clasamiento* (de *classement* 'clasificación'), *deta* (de *dette* 'deuda'), *se exprima* (de *s'exprimer* 'manifestar, expresarse'), *frenchar* (de *French kiss* 'besar con lengua'), *quebeco* (del inglés *Quebecker*) y *friquear* (de *to freak* 'sentir o expresar algo anómalo'), entre otros. Por lo que respecta a las creaciones juveniles cabe destacar la derivación-composición (*marquitis* 'persona que solo compra cosas de marca'), el acortamiento silábico (*depre* 'deprimido', *pro* 'profesional', voz que se emplea asimismo en inglés), las asociaciones de significado (*empelicularse* 'drogarse', *desbarrancarse* y *despelucarse* 'divertirse sin pensar en las consecuencias') y el empleo de palabras malsonantes (*mierda*, *follar*, *chingar*). Todas ellas existen asimismo en el español de los jóvenes que no están en contacto con otra lengua.

Por último, con respecto a las actitudes lingüísticas, todos los hablantes de la muestra se reconocen en su norma de origen (lengua materna) y reconocen también su variedad dialectal del español. De este modo, el 70 % de los jóvenes cree que en su país de origen se habla un buen español. Según sus respuestas, los motivos de la conservación del español están en relación con la lealtad y la fidelidad (*No perder las raíces con las que nacimos*), la utilidad (*Por cultura y negocios*), el prestigio (*Porque es un idioma muy bonito. Mucha gente habla español*) y el orgullo (*La lengua es la puerta a la cultura y me siento muy orgulloso de ella*) (cf. Potowski 2012). A este respecto hay que indicar que no se registraron respuestas de rechazo, es decir, no hay actitudes negativas hacia el español. Así las cosas, cerca del 95 % de los jóvenes estudiados afirma estar dispuesto a enseñar el español a sus hijos y a alfabetizarlos en esta lengua. Solo un 4 %, en concreto informantes masculinos de origen caribeño, condiciona el aprendizaje del español al aprendizaje previo del inglés y al criterio de la madre (cf. Burgueño Angulo 2005, De Melo 2014).

En resumen, todos los niveles de análisis muestran elementos caracterizadores del español general, así como la influencia de las lenguas

mayoritarias (francés e inglés), y elementos diferenciadores (rasgos areales y de cada país de origen). Estos últimos se registran en las tres generaciones de jóvenes de la muestra. Por otro lado, el contacto con el francés y el inglés, así como el contacto con otras variedades dialectales del español, favorece el movimiento dentro del sistema lingüístico. Como resultado, comienzan a surgir algunos usos lingüísticos propios de la comunidad hispana en Montreal, como veremos en el apartado 4. Además, el español de los jóvenes de Montreal presenta algunos rasgos propios del lenguaje juvenil, especialmente en el campo léxico. Asimismo, los informantes se perfilan como transmisores de la lengua española a las futuras generaciones.

2.2. El español como lengua comunitaria en los adultos

La descripción del español en hablantes adultos procede de los datos del COLEM (*Corpus oral de la lengua española en Montreal*). El COLEM es un corpus de entrevistas semidirigidas con hablantes nativos de todos los países de habla hispana, grabadas en un entorno natural y estructuradas en función de un protocolo común de encuesta sobre la vida de los inmigrantes en Quebec y su integración en la sociedad. Hasta la fecha, cuenta con 153 informantes: 89 mujeres y 64 hombres, de entre 19 y 81 años de edad.⁵

Como en el caso de otros contextos norteamericanos estudiados, en concreto el área metropolitana de Nueva York (Otheguy y Zentella 2012), el español en Montreal puede ser caracterizado por tres rasgos básicos: i) la continuidad estructural que se mantiene con la variedad del español de origen; ii) el doble contacto lingüístico, único en el mundo, con el francés y el inglés; y iii) el contacto con otras variedades del español (Pato 2017 y 2020).

En lo que sigue, resumiré algunos de los fenómenos propios de la variedad de origen que se conservan, la influencia lingüística de las lenguas mayoritarias (especialmente del francés), así como el uso de numerosas voces del inglés y del francés en el habla de los hispanohablantes en Montreal.

En general, todos los hablantes entrevistados para el COLEM mantienen sus rasgos lingüísticos de origen.⁶ Entre otros, destacamos el empleo de *-nos* por *-mos* como desinencia verbal de la primera persona de plural en los dialectos caribeños (5a, Pato 2015), el verbo *ser* focalizador en Venezuela, Colombia, Ecuador, Costa Rica, Panamá y República Dominicana (5b, Pato 2010), la abundante pluralización del verbo *haber* existencial en todas las variedades (5c, también 11f, Pato 2016, y las referencias allí citadas) o el uso de las relativas oblicuas o

“cortadoras”, esto es, sin preposición, que se originan en el área rioplatense (5d, Alba de la Fuente y Pato 2019).

- (5) a. Era más el francés[s], el español no, él no quería que hablaran español para que *aprendieran[s]* el francés[s] (COLEM, República Dominicana, M-34, 6 RMM).
- b. en las universidades estatales es bas-... mucho menos, no es que es gratuita cien por ciento, pero es... uno paga *es* algo (COLEM, Ecuador, H-37, 6 RMM).
- c. Iba siempre al teatro; *habían* piezas de teatro. Y me, me gusta mucho. Entonces sí, esa parte me, me encanta de la cultura aquí en Quebec (COLEM, Cuba, H-51, 27 RMM).
- d. La época *que* ocurrió todo eso, yo tenía solo once años (COLEM, Argentina, M-49, 14 RMM).

Como quedó indicado, la influencia del francés es especialmente intensa en Quebec, debido a que es la única lengua oficial de la provincia.⁷ El léxico es uno de los sistemas más permeables al contacto lingüístico (Thomason y Kaufman 1988, Thomason 2001, entre otros), sobre todo en palabras accesibles y frecuentes, por medio de un patrón de simplificación unas veces y de transferencia (por imitación) otras, como en *carta* (6a, del francés *carte*, por *tarjeta*), *populación* (de *population*, por *población*), *desarrollo* (‘desarrollo’, de *developement*), *demanda* (6b, de *demande*, por *solicitud*), *consumación* (de *consommation*, por *consumo*) o *itinerante* (de *itinérant* (cultismo), por *vagabundo* o ‘persona sin techo, que vive en la calle’), entre otras.

- (6) a. los compraba por serie de seis, pero igual le parecía muy caro. [RISAS] Hasta que alguien le explicó que él, que él podía comprar la *carta* del metro (COLEM, Guatemala, M-41, 17 RMM).
- b. en Ecuador son... cuatro años, cuatro años para hacer la licenciatura. Entonces me... pedí una, hice una *demanda* de admisión para una maestría en sociología (COLEM, Ecuador, M-53, 38 RMM).

También encontramos un patrón de creación y adaptación contextual de palabras, similar al ya descrito para el caso de los hablantes jóvenes. Ejemplo de ello son sustantivos como *depanor* (7a, ‘tienda de alimentación de barrio’, de *dépanneur*), *chomaje* (7b, ‘paro’, de *chômage*) o *naveta* (‘autobús que te lleva al aeropuerto’, de *navette*), y algunos verbos como *magasinear* (‘comprar’, de *magasiner*), *habitar* (7c, ‘vivir, convivir’, de *habiter*) y *punir* (‘castigar, sancionar’, de *punir*). Un caso

especial es el nombre y adjetivo *benévolo* / *benévola* (7d), préstamo directo (calco)⁸ de *bénévole* ('voluntario'), que se emplea con otro sentido distinto al del español general ('que tiene buena voluntad o simpatía hacia las personas o sus obras', RAE/ASALE 2020).

- (7) a. Yo había ido al *depanor*, pero me di cuenta que no tenía plata. [RISAS] Y decidí arrancar... (COLEM, Venezuela, H-49, 13 RMM).
 b. usted podía aplicar, eh, digamos si usted perdía el trabajo, el *chomaje*... (COLEM, Guatemala, H-62, 32 RMM).
 c. Eh, yo no tengo aquí familia, eh, estoy completamente solo. Y pues *habito* en este momento con mi pareja solamente (COLEM, Colombia, H-33, 5 RMM).
 d. Trabajé en, en, en una radio durante cinco años de una manera *benévola*, no era una cuestión financiera (COLEM, El Salvador, H-53, 28 RMM).

Por otro lado, se registran numerosas locuciones y expresiones idiomáticas, como *mon Dieu* (8a, *Dios mío*), *mais bon* (*pero bueno*), *mais oui* (8b, *pero sí*), *c'est vrai* (8b, *es verdad*). Un uso similar (*extra-sentential switching*) ha sido descrito por Poplack (1980) y Zentella (2007) para el caso del español en contacto con el inglés: *You know* (*ya sabes*), *I mean* (*quiero decir*), *well* (*bien, bueno*), *right?* (*¿verdad?*). Otros elementos aislados, conectores metadiscursivos y conversacionales, también son empleados en alternancias de código, como *donc* (6c, *entonces, por tanto*) y *ben* (6d, *bueno*), así como reformuladores y explicativos como *ben oui* (*pues claro*), *c'est-à-dire* (*es decir*). Todos ellos muestran el grado de competencia bilingüe de los hablantes (Poplack 1980, 616; Pato 2017, 279).

- (8) a. *Oh, mon Dieu!* Eh... muy difícil [RISAS]. Escuchaba [hablar francés] y parecía que era chino (COLEM, El Salvador, H-49, 34 RMM).
 b. mis experiencias han sido... con mi amiga [NP] sobre todo. ¿Ya está? Espérate. *Mais oui, c'est vrai.* ¡Ay! Bueno, no puedo hablar de ella... (COLEM, Guatemala, H-32, 29 RMM).
 c. yo fui a trabajar al Ministerio de Turismo y allí... yo era comprador internacional. *Donc*, lo que hacía era, eh, negocios internacionales (COLEM, Cuba, H-50, 10 RMM).
 d. El inglés... *ben*, uno siempre tiene un cursillo ahí en la escuela, pero nada, ¡gauau! (COLEM, Costa Rica, M-29, 10 RMM).

3. El español como lengua de herencia en Quebec

En este apartado se presenta la transmisión y la conservación del español en Montreal. Antes de ello, se abordan brevemente algunos de los factores más importantes que influyen en el mantenimiento y la transmisión de una lengua de herencia (Feuerverger y Cummins 1991, Edwards 1992, Worthy y Rodríguez-Galindo 2006, Cuadrado 2008, Rodrigue 2009, Montrul 2012, Rivera-Mills 2012, Potowski 2012, De Melo 2014, Alba de la Fuente 2019, entre muchos otros).

Los principales fenómenos lingüísticos asociados a los hablantes de herencia son el bilingüismo (simultáneo o secuencial), la adquisición incompleta y la atrición o pérdida de competencias (Montrul 2012, Potowski 2012). Fenómenos que, como hemos visto en el apartado precedente (y veremos en § 4), también afectan a los hablantes de la primera generación y siguientes.

Entre los varios factores que pueden influir en el mantenimiento de una lengua de herencia (véase Houle 2011 para el caso de Quebec, Zentella 1998, Rivera-Mills 2012, Potowski 2012 para el de Estados Unidos) encontramos la exposición a la lengua en el contexto familiar y su frecuencia de uso en el hogar, la motivación, así como la “política lingüística” que siga la familia. Existen también varias correlaciones entre el nivel educativo y la transmisión de la lengua, entre la edad y el dominio de la lengua de herencia, y entre el estatus migratorio y el dominio de la lengua (Montrul 2012, Rivera-Mills 2012 y las referencias allí citadas).

El papel de la madre también resulta relevante, ya que tiene mayor influencia en el mantenimiento de la lengua de herencia (Houle 2011, Potowski 2012).⁹ El orden de nacimiento muestra que los hijos mayores suelen alcanzar un mejor dominio de la lengua de herencia (Guardado 2008, Montrul 2012). Las relaciones familiares (abuelos, tíos y primos) y las redes de amigos de estos conllevan asimismo una mayor exposición al español. En relación con esto último, está también la concentración, el tamaño y la vitalidad de la comunidad de habla de origen, así como el ámbito de uso en la nueva sociedad (Guardado 2008, Houle 2011, Pérez-Leroux, Cuza y Thomas 2011, 154).

Por otro lado, con frecuencia los hablantes de herencia no han tenido una escolarización ni instrucción formal o explícita en dicha lengua. Y, en aquellos casos en que ha habido cierta formación, casi siempre se lleva a cabo en contextos de hablantes de L2 (Carreira 2007, Harklau 2009, entre otros).

El caso de Canadá y, en concreto, el de Quebec, continúa siendo muy poco representado en los estudios sobre los hablantes de herencia, debido quizá a la falsa creencia de su escaso peso demográfico, en comparación con la situación en Estados Unidos.¹⁰ Sin embargo, con más de 200 orígenes étnicos declarados, el 23 % de la población canadiense tiene una lengua materna distinta del inglés y el francés (Statistique Canada 2017). Por ello, el mantenimiento de las lenguas minoritarias en un contexto migratorio y multicultural como el canadiense es de gran interés para la sociedad y para todos los partidos políticos.

Como vimos en la introducción de este trabajo, la RMM concentra una de las mayores comunidades de hispanohablantes de todo Canadá, comunidad que crece cada año gracias a la política de inmigración de Quebec. Este aumento regular de nuevos inmigrantes tiene un efecto positivo en la transmisión de la lengua materna (Houle 2011, Otheguy y Zentella 2012, Potowski 2012). Debido a la compleja situación lingüística de la *Belle Province* (con una sola lengua oficial –el francés–, pero más de 200 lenguas extranjeras habladas en el hogar) el simple hecho de vivir en Quebec aumenta las posibilidades de transmitir y conservar una lengua de herencia (Houle 2011, 12).

El asunto de la transmisión y conservación del español como lengua de herencia en Montreal ha sido estudiado por De Melo (2014), a través de una entrevista sociolingüística y varios cuestionarios, con un grupo de padres (8 hombres y mujeres, hablantes nativos de español, que inmigraron como adultos)¹¹ y otro de hijos relacionados (8 jóvenes que nacieron en Canadá o inmigraron antes de los 8 años)¹². En concreto, el trabajo mide las actitudes de los padres y de los hijos, el tipo de estrategias que ponen en práctica los padres para mantener el uso del español en el hogar y la importancia del factor de la dualidad lingüística (inglés-francés) en el mantenimiento y pérdida del español.

Los resultados del trabajo muestran una multitud de factores implicados en el mantenimiento del español como lengua de herencia en Montreal: la exposición a la lengua (entre 80-93 % de *input* y *output*) y la cultura de origen (ya que “no te hace latino porque tú hablas español”), su uso pautado en el hogar, el contacto con la familia (viajes al país de origen de los padres) y los amigos (o “familia diaspórica”, Guardado 2008), así como la motivación interna (Montrul 2012). En suma, todos los factores están relacionados con la dinámica que la familia instaaura en el hogar, las actitudes lingüísticas de padres e hijos, la valoración que hacen de la lengua española, el sentimiento de pertenencia a una comunidad de habla y el mantenimiento de lazos familiares y afectivos fuertes con la cultura de origen. En términos generales, hay una actitud muy positiva hacia el español, favorecida por el alto nivel de bilingüismo (francés-español), el conocimiento de las lenguas oficiales (francés e

inglés) y de la lengua de herencia, así como hacia su transmisión a las generaciones futuras.

Por último, en cuanto a las estrategias de los padres, se comprueba que estos no implementan una “política lingüística” explícita en el hogar, es decir, no hay reglas en cuanto al uso del español en casa, sino que se emplea de manera “natural”. En cambio, sí muestran un esfuerzo por hablar todo lo posible a sus hijos en español, y hacer las correcciones necesarias de manera positiva y constructiva. A este respecto, la realidad lingüística de Montreal (francés-inglés) no muestra ningún desafío para la conservación del español como lengua de herencia.¹³ Sin embargo, desde el ámbito académico, la enseñanza del español como lengua de herencia en Quebec está mucho menos desarrollada que en los Estados Unidos y, a pesar de contar con un programa de enseñanza de lenguas de origen (denominado PELO) del Centro de servicios escolares, se lleva a cabo sobre todo de manera privada (Instituto latinoamericano de transmisión de la lengua y de la cultura) (Pato 2017).

Para concluir este apartado, cabe establecer algunas semejanzas entre el trabajo de De Melo (2014) y el de Pérez-Leroux, Cuza y Thomas (2011), centrado en la ciudad de Toronto. Estos autores indican que la competencia y el uso del español se ven influidos por factores tanto internos como externos al hogar. De hecho, encuentran una correlación moderada entre las actitudes de los padres y el uso de las lenguas en el hogar y las preferencias de los hijos, por lo que, en definitiva, las actitudes de los padres no constituyen un factor determinante. Además, las actitudes familiares sobre el español se asocian fuertemente con el dominio de esta lengua de herencia. Con todo, al igual que sucede en el contexto de Montreal, el factor más influyente es la práctica del idioma en el hogar.

4. Sobre la transferencia sintáctica: el caso de *mismo si*

Después de presentar un panorama abarcador sobre el español como lengua comunitaria y como lengua de herencia en Montreal, en este apartado ofreceré un ejemplo concreto de transferencia directa entre el francés y el español: la locución *mismo si* (‘aunque’, ‘incluso si’; ‘aun’). Este uso puede tomarse como prueba directa de la manifestación del bilingüismo español-francés en Quebec. El concepto de *atrición* (véase § 3) se relaciona asimismo con la transferencia de *mismo si*, ya que los hablantes han adquirido las formas *aunque* e *incluso si*, pero las descartan para favorecer el uso de *mismo si*.

Como es sabido, la locución conjuntiva *mismo si* no forma parte del español general (RAE/ASALE 2009), pero por transferencia directa del francés (Pato 2017, 35), entendida la transferencia en el sentido amplio de congruencia tipológica, los hispanohablantes la emplean en su discurso diario a la hora de hablar en español (*Mismo si llueve saldré*).

Lo interesante es que el mismo fenómeno ha sido registrado en el habla de los jóvenes hispanos de Montreal (Pérez Arreaza 2017, 166-167), sobre todo entre las mujeres de 18-24 años nacidas en Canadá o que llegaron antes de los 5 años, y en contextos donde el hablante está en contacto con otras normas dialectales diferentes a la suya (*Mismo si estás en 59, no te dejan pasar de curso; Mismo si nació aquí, tengo los valores de mis padres*).

Este uso, que también se documenta en otros contextos geográficos donde el español está en contacto con el francés, como en la Suiza francófona, como veremos más adelante, está relacionado con la estructura francesa *même si* para introducir una hipótesis o una eventualidad. En efecto, la conjunción *même si* (con el verbo en modo indicativo) se emplea en francés general con valor concesivo para indicar que, a pesar de que se presenta un obstáculo, este no impide el cumplimiento de la acción. A este respecto, Tesnière (1976) considera la forma *même si* dentro de los “condicionantes amplificativos”:

- (9) a. J’ai vu comment on pouvait, *même si* on n’avait pas d’argent, démarrer une entreprise (La Presse, Montréal, 09/10/2013).
 b. Le premier ministre, Manuel Valls, s’est félicité du fait que « l’extrême droite, *même si* elle est trop haute, n’est pas la première formation politique de France » (Le Monde, Paris, 19/08/2019).

Los ejemplos precedentes de *même si* pueden traducirse literalmente al español por *incluso si no se tenía dinero* (9a) y *aunque es demasiado alta* (9b).

La forma que sí se emplea en español, como marcador de intensidad para subrayar de manera enfática una identificación (Alcina y Bleca 1975, §4.7.3), es *mismo*. De este modo, cuando este marcador aparece en posición prenominal presenta un uso identificativo (*Salió de la casa por la misma puerta por donde había entrado*). En posición posnominal, en cambio, su uso es intensivo (*Llegó hasta la puerta misma de la casa*). Por su parte, la RAE/ASALE (2005, 439) ha señalado el uso “ajeno a la norma culta general” de *mismo* en algunas zonas de España y de América con el sentido de ‘justamente’ o ‘hasta/ incluso’ (*Con ese vestido parecía mismo una modelo; Mismo los ricos tienen que rendir cuentas*

a Dios). Por lo que respecta a la locución conjuntiva *incluso si*, considerada como locución concesivo-condicional, se ha indicado que en español general su empleo es “francamente escaso” (Montolío 1999, 3272). Hecho que se comprueba, por ejemplo, en el CORPES. En efecto, los datos de este corpus (en su versión beta 0.93) indican que *incluso si* es frecuente en el español de Estados Unidos (con una frecuencia normalizada de 14.70 ocurrencias por millón de palabras), frente a lo que se documenta en otros países como España (con 5.44) o Chile (4.60). Por tipología textual, aparece especialmente en manuales de instrucción y prospectos y folletos. En el COLEM es posible documentar esta locución, pero en menor proporción que *mismo si*.

- (10) a. *Incluso si* yo gané tres premios de marketing a nivel provincial y uno a nivel canadiense, el premio que más me pagó, me pagó tres mil dólares, o sea... (COLEM, Costa Rica, H-42, 19 RMM).
- b. uno puede aquí vivir sin estar al tanto de las noticias, *incluso si* hay elecciones (COLEM, Cuba, M-39, 7 RMM).

Volviendo al caso de *mismo si*, en los ejemplos registrados siempre va seguido de un verbo en modo indicativo (especialmente en presente o pretérito imperfecto), lo que prueba la transferencia morfosintáctica plena desde el francés. Como vemos en (11), *mismo si* es empleada por hombres y mujeres, mayores y jóvenes, con larga o corta estancia en la RMM, y sirve para comunicarse en un contexto social y lingüístico bilingüe determinado.

- (11) a. ahí todo el mundo nos conocía y estábamos seguras, *mismo si* mi papá viajaba siempre, porque era comerciante (COLEM, Ecuador, M-53, 38 RMM).
- b. la vida de mis dos hijos está acá. Entonces todos sus conocidos son de acá, *mismo si* son de otros países, nacidos acá (COLEM, Bolivia, M-59, 31 RMM).
- c. el joven llega no más a ganarse la plata y ver cómo la gasta, pero acá las personas que ya tienen su familia y sus obligaciones, *mismo si* ya uno no tiene hijos pequeños, son más responsables, ¿no? (COLEM, Panamá, H-54, 24 RMM).
- d. Vivir lejos de tu familia... Eso es lo más duro, más que el invierno, *mismo si* yo visito a mi hermana y a mi mamá que son como mi familia más cercana (COLEM, Guatemala, M-41, 17 RMM).
- e. Sabor Latino [tienda de alimentación], *mismo si* es colombiano, venden pupusas y tamales salvadoreños, entonces, hay

veces que vamos a parar ahí también (COLEM, El Salvador, H-38, 7 RMM).
 f. Eh... *mismo si* ellos hablaban mi misma lengua habían cosas en las que no nos comprendíamos (COLEM, Honduras, H-23, 6 RMM).

Los usos de *mismo si* son los mismos que los de *aunque/incluso si*, lo cual indica que no hay diferencia de empleo (la transferencia ocurre a nivel superficial). Siguiendo la clasificación tradicional propuesta por Thomson y Kaufman (1988, 74), estaríamos ante un préstamo estructural leve, o, en palabras de Sakel (2007), ante un préstamo del tipo *Matter* (conectores, marcadores del discurso, adverbios, cuantificadores), es decir, un elemento estructuralmente compatible (Silva-Corvalán 2011, 291).

Como señalábamos anteriormente, este uso de *mismo si* se registra en otros contextos geográficos donde el español está en contacto con el francés.¹⁴ Es el caso, por ejemplo, de la Suiza francófona (12a-d), según los datos del *Corpus oral de la lengua española en la Suiza francófona* (COLESfran).¹⁵ Los ejemplos siguientes muestran la misma tendencia que en Montreal: se registra tanto en hombres como mujeres (mayores y jóvenes), y con el verbo en modo indicativo.

- (12) a. que es lo qu-, que es lo principal de una persona intentarlo *mismo si* no, no lo logras, pero intento... (COLESfran, Chile06, H-71, 35 en SF).
 b. es difícil porque todos se ponen a hablar francés, *mismo si* hay una fiesta chilena escuchas a casi todos hablando francés y no español, eh, *mismo si* estás en una fiesta chilena (COLESfran, Chile01, M-61, 32 en SF).
 c. *mismo si* no lo conoce a uno es muy, es muy espontáneo (COLESfran, Colombia19, H-54, 25 en SF).
 d. aparte del hecho que soy muy junior, *mismo si* los que están conmigo tienen cuarenta años (COLESfran, Colombia04, M-32, 19 en SF).

Por otro lado, en portugués –tanto europeo como brasileño– también se documenta este galicismo (bajo la forma *mesmo se*), como locución condicional con matiz concesivo (de Moura Neves 2000, 847) o concesiva con valor hipotético, en contextos de valor contrafactual (Mira de Mateus *et. al* 2003, 719). Sin embargo, y a diferencia de lo que sucede en el español en contacto con el francés, los tiempos con los que se forma son del modo subjuntivo: el futuro (*Mesmo se chover, nós sairemos*), el imperfecto (*Ele não veria o espetáculo, mesmo se chegasse a tempo*) y el pluscuamperfecto (*Ele não teria visto o espetáculo, mesmo se tivesse chegado a tempo*).

Tal y como establecen algunos trabajos sociolingüísticos, los cambios acaecidos en la configuración de un grupo migrante pueden verse reflejados en los patrones lingüísticos de dicha comunidad hablante. En estos casos los hablantes han desarrollado un uso innovador para *mismo si* que no existe en el español fuera del contacto con el francés. En este sentido, el lenguaje es empleado con frecuencia como marcador de identidad o pertenencia (Moreno Fernández 2005, 178). De este modo, el uso de *mismo si* ('aunque, incluso si') podría interpretarse como una marca de identificación propia en el grupo migratorio hispano (Pérez Arreaza 2019, Pato 2020). Solo el tiempo podrá confirmar si este uso, fruto del contacto lingüístico con el francés, puede ser interpretado como un rasgo definidor de la identidad hispana en contextos donde el español es la lengua minoritaria, como Montreal o Lausana. El hecho de que pueda ser visto y entendido como parte íntegra de su identidad personal lo empujaría hacia ese camino (Córdoba Henao 2013, 8), ya que el resultado del contacto lingüístico no viene determinado exclusivamente por el carácter de las lenguas (francés-español en nuestro caso), sino también por la situación social que lo establece.

5. Conclusiones

En este trabajo hemos visto un panorama abarcador de la situación del español en la RMM. En el caso de los hablantes jóvenes, se registran los principales rasgos caracterizadores de cada norma dialectal, y la influencia del francés es más notoria que la del inglés. Entre los rasgos gramaticales de contacto, destacan la omisión de la preposición *a* ante complemento directo humano, la alternancia de preposiciones (*a ~ en*) y la interpolación de adverbios en perífrasis verbales. En cuanto al léxico, se registran numerosas voces prestadas y calcos, así como creaciones nuevas.

Por su parte, los hablantes adultos también mantienen sus rasgos lingüísticos de origen, y el léxico ofrece numerosos ejemplos de transferencia y de adaptación, así como locuciones y expresiones idiomáticas.

Por lo que respecta a la conservación del español como lengua de herencia, existe una multitud de factores implicados, como la exposición a la lengua y la cultura de origen, su uso en el hogar y la motivación interna, a pesar de que los padres no implementan una "política lingüística" explícita en el hogar. Falta por conocer con más detalle el grado de variación de uso del español en el ámbito familiar.

Por último, hemos visto un caso concreto de transferencia lingüística directa del francés: el uso de *mismo si* para introducir hipótesis o eventualidad. Este elemento, estructuralmente compatible con el español, se registra en el habla de los inmigrantes de todos los orígenes.

Los fenómenos de migración conllevan unas determinadas realidades sociales, como el creciente multilingüismo en los países desarrollados y “minorías” lingüísticas cada vez más extendidas. En el caso concreto del español en Canadá, su presencia se hace notar sobre todo en las provincias de Quebec y Ontario. Desde 2011, el español es la tercera lengua en la que el mayor número de canadienses puede mantener una conversación, tras las lenguas oficiales (inglés y francés) (Houle y Corbeil 2017, 123). Las previsiones de los distintos gobiernos apuntan a que esta tendencia se mantendrá en las próximas décadas, por lo que en un futuro se podrá comprobar si los fenómenos lingüísticos y sociales que hemos descrito en este trabajo se conservan todavía.

Enrique Pato
Universidad de Montreal
enrique.pato-maldonado@umontreal.ca
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6955-2861>

Recibido: 27/05/2021; Aceptado: 09/06/2022

Notas

- ¹ Por lo que respecta al uso de las lenguas oficiales, el 58.1 % de la población tiene el inglés como lengua materna y el 21.4 % el francés. El 22.9 % restante habla otra lengua materna, ya sea autóctona o inmigrante (Statistique Canada 2020, 24).
- ² No hay que olvidar que, histórica y actualmente, cada lengua se inscribe dentro de “dinámicas y procesos de organización social y cultural distintas” (Burgueño Angulo 2005 101).
- ³ Divididos, a su vez, en tres generaciones. Generación 1: 19 jóvenes nacidos en el país de origen y llegados a Canadá después de los 11 años. Generación 1.5: 20 jóvenes nacidos en el país de origen y llegados a Canadá entre los 5 y los 11 años. Generación 2: 14 jóvenes nacidos en Canadá o nacidos en el lugar de origen y llegados a Canadá antes de los 5 años.
- ⁴ En los ejemplos procedentes de Pérez Arreaza (2017) se indica el sexo del joven (H/M), el grupo etario al que pertenece (mayor o no de 18 años) y su norma lingüística.
- ⁵ Divididos en categorías según la edad (19-34 años, 35-54 y 55-81), el tiempo que llevan viviendo en la RMM (4-9 años, 10-24 y 25-51), su nivel de escolarización (primaria, secundaria, universitaria), las lenguas que hablan (francés, inglés, ambas) y el tipo de migración por la que han pasado (política, económica, sociocultural).
- ⁶ En los ejemplos del COLEM se indica el país de origen del informante, su sexo (M/H), edad, y los años que lleva viviendo en la Región metropolitana de Montreal (RMM).
- ⁷ Para una visión demográfica general de las transferencias de los hablantes nativos de terceras lenguas (diferentes del francés y el inglés) en la RMM, véase el trabajo de Corbeil y Houle (2014).
- ⁸ En el sentido de ‘adopción de un significado extranjero para una palabra ya existente’ (RAE/ASALE 2020).
- ⁹ En el caso concreto de la provincia de Quebec, esto se ha comprobado especialmente con las madres de origen italiano, árabe e hispanoamericano (Rodrigue 2009, 45).
- ¹⁰ En el contexto canadiense anglófono se han llevado a cabo varios trabajos (Guardado 2008, entre otros).

- ¹¹ En concreto, naturales de Cuba (2), México (2), Venezuela (2), Colombia (1) y España (1), con una media de 43 años de edad.
- ¹² Siete niñas y un niño de entre 7 y 15 años de edad, con el español como lengua materna y el francés como lengua dominante, salvo en un caso que es el inglés.
- ¹³ A este respecto, vale la pena recordar las actitudes de varios de los jóvenes hispanos, que condicionaban el aprendizaje del español al aprendizaje previo del inglés, aunque era una postura minoritaria (§ 2.1).
- ¹⁴ Esporádicamente, se registran algunos ejemplos en hablantes dominicanos que han estado en contacto con el francés (de Haití o de Quebec): Mi iPhone 3=G se conectaba muy bien al wifi de casa, y *mismo si* estaba lejos del router pillaba toda la señal (*Corpus del español*).
- ¹⁵ Mi agradecimiento a Mónica Castillo Lluch y Cristina Diéguez por los ejemplos suministrados.

Referencias bibliográficas

- Alba de la Fuente, Anahí. 2019. "Panorama sobre el español como lengua de herencia en Norteamérica", comunicación presentada en la *Journée de célébration du Mois du patrimoine hispanique*. Montreal: Université de Montréal (11 de octubre de 2019).
- Alba de la Fuente, Anahí, Enrique Pato. 2019. "Cortadora relative clauses: A comparative analysis between Spanish, Portuguese and French". *Isogloss. A journal on variation of Romance and Iberian language*, 5(1): 1-19.
- Alcina Franch, Juan, José Manuel Blecuá. 1975. *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Armony, Victor. 2013. *Quebec y sus inmigrantes*. Montreal: Carte Blanche.
- Asociación de Academias de la Lengua Española. 2010. *Diccionario de americanismos*. Lima: Santillana.
- Bastien, Yannick, Alain Bélanger. 2010. *Un portrait comparatif de la situation de l'emploi chez les immigrants et les minorités visibles dans les RMR de Montréal, Ottawa-Gatineau, Toronto et Vancouver*. Montreal: INRS-UCS.
- Blackledge, Adrian, Angela Creese. 2008. "Contesting 'Language' as 'Heritage': Negotiation of Identities in Late Modernity". *Applied linguistics*, 29(4): 533-554.
- Burgueño Angulo, Karla. 2005. "La migración latinoamericana en Quebec". *Revista Mexicana de Estudios Canadienses*, 9: 95-113.
- Carreira, Maria. 2007. "Spanish-for-native-speaker matters: Narrowing the Latino achievement gap through Spanish language instruction". *Heritage Language Journal*, 5(1): 147-171.
- Castillo Lluch, Mónica. *Corpus oral de la lengua española en la Suiza francófona (COLESfran)*. Lausana: Université de Lausanne. <https://wp.unil.ch/colesfran>
- Corbeil, Jean-Pierre, René Houle. 2014. "Les transferts linguistiques chez les adultes allophones de la région métropolitaine de Montréal". *Cahiers québécois de démographie*, 43/1: 5-34.
- Córdoba Henao, Gloria Andrea. 2013. "La importancia de los estudios sobre las actitudes y valoraciones lingüísticas". *Lenguas en contacto y bilingüismo*, 4: 1-16.
- CORPES. *Corpus del español del siglo XXI* (versión beta 0.93). Madrid: RAE. <http://www.rae.es>
- Davies, Mark. *Corpus del español*. Provo, UT: Brigham Young University. <http://www.corpusdelespanol.org>
- De Melo, Nicole. 2014. *¿Cómo se conserva una lengua de herencia?: El caso del español en Montreal*. Montreal: Université de Montréal. Memoria de maestría.
- De Moura Neves, M. Helena. 2000. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP.
- Edwards, John. 1992. "Sociopolitical aspects of language maintenance and loss. Towards a typology of minority language situations". En *Maintenance and loss of minority languages*. W. Fase, K. Jaspaert, S. Kroon (eds.), 37-54. Amsterdam: John Benjamins.

- Feuerverger, Grace, Jim Cummins. 1991. "University Students' Perceptions of Heritage Language Learning and Ethnic Identity Maintenance". *Canadian Modern Language Review*, 47(4): 660-677.
- Guardado, J. Martín. 2008. *Language socialization in Canadian Hispanic communities: Ideologies and practices*. Vancouver: University of British Columbia. Tesis de doctorado.
- Harklau, Linda. 2009. "Heritage speakers' experiences in new Latino Diaspora Spanish classrooms". *Critical Inquiry in Language Studies*, 6(4): 211-242.
- Houle, René. 2011. "Évolution récente de la transmission des langues immigrantes au Canada". En *Tendances sociales canadiennes*, 3-13. Ottawa: Statistique Canada.
- Houle, René, Jean-Pierre Corbeil. 2017. "Projections linguistiques pour le Canada, 2011 à 2036". En *Série thématique sur l'ethnicité, la langue et l'immigration*, 1-140. Ottawa: Ministère de l'industrie.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. 2010. *Portrait statistique de la population d'origine ethnique latino-américaine recensée au Québec en 2006*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mira de Mateus, M. Helena et al. 2003. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Montolio, Estrella. 1999. "Las construcciones condicionales". En *Gramática descriptiva de la lengua española*. I. Bosque, V. Demonte (dirs.), 3643-3737. Madrid: Espasa.
- Montrul, Silvina. 2012. "Is the heritage language like a second language?". En *EUROSLA Yearbook*, 12. L. Roberts et al. (eds.), 1-29. Amsterdam: John Benjamins.
- Moreno Fernández, Francisco. 2005. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Naciones Unidas. 2019. "Cambios demográficos". En *UN75. Más allá de 2020. Forjando nuestro futuro juntos*. New York: Naciones Unidas. <http://un.org/es/UN75>
- Otheguy, Ricardo, Ana Cecilia Zentella. 2012. *Spanish in New York: Language contact, dialect leveling, and structural continuity*. New York: Oxford University Press.
- Pato, Enrique. 2010. "El verbo ser focalizador en el español de Colombia". *Español Actual*, 93: 153-174.
- Pato, Enrique. 2015. "Estábanos por estábamos, o la desgramaticalización de un vernáculo". *Hápax*, 8: 113-132.
- Pato, Enrique. 2016. "La pluralización de haber en español peninsular". En *En torno a haber: construcciones, usos y variación desde el latín hasta la actualidad*. C. de Benito Moreno, Á. Octavio de Toledo y Huerta (eds.), 357-391. Frankfurt: Peter Lang.
- Pato, Enrique. 2017. "La realidad lingüística en Canadá y la situación del español en Montreal". *Oltreoceano*, 13: 29-39.
- Pato, Enrique. 2020. "El español en contacto con el francés en Quebec y su estudio gracias al Corpus oral de la lengua española en Montreal (COLEM)". *Boletín Hispánico Helvético*, 35-36: 263-287.
- Pato, Enrique. *Corpus oral de la lengua español en Montreal (COLEM)*. Montreal: Université de Montréal. <https://esp-montreal.jimdo.com>
- Pérez Arreaza, Laura. 2017. *El lenguaje de los jóvenes hispanos de la ciudad de Montreal*. Montreal: Université de Montréal. Tesis de doctorado.
- Pérez Arreaza, Laura. 2019. "El lenguaje de los jóvenes hispanos de Montreal hoy: herencia, identidad y futuro", comunicación presentada en la *Journée de célébration du Mois du patrimoine hispanique*. Montreal: Université de Montréal (11 de octubre de 2019).
- Pérez-Leroux, Ana Teresa, Alejandro Cuza, Danielle Thomas. 2011. "From parental attitudes to input conditions: Spanish-English bilingual development in Toronto". En *Bilingual youth: Spanish in English-speaking societies*. K. Potowski, J. Rothman (eds.), 149-176. Amsterdam: John Benjamins.
- Poplack, Shana. 1980. "Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching". *Linguistics*, 18 7/8: 581-618.

- Potowski, Kim. 2011. "Intrafamilial dialect contact". En *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics*. M. Díaz-Campos (ed.), 579-597. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Potowski, Kim. 2012. "Identity and heritage learners". En *Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field*. S. M. Beaudrie, M. Fairclough (eds.), 179-199. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2005. *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2020. *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario*. Madrid: RAE.
- Rivera-Mills, Susana. V. 2012. "Spanish heritage language maintenance: Its legacy and its future". En *Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field*. S. M. Beaudrie, M. Fairclough (eds.), 21-42. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Rodrigue, Geneviève. 2009. *Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) évaluation de programme: rapport d'évaluation*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Sakel, Jeanette. 2007. "Types of loan: Matter and pattern". En *Grammatical borrowing in cross-linguistic perspective*. Y. Matras, J. Sakel (eds.), 15-29. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Silva-Corvalán, Carmen. 2011. "Lenguas en contacto: los límites de la convergencia gramatical". En *Variación lingüística y contacto de lenguas en el mundo hispánico: In memoriam Manuel Alvar*. Y. Congosto Martín, E. Méndez García de Paredes (eds.), 291-310. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Statistique Canada. 2017. "Canada [Pays]. Profil du recensement". En *Recensement de 2016*. Ottawa: Ministère de l'industrie. <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016>
- Statistique Canada. 2020. "Interprétation et présentation des données linguistiques du recensement". En *Série thématique sur l'ethnicité, la langue et l'immigration*, 1-42. Ottawa: Ministère de l'industrie.
- Tesnière, Lucien. 1961. *Elementos de sintaxis estructural*. Madrid: Gredos.
- Thomason, Sara G. 2001. *Language Contact. An Introduction*. Edimburgo: Edinburg University Press.
- Thomason, Sara G., Terrence Kaufman. 1988. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press.
- Waltereit, Richard. 2007. "À propos de la genèse diachronique des combinaisons de marqueurs. L'exemple de 'bon ben' et 'enfin bref'". *Langue française*, 154: 94-109.
- Worthy, Jo, Alejandra Rodríguez-Galindo. 2006. "Mi hija vale dos personas. Latino immigrant parent's perspectives about their children's bilingualism". *Bilingual Research Journal*, 30/2: 579-601.
- Zentella, Ana Cecilia et al. 1998. *How to raise a bilingual child/ Cómo criar a un(a) niño(a) bilingüe*. New York: CUNY.
- Zentella, Ana Cecilia. 2007. "Spanish in New York". En *The Multilingual Apple. Languages in New York City*. O. García, J. A. Fishman (eds.), 167-201. Berlin: Mouton de Gruyter.

Aproximación al habla femenina a partir del análisis del léxico disponible de 33 mujeres inmigrantes estudiantes de ELE

Diego Javier Gallego Gallego

El presente artículo pretende dar cuenta de la manera como el habla femenina se ve reflejada en los listados de disponibilidad léxica de las estudiantes extranjeras de español. Esta investigación hace parte de un estudio mucho más amplio que analiza el léxico disponible de 300 estudiantes extranjeros en la Comunidad de Madrid, de los cuales hemos seleccionado una submuestra de 33 mujeres inmigrantes de diferentes lenguas y niveles sociolingüísticos. De esta manera, hemos analizado el léxico actualizado por las mujeres inmigrantes en los listados de disponibilidad, para comprobar si el factor sexo, junto a otras características sociológicas, es determinante en su producción léxica.

Palabras clave: léxico disponible; inmigrantes; habla femenina; Español como Lengua Extranjera; disponibilidad léxica.

An approach to female speech based on the analysis of the available lexicon of 33 immigrant women students of Spanish as a foreign language. This paper pretends to analyze how female speech is reflected in lists of lexical availability of students of Spanish as foreign language. This work is part of a larger research that analyses the lexical availability of students of Spanish as foreign language in Madrid, in which participated 300 respondents. For this analysis, we have built a subsample of 33 immigrant women with different mother tongues and sociolinguistic levels. Thereby we have analyzed the lexicon provided by immigrant women in the availability lists, in order to check whether the sex factor and other sociological characteristics are decisive in their lexical production.

Keywords: Available lexicon; immigrants; female speech; Spanish as foreign language; lexical availability.

1. Introducción¹

Antes de intentar cualquier aproximación al habla femenina a partir del análisis del léxico registrado en los listados de disponibilidad, conviene aclarar el uso de la nomenclatura *sexo* o *género* para referirnos a la diferencia biológica o sociocultural entre hombres y mujeres. Esta diferenciación entre ambos términos ha sido analizada ampliamente por diferentes estudiosos de la sociolingüística, y cuenta con defensores y detractores de la utilización de ambos conceptos. Serrano (2008) señala que el término *sexo* hace relación a la naturaleza biológica que diferencia a hombres y mujeres, mientras que el *género* alude a diferencias culturales que son adquiridas desde la infancia. Autores como Cheshire (2002) o Eckert (2000) prefieren el uso de *género* (del inglés *gender*), pues consideran que refleja mejor el constructo sociocultural que diferencia a hombres y mujeres.²

Moreno Fernández (2005: 40-44), por su parte, propone la utilización de la palabra *sexo*, al considerar que el género se refiere a una condición sociocultural adquirida mientras que el *sexo* indica una categoría biológica. Sin embargo, como el mismo autor señala, la diferenciación entre ambos conceptos no siempre es clara ya que “el *sexo* forma parte del género”. En nuestro estudio, consideramos que el ser hombre o mujer (además de las diferencias biológicas innatas a cada sexo) es el resultado de una construcción sociocultural que determina diferentes roles de comportamientos o conductas que se reflejan necesariamente en la manera de hablar y utilizar el lenguaje. Sin embargo, preferimos la utilización de la palabra *sexo* (en lugar de *género*), por razones prácticas, ya que es la nomenclatura mayormente utilizada en otros estudios de disponibilidad, lo cual facilita el proceso comparativo. Igualmente, consideramos que al analizar otras variables de tipo sociocultural (como la edad, nacionalidad, lengua materna, nivel sociocultural, etc.), junto a la variable *sexo*, nos permite observar de qué manera el léxico de las mujeres inmigrantes reflejan esa construcción sociocultural adquirida.

Partiendo de los resultados obtenidos en las pruebas de disponibilidad, queremos observar la variación léxica que presentan los informantes inmigrantes de acuerdo a la variable *sexo*, en correlación con otras variables como la edad, el contexto sociocultural, etc.

2. Antecedentes

2.1. Los estudios de disponibilidad léxica

Los estudios de disponibilidad léxica, a pesar de ser una disciplina lingüística relativamente nueva, cuentan con una amplia trayectoria y

poseen unos fundamentos teóricos y metodológicos sólidos y ampliamente analizados. Como se sabe, estos estudios surgieron en Francia a mediados del siglo pasado, durante la realización de *Français élémentaire* (Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot 1956), cuyo objetivo era confeccionar un método de enseñanza de la lengua francesa para los territorios que constituían por entonces la *Union Française*. En un principio se basaron en el factor frecuencia para seleccionar aquellas palabras que debían incluirse en el nivel *élémentaire*, pero luego se dieron cuenta de que mediante este procedimiento se dejaban a un lado palabras que siendo muy conocidas –y necesarias– para los franceses, tenían una frecuencia muy baja y por tanto no debían aparecer en los listados. Después de una serie de experimentos, Michéa (1950) determinó la existencia de dos clases de palabras: las *atemáticas*, que tenían una frecuencia alta y que aparecían independientemente del tema tratado, y las *palabras temáticas*, que tenían un alto índice de aparición, pero solo en determinados temas. Estas últimas son las que dan origen a los estudios de disponibilidad.³

2.2. El factor «sexo» en los estudios sociolingüísticos

Desde un punto de vista sociolingüístico, el sexo o género ha sido una de las variables más estudiadas (ya sea de manera individual o de manera conjunta con otras variables sociológicas) para analizar las diferencias que existen entre el habla de hombres y mujeres. Desde principios del siglo XX, autores considerados clásicos como Jespersen, han analizado las diferencias existentes entre el habla de hombres y mujeres, llegando a la conclusión que en algunas sociedades aisladas la diferencia puede ser tan grande que parece que estuvieran hablando lenguas distintas (Jespersen, 1922: 238). Sin embargo, como señala Rissel (1981: 305), en las sociedades occidentales modernas la diferencia entre el habla de ambos géneros es menos marcada, limitándose al plano fonético, léxico y a algunos rasgos del discurso difícilmente aislables, aunque considera que el sexo (o género) sigue siendo un factor diferenciador del habla de hombres y mujeres.

Algunos autores como Labov (1972: 301-304), han encontrado diferencias entre el habla de hombres y mujeres en el plano fonético, concluyendo, por una parte, que las mujeres muestran en su pronunciación un mayor cambio de estilo respecto a los hombres, y por otra, que las mujeres tienden más a la corrección en el estilo formal que los hombres.

Lozano Domingo (1995), por su parte, señala que los niños y las niñas presentan comportamientos, habilidades y tendencias distintas, que se ven reflejadas en comportamientos lingüísticos diferentes. Esta misma autora

considera que la mayoría de las causas que explican las diferencias de estilo entre hombres y mujeres son de orden social y educacional, transmitidas desde la infancia (Lozano Domingo 1995: 14-15). Es por esto por lo que en nuestra investigación hemos analizado de qué manera influyen otros factores socioculturales, como la edad o el nivel sociocultural, en el léxico actualizado por hombres y mujeres en las pruebas de disponibilidad, que bien pueden dar cuenta de diferentes modelos sociales o procesos educativos que han influido en unos y otros.⁴

Por otro lado, Serrano (2008) considera que las diferencias entre la manera de hablar de hombres y mujeres pueden deberse a dos factores: por un lado, llama *diferencia* a las distintas formas de hablar de niños y niñas y que estarían determinadas por razones biológicas, y por otro, se encuentra el *dominio*, que se debe a las distintas formas como los hombres y las mujeres han sido socializados durante toda su vida. Según esto, las comparaciones lingüísticas entre la manera de hablar de hombres y mujeres pueden deberse a las características biológicas de cada sexo que se manifiestan desde la infancia y que se consolidan en la edad adulta (diferencia), o a los distintos procesos de socialización que tradicionalmente se aplican a hombres y mujeres, independientemente de la edad y de su naturaleza biológica.

2.3. Estudios de disponibilidad léxica que analizan la variable «sexo»

En los estudios de disponibilidad léxica como lengua materna, existen algunos que analizan la posible influencia de la variable *sexo* en los listados de disponibilidad. Estudios como el de González Martínez y Orellana (1999), Lagüéns Gracia (2008), Trigo Ibáñez y González (2011) y Calero Fernández y Serrano (2019), por mencionar solo algunos, analizan la incidencia de la variable *sexo* en los listados de disponibilidad léxica, centrándose principalmente en las diferencias biológicas entre hombres y mujeres; en otros trabajos, sin embargo, se analiza la relación entre la variable *sexo* y otros factores socioculturales de tal manera que permita caracterizar el habla de hombres y mujeres de una manera más exacta. En nuestro caso, hemos querido correlacionar las variables “sexo”, “edad” y “nivel sociocultural”, con el fin de determinar si las diferencias encontradas en el léxico de hombres y mujeres se deben a características innatas (factor biológico), o dependen de otros factores culturales como la edad, el nivel económico, el nivel cultural, etc.

A partir de los datos obtenidos en el léxico disponible de la provincia de Cádiz, González Martínez y Orellana (1999) analizan la influencia del factor sexo en el comportamiento léxico de los informantes. La

muestra estaba constituida por 400 jóvenes de COU (nivel preuniversitario) distribuidos en veinte grupos provenientes de centros educativos de toda la provincia de Cádiz. En sus resultados, se muestra que las mujeres producen de media seis palabras más que los hombres, y aventajan en número de palabras a los hombres en siete de los dieciséis centros de interés analizados. Se observa, además, que algunas áreas temáticas o centros de interés son más propicias para los hombres (*Partes del cuerpo; Iluminación, calefacción y ventilación; La ciudad; El campo; Medios de transporte*), mientras que otros centros como *La casa, partes de la casa, Alimentos y bebidas, La escuela, La cocina*, son más productivos léxicamente para las mujeres, por tratarse de áreas temáticas relacionadas con el hogar tradicionalmente femeninas. Esta tendencia se presenta en otros estudios de disponibilidad léxica ulteriores donde se analiza el factor *sexo*. Finalmente, González Martínez y Orellana (1999) señalan que además de las diferencias cuantitativas, la principal diferenciación entre el léxico producido tanto por hombres como por mujeres en los listados de disponibilidad, tiene que ver con la naturaleza del léxico, donde las mujeres registran un léxico más conservador y socialmente prestigioso que los hombres, reflejado fundamentalmente en la escasez de vulgarismos en el léxico femenino, ya que se consideran términos socialmente estigmatizados.

Lagüéns Gracia (2008) analiza el peso que tiene el factor *sexo* en el léxico disponible de los preuniversitarios aragoneses. Como explica el autor, a pesar de la desproporción entre el número de hombres y de mujeres de la muestra, el promedio de palabras demuestra que las mujeres producen más de nueve palabras de media respecto a los hombres. En cuanto al promedio global de respuestas por informante y centro de interés, los hombres presentan un porcentaje menor al de las mujeres (20,82 y 21,37 respectivamente). Por centros de interés, las mujeres presentan una mayor productividad en los centros *La ropa, Los colores, La cocina y sus utensilios y La escuela*, mientras que los hombres obtienen mejores resultados en los centros *Medios de transporte, Profesiones y oficios, La ciudad y Juegos y distracciones*. Atendiendo al promedio de palabras por centro de interés, la diferencia entre hombres y mujeres es mucho mayor, pues de los dieciséis centros considerados en dicho estudio, las mujeres obtienen mayores promedios en once centros, mientras que los hombres solo obtienen mejores promedios en cinco centros de interés, aunque en tres de ellos la diferencia de promedio es poco importante.

Trigo Ibáñez y González (2011) por su parte, encuentran que las mujeres presentan un mayor número de palabras y de vocablos frente a los hombres, aunque el número de mujeres en la muestra utilizada también es mayor que el de los hombres (240 y 160 respectivamente). Lo mismo sucede al analizar el promedio de palabras de cada uno de los

sexos, encontrando que las mujeres presentan una mayor producción de palabras que los hombres. Trigo Ibáñez y González (2011) señalan que hay algunos centros de interés que tradicionalmente se presentan más propicios para uno u otro sexo; así, los hombres producen un mayor número de palabras en el centro 01. *Partes del cuerpo*, mientras que las mujeres lo hacen en los centros 05. *Comidas y bebidas*, y 07. *La cocina*. Desde un punto de vista más cualitativo, los autores encuentran que no hay mayores diferencias en los vocablos aportados por los informantes de ambos sexos en los centros 01, 05 y 07, por lo que concluyen que la incidencia de la variable *sexo* en los listados de disponibilidad no es importante.

Calero Fernández y Serrano (2019), analizan el léxico de 240 hablantes bilingües preuniversitarios leridanos, encontrando que son las mujeres quienes presentan una mayor producción léxica; a pesar de la falta de homogeneidad de la muestra (147 mujeres y 93 hombres), las autoras señalan que las mujeres obtienen una media de palabras mayor que la de los hombres, tanto en castellano como en catalán, aunque las diferencias porcentuales son menos importantes en la primera lengua que en la segunda. Por centros de interés, se presenta una mayor producción por parte de las mujeres, en doce de los diecisiete centros analizados. La mayor variabilidad léxica entre ambos sexos, se encuentra en los centros *Ropa y complementos*, *Comidas y bebidas*, *La escuela* y *Colores*, donde hay una diferencia de más de dos palabras entre el léxico de mujeres y hombres. Finalmente, Calero Fernández y Serrano (2019: 91) observan que “la producción de las mujeres también es superior a la de los varones en lengua catalana e, incluso, las diferencias son mayores –y más constantes– que las observadas en castellano”.

En el ámbito del Español como Lengua Extranjera, existen algunos estudios que analizan la influencia de la variable *sexo* en el léxico disponible de los informantes extranjeros. Serfati (2018) estudia la incidencia del factor *sexo* y su correlación con la variable “curso académico” en el léxico disponible de 350 estudiantes universitarios marroquíes.⁵ Para ello, selecciona tres cursos académicos distintos (1º, 2º y 3º) y analiza si la producción léxica de hombres y mujeres se ve incrementada a medida que los estudiantes avanzan en el aprendizaje del español. Sin embargo, los resultados de esta investigación vienen a corroborar lo que otros estudios ya habían advertido con anterioridad, que en los estudiantes de niveles superiores se produce un estancamiento en la producción léxica, ya que son los aprendices de último año universitario los que menor crecimiento léxico evidencian. En cuanto a la incidencia del factor *sexo*, Serfati (2018) observa que existe cierta superioridad en la productividad léxica de los hombres frente a las mujeres, sobre todo en los cursos 1º y 2º, pero advierte que existen ciertos centros de interés en donde las

mujeres muestran una mayor ventaja que los hombres, incluso en el tercer curso. Esta situación la atribuye a la naturaleza misma de los centros y a los roles tradicionalmente desempeñados por hombres y mujeres.

Otro trabajo que analiza la influencia de la variable *sexo* en el léxico producido por los informantes extranjeros, es el que presenta Song (2018). A pesar de que su estudio parte de una muestra pequeña (13 mujeres y 2 hombres), el autor se interesa por conocer de qué manera este factor sociocultural afecta la producción léxica de los estudiantes chinos de español. En términos generales, las mujeres de la muestra producen en promedio más palabras que los hombres (83,85 y 56 respectivamente), y también en los seis centros de interés considerados en esta investigación (1. *La ropa*. 4. *Alimentos y bebidas*. 5. *Sensaciones y sentimientos*. 9. *La ciudad*. 10. *El campo*. 12. *La cocina y sus utensilios*). Igualmente, Song (2018) observa que, en ocasiones, algunas palabras se manifiestan solo en los listados de los hombres mientras que otras lo hacen solo en el de las mujeres, lo que lo lleva a pensar que existe cierta preferencia léxica debido al sexo, que debe ser analizada con mayor profundidad en futuras investigaciones.

3. Metodología

Para esta investigación, hemos seguido los mismos principios metodológicos utilizados en la mayoría de las investigaciones hispánicas de disponibilidad léxica en lengua materna, lo cual contribuye a garantizar la homogeneidad de los resultados de esta disciplina lingüística. Nos hemos basado igualmente, en los estudios de léxico disponible de hablantes no nativos del español y de la población inmigrante.

Para la prueba de disponibilidad se han utilizado listas abiertas de palabras con un tiempo de respuesta de dos minutos por centro de interés. En cuanto a los centros de interés, hemos utilizado, además de los dieciséis centros tradicionales,⁶ cuatro centros más: 17. *Los colores*, 18. *Adjetivos*, 19. *Servicios, documentos, lugares necesarios para permanecer en España*, y 20. *España*.

La decisión de incluir el centro 18. *Adjetivos*, obedece, por un lado, a la necesidad de recuperar de los listados de disponibilidad una categoría gramatical distinta a los sustantivos, presentes en la mayoría de los demás centros, y por otro, para ir en la misma línea de las actuales investigaciones en disponibilidad léxica en el mundo hispánico, que han incluido este centro (además de *Los colores*) y permitir así una mayor comparabilidad.

Como se menciona más arriba, la presente investigación hace parte de un estudio mucho más amplio que analiza la producción léxica de los

estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE) en la Comunidad de Madrid, donde se incluye la muestra de mujeres inmigrantes,⁷ que hemos tomado en consideración para la presente investigación.

Como se menciona al comienzo de este trabajo, la muestra está conformada por 33 mujeres inmigrantes, todas ellas adultas, con un perfil predominante que las sitúa entre los 20 y 34 años (72,7 %). En cuanto al nivel de español, la mayoría presenta un nivel intermedio (54,5 %). La lengua materna predominante entre las mujeres son las lenguas eslavas (63,6 %), y finalmente, la mayoría presenta un nivel sociocultural alto (51,5 %).

Por otro lado, hemos tomado una muestra masculina conformada por 39 hombres adultos, de entre 20 y 34 años (74,4 %), con un nivel de español intermedio (69,2 %), que pertenecen principalmente al nivel sociocultural alto (61,5 %). En cuanto a las lenguas maternas de la muestra masculina, el 64,1 % habla una lengua eslava.

En la tabla 1 se muestra la distribución de ambas muestras según los factores de estratificación mencionados anteriormente.

Variable	Mujeres		%	Hombres		%
Edad ⁸	De 0 a 19 años	1	3,	De 0 a 19 años	0	-
	De 20 a 34 años	24	72,7	De 20 a 34 años	29	74,4
	De 35 a 55 años	6	18,2	De 35 a 55 años	10	25,6
	Más de 55 años	2	6,1	Más de 55 años	0	-
Nivel de español	Inicial	8	24,2	Inicial	7	17,9
	Intermedio	18	54,5	Intermedio	27	69,2
	Avanzado	7	21,2	Avanzado	5	12,8
Lengua materna ⁹	Eslavas	21	63,6	Eslavas	25	64,1
	Níger-congolesas	4	12,1	Níger-congolesas	5	12,8
	Afroasiáticas	6	18,2	Afroasiáticas	6	15,4
	Asiáticas	2	6,1	Asiáticas	3	7,7
Nivel sociocultural ¹⁰	Bajo	5	15,2	Bajo	3	7,7
	Medio	11	33,3	Medio	12	30,8
	Alto	17	51,5	Alto	24	61,5

Tabla 1. *Distribución de la muestra de informantes de acuerdo a las variables utilizadas*

A pesar de que la muestra masculina es ligeramente superior en número que la muestra femenina (39 frente a 33), hemos subsanado dicha diferencia trabajando a partir de promedios. Por otro lado, desde un punto de vista cualitativo, como se ha mencionado anteriormente, ambas muestras presentan una distribución sociológica similar, sobre todo referida a los factores que hemos considerado más importantes en nuestra comparación: la lengua materna y el nivel sociocultural.

4. Resultados y discusión

Las mujeres inmigrantes de nuestro estudio producen un total de 6933 palabras y 1433 vocablos, con un promedio de respuesta por informante de 210,1. En términos cuantitativos, observamos que las mujeres presentan una mayor producción léxica respecto a los hombres, situación que también se presenta en otros estudios similares que analizan la influencia de la variable sexo en el léxico disponible de los informantes (González Martínez y Orellana, 1999; Lagüéns Gracia, 2008; Trigo Ibáñez y González, 2011; Calero Fernández y Serrano, 2019, entre otros). En la Tabla 2 ofrecemos la comparativa entre los resultados generales de ambas submuestras de inmigrantes.

Muestra inmigrantes	Número de palabras	Número de vocablos	Promedio Respuestas
Hombres	6623	1698	169,8
Mujeres	6933	1433	210,1

Tabla 2. *Índices generales de ambas submuestras*

Como se observa en la Tabla 3, las mujeres obtienen mejores promedios de respuestas que los hombres en todos los centros, y también en términos globales, donde las mujeres superan en más de cuarenta palabras de media a los hombres (210,1 y 169,8 respectivamente). Por centros de interés, el de mayor producción de vocablos para las mujeres es el 15. *Juegos y distracciones* (220 vocablos), mientras que el centro menos productivo es el 06. *Objetos colocados sobre la mesa para la comida*, con 37 vocablos.

En cuanto a número de vocablos, las mujeres igualmente superan a los hombres en 13 de los 20 centros de interés. Este último dato debemos tomarlo con cautela pues como ha sido advertido por otros autores, en el caso de los vocablos, puede presentarse que un solo individuo aporte una gran cantidad de palabras diferentes y modifique así los resultados globales de la muestra, además de estar condicionado por el número de informantes de la muestra. Sin embargo, no deja de llamar la atención la diferencia apreciable que encontramos entre los vocablos producidos por hombres y mujeres en algunos centros (como por ejemplo en los centros 5, 15, 16, 18, 19 y 20), llegando a producir las mujeres más del doble de vocablos que los hombres en el Centro 15. *Juegos y distracciones*.

Centro	Inmigrantes Hombres			Inmigrantes Mujeres		
	Npal	Nvoc	Promedio Respuestas	Npal	Nvoc	Promedio Respuestas
1	489	61	12,53	486	67	14,76
2	301	59	7,72	392	64	11,88
3	270	51	6,92	325	44	9,85
4	295	63	7,56	305	56	9,24
5	417	91	10,7	575	130	17,42
6	238	55	6,10	229	37	6,94
7	221	55	5,66	251	59	7,61
8	303	68	7,76	297	75	9
9	182	49	4,66	168	42	5,09
10	341	99	8,74	441	107	13,36
11	226	77	5,79	272	74	8,24
12	256	35	6,56	270	39	8,18
13	138	62	3,54	125	55	3,79
14	341	81	8,74	380	72	11,52
15	219	105	5,61	282	220	8,55
16	287	102	7,36	380	121	11,52
17	321	33	8,23	329	40	9,97
18	304	99	7,79	440	138	13,33
19	217	70	5,56	251	84	7,61
20	214	118	5,49	425	174	12,88

Tabla 3. Comparativa entre ambas submuestras por centros de interés

A diferencia de los resultados hallados en otros estudios de disponibilidad –como el de Calero Fernández y Serrano (2019)-, en los que se observa que algunas áreas temáticas o centros de interés son más próximos al léxico producido por los hombres (como las *partes del cuerpo*, los *medios de transporte* o los *trabajos del campo y del jardín*), y viceversa, que las mujeres presentan una inclinación hacia determinados temas relacionados con la casa, la ropa o el hogar, en nuestra investigación encontramos que no se cumple tal condición, y que los roles sociales que tradicionalmente han sido atribuidos a uno y otro sexo no se reflejan en la producción léxica de hombres y mujeres de nuestra muestra.

Como hemos mencionado más arriba, las mujeres obtienen mejores promedios de respuesta en todos los centros. Por otro lado, observamos incluso que los hombres producen un mayor número de vocablos en

algunos centros que tradicionalmente son más próximos a las mujeres, como por ejemplo el 04. *Los muebles de la casa* o el 06. *Objetos colocados en la mesa para la comida*. Sin embargo, tal afirmación debe tomarse con cautela dada la disparidad de informantes de ambas muestras.

4.1. Influencia de las variables en el habla femenina

Como hemos mencionado en el apartado dos, hay un número importante de trabajos que analizan la influencia de la variable sexo en los estudios de disponibilidad. En nuestro caso, consideramos que la condición particular de nuestros informantes, a saber, mujeres inmigrantes, aprendices de español, con lenguas distintas y niveles de español diferentes, pertenecientes a un nivel sociocultural predominantemente alto, le aporta una perspectiva novedosa al análisis del factor sexo.

De estos factores, observamos que ni la edad ni el nivel de español de las informantes, arrojan datos relevantes al momento de determinar diferencias apreciables que permitan una caracterización del habla femenina de las mujeres inmigrantes. Por el contrario, al analizar las variables “lengua materna” y “nivel sociocultural”, encontramos que las mujeres presentan un comportamiento lingüístico diferente, reflejado en el léxico actualizado en los listados de disponibilidad.

A continuación, analizamos la influencia que tienen estas dos variables en la muestra femenina.

4.1.1. Análisis de la variable “lengua materna”

Para el análisis de esta variable, hemos seleccionado aquellos centros que presentan una mayor diferencia en la producción léxica entre hombres y mujeres. Dado que el tamaño de ambas muestras es diferente (39 hombres y 33 mujeres), nos basamos en los promedios de palabras por cada centro. Los centros analizados son: 1. *Partes del cuerpo*; 5. *Comidas y bebidas*; 10. *La ciudad*; 15. *Juegos y distracciones*, y 20. *España*.

En la Tabla 4 presentamos los resultados del promedio de respuesta de ambas muestras en función de las lenguas maternas.

Al observar los cinco centros analizados, encontramos que el promedio de respuestas de las mujeres es superior al de los hombres. Por otro lado, las mujeres que tienen como lengua materna una lengua eslava, superan de manera importante en cuanto a promedio de palabras, a las mujeres que tienen alguna de las otras lenguas (niger-congolesas, afroasiáticas, asiáticas), siendo el centro 20 el que presenta las diferencias más apreciables. Una situación similar se observa en el grupo de los hombres, donde las lenguas eslavas obtienen mejores promedios en los centros analizados.

	Inmigrantes Hombres				Inmigrantes Mujeres			
	Lenguas maternas				Lenguas maternas			
Centro	Eslavas	Niger – congolesas	Afroasiáticas	Asiáticas	Eslavas	Niger – congolesas	Afroasiáticas	Asiáticas
1	18,02	8,92	7,43	7,37	19,54	11,23	9,21	8,93
5	16,84	7,64	6,84	4,28	18,76	9,57	8,92	6,34
10	15,59	9,08	5,59	5,73	17,36	10,22	6,13	7,2
15	10,59	6,52	3,46	5,31	11,33	9,76	3,54	6,1
20	21,12	15,82	10,41	9,18	26,30	20,81	14,85	12,49

Tabla 4. Promedio de respuestas de ambas submuestras según la LM

Sin embargo, es a nivel cualitativo donde mayores diferencias encontramos entre las lenguas maternas de las mujeres inmigrantes. Las mujeres con lenguas eslavas producen unidades léxicas singulares, en la medida que no se encuentran en los listados léxicos de las otras lenguas analizadas. Así, encontramos palabras como *busto*, *muslo*, *torso*, *lunar* (Centro 1); *almendra*, *pomelo*, *jalea*, *lima*, *albahaca*, *turrón*, *kaki* (Centro 5); *carnicería*, *escuela infantil*, *ópera*, *aire*, *centro*, (Centro 10); *flamenco*, *hablar*, *relajarse*, *dados* (Centro 15); *ETA*, *Julio Iglesias*, *El Escorial*, *Calatrava* (centro 20)¹¹ que son exclusivas de las mujeres inmigrantes de lenguas eslavas. Tampoco encontramos estas unidades en los listados de disponibilidad de la muestra masculina que habla dichas lenguas, lo que nos lleva a suponer que es un rasgo característico, en nuestro estudio, del habla femenina de este grupo de mujeres.

4.1.2. Análisis de la variable “nivel sociocultural”

Como se sabe, este factor tiene mucha importancia en los estudios de disponibilidad, siendo muchos los trabajos en los que se reconoce el peso que tiene en los resultados léxicos. En nuestro caso, observamos que el nivel sociocultural parece influir de manera importante en el léxico de las mujeres inmigrantes, sobre todo en las de nivel sociocultural alto.

En la Tabla 5 analizamos la incidencia de este factor en el léxico actualizado por ambos grupos de informantes de nuestra muestra. Observamos que las mujeres del nivel sociocultural alto son las que parecen tener una mayor variación léxica respecto a los hombres, mientras que las diferencias entre los hablantes de los niveles medio y bajo tienden a ser más atenuadas.

Centro	Promedio Respuestas Hombres			Promedio Respuestas Mujeres		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
1	7,98	12,87	14,32	8,92	13,52	17,60
5	8,03	10,54	7,18	8,67	11,80	9,55
10	6,42	8,22	13,56	7,27	8,67	16,20
15	5,95	6,27	7,39	6,19	7,00	8,73
20	9,53	12,75	15,36	10,56	13,46	18,62

Tabla 5. Promedio de respuestas de acuerdo al NSC

Además de los centros antes mencionados, creímos conveniente, dadas las características de nuestra muestra, incluir el análisis del Centro 19. *Servicios, documentos, lugares necesarios para permanecer en España*, que tiene que ver de manera directa con la condición de inmigrantes. Observamos que los informantes de nivel sociocultural alto, no incluyen en los listados de disponibilidad, unidades léxicas relacionadas con la obtención de los documentos o permisos necesarios para vivir legalmente en España, como pueden ser *DNI, NIE, pasaporte, tarjeta de residencia, familiar de comunitario, nacionalidad, ciudadanía, tarjeta roja* (utilizada para el asilo político), *papeles, residencia, permiso*, etc., que sí están presentes en los repertorios léxicos de los inmigrantes de los niveles bajos y medio. Creemos que la razón principal es que los inmigrantes de nivel alto, o bien ya han pasado por este proceso antes de venir a España, o bien no tienen dicho léxico activo al no percibirlo como una necesidad real.

Por otra parte, encontramos que las mujeres inmigrantes de nivel sociocultural alto presentan palabras exclusivas, que no aparecen en el léxico de los inmigrantes masculinos de ninguno de los diferentes niveles socioculturales. Estas palabras o unidades fraseológicas las encontramos en el Centro de interés 20. *España*, y tienen que ver principalmente con nombres de marcas de ropa (*Zara, H&M, Sfera, Massimo Dutti, Botticelli*), de tiendas (*Zara, Mango, Tous, Massimo Dutti*), de centros comerciales o de grandes superficies (*Corte Inglés, Plaza Norte, Plenilunio, Xanadú, Rozas Village*), de museos (*El Prado, Reina Sofía, Guggenheim, Caixa Forum*), etc., que en los listados masculinos aparecen únicamente con los nombres genéricos. Consideramos que la utilización de estas marcas comerciales por parte de las mujeres inmigrantes no se debe por el desconocimiento de las formas alternativas, como apuntaba Samper Padilla (1998: 317), sino por una elección consciente por parte de las informantes quienes han decidido optar por las marcas comerciales en lugar de la designación genérica del producto,¹² como sí lo hacen los informantes masculinos en este mismo centro.

4.2. Otras diferencias encontradas en el habla femenina

4.2.1. Afectividad lingüística

En algunos centros de interés analizados, las mujeres inmigrantes incluyen palabras que no están presentes en el repertorio léxico de los hombres, y parece constituir un rasgo distintivo de su habla femenina. Estas palabras reflejan una mayor afectividad lingüística,¹³ expresada en un mayor uso de diminutivos y aumentativos en los listados de léxico disponible. Por ejemplo, en el Centro 3. *La casa (sin los muebles)*, utilizan palabras como *mesilla, estanterilla, sillita*, etc., que no están presentes en los listados de los hombres. En el Centro 5. *Comidas y bebidas*, aparecen palabras como *jamoncito, panecillo, cañita...*, y en el Centro 18. *Adjetivos*, utilizan *bajito, tontito/co, baratillo, pequeñito*, etc.

4.2.2. Matices de color

En algunos centros de interés, como en el 17. *Los colores*, las mujeres aportan algunos términos que no aparecen en los listados de los hombres, como por ejemplo *bronce, índigo, azul celeste, carmín*, etc., que no se encuentran en el repertorio léxico masculino de nuestra muestra. Una observación similar respecto al léxico de los colores la encontramos en García Mouton (1999: 70), quien señala que existen determinadas palabras sobre matices o sentimientos que son más propias de mujeres que de hombres, y pone como ejemplo las expresiones *azul cielo, verde hoja o rosa palo*, porque la expresión de determinados matices y sentimientos solo estaba permitida a las mujeres, “hasta el punto de que algunas palabras se especializan semánticamente por sexos”.

5. Conclusiones

Al analizar el promedio de palabras producidas por el grupo de mujeres y hombres inmigrantes de nuestra muestra de informantes, dada la diferencia de tamaño de ambas submuestras, hemos encontrado que las mujeres obtienen mejores resultados tanto a nivel general como a nivel de centros de interés, lo cual viene a corroborar los resultados obtenidos por investigaciones que analizan la incidencia de este factor en la producción léxica de ambos sexos (González Martínez y Orellana 1999; Lagüéns Gracia 2008; Trigo Ibáñez y González 2011; Calero Fernández y Serrano 2019, etc.).

Sin embargo, según los resultados obtenidos en nuestro estudio, no encontramos una relación directa entre el factor *sexo*, y aquellas áreas

temáticas consideradas tradicionalmente más próximas a uno u otro sexo, como es el caso de *Las partes del cuerpo*, *Medios de transporte o Trabajos del campo y del jardín*, atribuidos al léxico masculino, y *La casa*, *Muebles de la casa*, *La ropa*, etc., atribuidos tradicionalmente al léxico de las mujeres.

De los cuatro factores sociológicos analizados en este estudio, observamos que ni la edad ni el nivel de español permiten observar diferencias importantes en el léxico disponible de ambas muestras. Sin embargo, tras analizar las variables “lengua materna” y “nivel sociocultural”, encontramos que las mujeres inmigrantes presentan un comportamiento lingüístico diferente, reflejado en la presencia de unidades léxicas distintas en los listados de disponibilidad, que nos permiten una aproximación al habla femenina de las mujeres inmigrantes. Lo anterior, nos lleva a pensar que estos factores sociológicos pueden ser determinantes en la variabilidad léxica de ambos sexos.

Así mismo, la presencia de unidades léxicas exclusivas en los listados de las mujeres inmigrantes en algunos centros de interés, nos permite suponer que estamos ante un rasgo típico del habla femenina del grupo de mujeres inmigrantes de nuestro estudio.

Otras características importantes encontradas en el léxico disponible de las mujeres inmigrantes, que no están presentes en los repertorios léxicos masculinos, tienen que ver principalmente con los rasgos de afectividad lingüística, expresados a través de la utilización de diminutivos y aumentativos lexicalizados en algunos centros de interés, que pueden estar relacionados con el rol maternal y expresiones de cariño que socialmente se les ha atribuido a las mujeres, y que se expresan a través del léxico.

Igualmente, encontramos que en el Centro de interés 17. *Los colores*, las mujeres incluyen algunas palabras que se refieren a matices de colores que no se encuentran en el léxico actualizado por los hombres. Esto se podría explicar por la distribución de roles sociales que tradicionalmente se asignan a unos y a otros: los colores se relacionan con el vestuario o ir de compras, que es una función tradicionalmente asignada a las mujeres.

Consideramos que el análisis del factor sexo en las investigaciones sociolingüísticas, y en concreto, en los estudios de disponibilidad léxica, deben incluir, como en nuestro caso, el análisis de otras variables sociológicas, de tal manera que permita dar cuenta de una manera más rigurosa, del verdadero alcance o incidencia de esta variable en el léxico actualizado por los informantes.

Finalmente, consideramos que una de las limitaciones de nuestro estudio tiene que ver con el tamaño de la muestra, que de alguna manera nos ha limitado realizar un análisis estadístico de mayor envergadura. Por este motivo, nos planteamos como una posible línea de actuación en el futuro, contar con una muestra mayor que nos permita completar

nuestro análisis. Como hemos mencionado, el presente estudio tiene como finalidad hacer un análisis descriptivo sobre las discrepancias encontradas entre el léxico producido por los hombres y mujeres de nuestra muestra. Es por esto que una futura línea de investigación es la realización de un análisis inferencial o de contraste de hipótesis, el cual nos permitirá la obtención de datos estadísticos de mayor precisión y profundidad acerca de nuestro objeto de estudio.

Diego Javier Gallego Gallego
Universidad Europea de Madrid
diegojavier.gallego@universidadeuropea.es
ORCID: 0000-0003-3244-1209

Recibido: 09/03/2021; Aceptado: 18/12/2021

Notas

- ¹ Este trabajo se inscribe dentro del Proyecto de investigación *La población migrante de la comunidad de Madrid: estudio multidisciplinar y herramientas para la integración sociolingüística* (INMIGRA2-CM) (Ref.: S2015/HUM-3404), financiado por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad de Madrid.
- ² Blas Arroyo (2005: 163), sin embargo, considera que, en el mundo hispánico, el uso de la palabra *sexo* presenta menos inconvenientes que el uso del término *género*, pues este último suele utilizarse para designar una característica gramatical de las palabras (masculinas y femeninas), y por ese motivo prefiere el uso de *sexo*, aunque propone la utilización alternativa del término generolectal que evitaría las connotaciones indeseadas relacionadas con la palabra *sexual*.
- ³ Una explicación más detallada sobre los orígenes de los estudios de disponibilidad léxica se encuentra en Gallego Gallego (2014: 97).
- ⁴ Coincidimos con Fasold (1990: 223), cuando señala que el *sexo* por sí mismo no constituye una categoría definitoria de comportamientos, ya que generalmente interactúa con otras. En esta misma línea, otros autores como Tannen (1993: 3), consideran que una perspectiva interaccional resulta más eficaz para comprender óptimamente el verdadero rol del *sexo* o *género* de los hablantes.
- ⁵ Sandu (2012) realiza un estudio similar, al analizar la incidencia de la variable “*sexo/género*” y su correlación con el “*nivel escolar*” en el léxico disponible de 280 estudiantes rumanos que aprenden Español como Lengua Extranjera en colegios e institutos de Bucarest.
- ⁶ Estos centros son: 01. *Las partes del cuerpo*; 02. *La ropa*; 03. *La casa (sin los muebles)*; 04. *Los muebles de la casa*; 05. *Comidas y bebidas*; 06. *Objetos colocados sobre la mesa para la comida*; 07. *La cocina (muebles y utensilios)*; 08. *La escuela (muebles y materiales)*; 09. *Iluminación, calefacción y ventilación*. 10. *La ciudad*; 11. *El campo*; 12. *Medios de transporte*; 13. *Trabajos del campo y del jardín*; 14. *Los animales*; 15. *Juegos y distracciones*, y 16. *Profesiones y oficios*.
- ⁷ En Gallego Gallego (2014) se hace un análisis pormenorizado de la producción léxica de los inmigrantes, teniendo en cuenta los dieciséis centros de interés tradicionales, más otros cuatro que se ajustan a las actuales investigaciones sobre disponibilidad léxica y a la condición de inmigrantes de dichos informantes.
- ⁸ Para la distribución por grupos etarios hemos tomado en consideración los cuatro grupos utilizados en la realización del Proyecto PRESEEA.

- ⁹ Clasificadas según el tipo de lenguas.
- ¹⁰ Para determinar el nivel sociocultural de los informantes, hemos considerado los siguientes factores: nivel de estudios del informante; nivel económico del informante; nivel de estudios de los padres, y nivel económico de los padres.
- ¹¹ Dada la naturaleza abierta de este centro de interés, permite la inclusión de palabras relacionadas con referentes culturales, políticos, históricos, patrimoniales, gastronómicos... españoles.
- ¹² López Meirama (2008) observaba que la utilización de algunas marcas comerciales en lugar de los términos genéricos por parte de los informantes podía deberse a cuestiones de uso o de estatus social, como es el caso de las mujeres inmigrantes de nivel sociocultural alto de nuestro estudio.
- ¹³ Esta misma característica ya había sido observada por otros autores como Calero Fernández y Serrano (2019), quienes además de la afectividad lingüística de las mujeres, observan que en el habla femenina hay una “menor presencia de la agresividad verbal o de palabras y expresiones malsonantes” (2019: 85).

Referencias bibliográficas

- Blas Arroyo, José Luis. 2005. *Sociolingüística*. Madrid: Cátedra.
- Calero Fernández, M^a Ángeles y Maribel Serrano. 2019. “Incidencia del factor sexo en el léxico disponible de una comunidad bilingüe”. *Ogigia, Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 25, 83-107. Disponible en: <https://revistas.uva.es/index.php/ogigia/article/view/2920/2410>. DOI: <https://doi.org/10.24197/ogigia.25.2019.83-107>.
- Cheshire, Jenny. 2002. “Sex and gender in variationist research”. En Jack K. Chambers *et al.* (eds.). *The Handbook of Language Variation and Change*. (pp. 423-443). Oxford: Blackwell Publishers.
- Eckert, Penelope. 2000. *Language and gender*. Cambridge University Press.
- Fasold, Ralph. 1990. *The Sociolinguistics of Language*. Oxford: Blackwell.
- Gallego Gallego, Diego Javier (2014). “Léxico disponible de 82 estudiantes inmigrantes de español en la ciudad de Alcalá de Henares”. *Lengua y Migración* 6:2, 95-123.
- García Mouton, Pilar. 1999. *Cómo hablan las mujeres*, Madrid, Arco/Libros.
- González Martínez, Adolfo y Pepa Orellana. 1999. “Análisis del comportamiento de la variable sexo en el léxico disponible de Cádiz”. *REALE*, 11, 65-73.
- Gougenheim, Georges, René Michéa, Paul Rivenc y Aurélien Sauvageot. 1956. *L'élaboration du français élémentaire. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- Jespersen, Otto. 1922. *The Woman. Language: It's Nature and Origin*. Londres: Alien & Unwin, 237-254.
- Lagüéns Gracia, Vicente. 2008. “La variable sexo en el léxico disponible de los jóvenes aragoneses”. En M^a Luisa ARNAL. (ed.). *Estudios sobre disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses* (pp. 103-162). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Labov, William. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- López Meirama, Belén. 2008. *Léxico disponible en el español de Galicia*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Lozano Domingo, Irene. 1995. *Lenguaje femenino, lenguaje masculino. ¿Condiciona nuestro sexo la forma de hablar?* Madrid: Minerva Ediciones
- Michéa, René. 1950. “Vocabulaire et culture”. *Les langues modernes*, 44, 188-189.
- Michéa, René. 1953. “Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage”. *Les langues modernes*, 47, 338-344.
- Moreno Fernández, Francisco. 2005. *Principios de Sociolingüística y Sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

- Rissel, Dorothy. 1981. "Diferencias entre el habla femenina y la masculina en español". *Thesaurus: boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 36 (2), 305-322.
- Samper Padilla, José Antonio. 1998. "Criterios de edición del léxico disponible". *Lingüística*, 10: 311-333.
- Sandu, Bianca. 2012. "La disponibilidad léxica en alumnos rumanos de ELE: incidencia de la variable 'sexo/género' y su correlación con el 'nivel escolar'. *Lingua Americana*, Tomo 16, N° 31, 61- 85.
- Serfati, Mohamed. 2018. "El léxico disponible en estudiantes marroquíes de ELE (nivel universitario): incidencia de la variable «sexo» y su correlación con el curso «académico». *Beoiberística*, Vol. II / Número 1, 153 - 180.
- Serrano, Mª José. 2008. "El rol de la variable *sexo* o *género* en sociolingüística: ¿diferencia, dominio o interacción?" *Boletín de Filología*, Tomo XLIII, 175-192
- Song, Jindong. 2018. "El léxico disponible de alumnos chinos de español: estudio basado en seis centros de interés". *Monográficos SinoELE*, N° 17, 373 - 379.
- Tannen, Deborah (ed.) (1993). *Gender and conversational interaction*. Oxford: University Press.
- Trigo Ibáñez, Ester y Adolfo González. 2011. "Estudio del comportamiento de la variable *sexo* en el léxico disponible de los preuniversitarios sevillanos". *Diálogo de la Lengua*, III, 28-41.

La migración cubana desde el discurso periodístico de *Granma* y *The New York Times*: Análisis de la polarización ideológica

Roberto Alfonso Lara,
Madeleyne Bermúdez Sánchez y
Yadán Crecencio Galañena León

La investigación caracteriza la expresión de la ideología en el discurso periodístico de las ediciones digitales de *Granma* y *The New York Times* (en español) sobre el tema migratorio Cuba-Estados Unidos, de enero de 2016 a diciembre de 2017. Su muestra está compuesta por 23 discursos periodísticos que atienden al conflicto migratorio de los cubanos por países de Centroamérica, al fin de la política de “pies secos, pies mojados” y a la suspensión de la emisión de visas en la Embajada de EE.UU. en La Habana. La investigación se realiza desde una perspectiva cualitativa y constituye un estudio de mensaje. Aplica la propuesta teórico-metodológica del Análisis Ideológico del Discurso, de Van Dijk, enfocada en las estructuras ideológicas, la estrategia de polarización ideológica y las estructuras discursivas del nivel semántico. Los resultados evidencian que, aunque *The New York Times* construye su discurso desde un posicionamiento más cuestionador y analítico, ambos medios culpan del éxodo ilegal desde Cuba a sus grupos contrarios y exacerban la politización del tema migratorio Cuba-EE.UU.

Palabras clave: migración cubana; discurso periodístico; polarización ideológica; Cuba; Estados Unidos.

Cuban migration from the journalistic discourse of Granma and The New York Times: Analysis of ideological polarization. This research characterizes the expression of ideology in the journalistic discourse of the digital editions of *Granma* and *The New York Times* (in Spanish) on the Cuba-United States migration issue, from January 2016 to December 2017. Its sample is composed by 23 journalistic discourses, which address the migratory conflict of Cubans in

Central American countries, the end of the ‘dry feet, wet feet’ policy and the suspension of the issuance of visas at the United States Embassy in Havana. The research is carried out from a qualitative perspective and constitutes a message study. The theoretical-methodological proposal of the Ideological Analysis of Discourse, by Van Dijk, is applied, focused on ideological structures, ideological polarization strategy and semantic level discursive structures. The results show that, although *The New York Times* constructs its discourse from a more questioning and analytical position, both media blame the illegal exodus from Cuba to their opposing groups and exacerbate the politicization of the Cuba-United States migration issue.

Keywords: Cuban migration; journalistic speech; ideological polarization; Cuba; U.S.A.

1. Introducción

Aunque la emigración como agente mediador está vinculada a la cristalización definitiva de la identidad nacional cubana en el siglo XVIII (González Velázquez 2017), no es hasta después del Triunfo de la Revolución en 1959 que el fenómeno cobra repercusión internacional (González y Domínguez 2018), precisamente por la politización del tema, exacerbado hacia finales del siglo XX tras la desaparición de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, el mayor aliado político-comercial de Cuba y, a su vez, el mayor adversario ideológico de los Estados Unidos.

De ahí que la migración cubana devenga punto medular en la agenda política cubano-estadounidense; pues se trata de un conflicto macro-social de más de 60 años, acentuado tras el anuncio, en 2014, del restablecimiento de los vínculos diplomáticos entre los gobiernos de ambos países (Acosta 2018; Galañena León, Soto del Sol y Merino González 2020). No por gusto, las rondas de conversaciones bilaterales iniciadas en 2015 dirigen su atención a la emigración ilegal, el contrabando de personas y la existencia efectiva de instrumentos legales que servían de resorte al comportamiento irregular del fenómeno: ley estadounidense de Ajuste Cubano (1966), acuerdos migratorios (1984) que contemplan el otorgamiento incumplido de veinte mil visas anuales para cubanos y política “pies secos, pies mojados” (1995) promovida por Bill Clinton.

Según el Centro de Estudios Demográficos de la Universidad de La Habana (Aja, Rodríguez, Orosa, Albizu Campos 2017), solo durante los primeros diez meses de 2016 –último año del mandato de Barack Obama– más de 46 635 cubanos llegaron a suelo norteamericano. El temor a que desapareciera el trato estadounidense de inmigración favo-

recida que caracteriza la migración desde Cuba motivó ese repunte, comparado con la crisis del año 1994¹, solo que “ahora de baja intensidad, con particular tratamiento mediático y no reconocida como tal” (Aja *et al.* 2017: 54).

El año 2017 marca el avizorado giro en los vínculos migratorios entre ambos países, desde otra posición política con repercusión en la sociedad cubana, en el potencial migratorio y en el comportamiento de otros destinos migratorios para Cuba (Aja 2017). El tránsito migratorio cubano por países de Centroamérica desde finales de 2015 y durante 2016, el fin de la política de “pies secos, pies mojados”² a inicios de 2017 y la suspensión de la emisión de visas en la Embajada de EE.UU. en La Habana en el segundo semestre de 2017 –bajo la presidencia de Donald Trump– componen un panorama de singular relevancia histórico-social.

Especial interés alcanza la práctica discursiva de los medios de una y otra orilla, siempre bajo el posicionamiento ideológico que condiciona sus enfoques. De ahí el propósito de esta investigación: caracterizar, comparativamente, la expresión de la ideología sobre el tema migratorio Cuba-EE.UU., en órganos de prensa de distintas filiaciones políticas. Para ello, se seleccionan las ediciones digitales de *Granma* (G) y *The New York Times* (en español) (TNYT), por ser periódicos de gran influencia en sus respectivos contextos, con un seguimiento informativo habitual de la realidad migratoria cubana.

2. Precisiones teórico-metodológicas

Analizar el tema migratorio desde un enfoque discursivo presupone –especialmente en contextos tan politizados como el caso Cuba-EE.UU.– un posicionamiento crítico del investigador que deconstruya mecanismos hegemónicos de dominación por parte de los grupos de poder y sus prácticas mediáticas de legitimación simbólica. La presente investigación busca develar marcas ideológicas del discurso periodístico que responden más a la defensa de un sistema político que a la visibilidad de los derechos de los migrantes.

Se asume la ideología como sistema de creencias compartidas socialmente por los miembros de un grupo (Thompson 2002), que determinan su identidad social, intereses y objetivos, así como las formas de actuar y pensar, y se expresan a través de prácticas sociales (Van Dijk 2006);³ su reproducción discursiva se materializa mediante la relación dialéctica entre estructuras ideológicas y estrategia de polarización ideológica, como se explicará a continuación.

En el caso de la migración, la estrategia de polarización ideológica en el discurso marca el carácter social-grupal de la ideología y atiende a las

implicaciones que, para los grupos sociales, pudieran generar opiniones ideológicas sobre migración. De acuerdo con Van Dijk (1999, 2006), consiste en la autorrepresentación positiva de Nosotros (*ingroup*) y la presentación negativa de Ellos (*outgroup*), en una estrategia de comunicación global basada en cuatro movimientos:

- Expresar/enfatizar información positiva sobre Nosotros
- Expresar/enfatizar información negativa sobre Ellos
- Suprimir/desenfatizar información positiva sobre Ellos
- Suprimir/ desenfatizar información negativa sobre Nosotros.

La propuesta teórico-metodológica del Análisis Ideológico del Discurso (AID), según Van Dijk (1990, 2005), focaliza fundamentalmente estructuras ideológicas y semánticas. Las estructuras ideológicas resultan coordinadas que sustentan cogniciones sociopolíticas grupales, definen identidad e intereses, develan la manera “sesgada” en que estos y sus miembros se representan a sí mismos y a los demás, y responden a un esquema de grupo de información básica (Van Dijk 2006), de acuerdo a los siguientes indicadores:

- Pertinencia: ¿Quiénes somos? ¿Quién pertenece al grupo? ¿A quién podemos admitir?
- Actividades: ¿Qué hacemos, planteamos? ¿Qué se espera de Nosotros?
- Objetivos: ¿Por qué hacemos esto? ¿Qué queremos conseguir?
- Normas: ¿Qué es bueno o malo, permitido o no, en lo que hacemos?
- Relaciones: ¿Quiénes son nuestros amigos o enemigos? ¿Qué lugar ocupamos en la sociedad?
- Recursos: ¿Qué tenemos que los demás no tengan? ¿Qué no tenemos que los demás tienen?

Por su parte, las estructuras discursivas del nivel semántico engloban la selección de los temas, la información que conforma el texto, la manera en que se organizan o jerarquizan (Van Dijk 1980), y se resumen en:

- Macroestructuras: “Formas esquemáticas totalizadoras que se llenan con los significados macroestructurales o temas de un discurso y permiten describir los significados de párrafos, apartados o capítulos completos del discurso” (Van Dijk 1990: 55).
- Macroproposiciones: “Conjunto de proposiciones que son parte de la macroestructura de un discurso y como tales definen el tema o el asunto” (Van Dijk 1990: 56).

- Propositiones: “constructos de significados más pequeños e independientes del lenguaje y el pensamiento” (Van Dijk 1990: 54).

Se elige el período de enero de 2016 a diciembre de 2017, pues representa el lapso de mayor flujo de cubanos hacia EE.UU. de los últimos 10 años y comprende un primer cambio significativo en materia de políticas y desavenencias migratorias entre los gobiernos de La Habana y Washington (Aja 2017). Se analizan 23 discursos periodísticos, el total de los publicados en el período de estudio sobre el conflicto migratorio cubano-estadounidense: 12 textos de *G* (todos de corte noticioso-informativo) y 11 de *TNYT* (un editorial, un artículo, cuatro reportajes y cinco notas informativas).

La novedad científica radica en el estudio del tema migratorio Cuba-EE.UU. desde el AID enfocado en la praxis discursiva mediática, en tanto deviene nueva arista sobre el tópico global que constituyen las relaciones Cuba-EE.UU. desde el discurso de la prensa.

3. La expresión polarizada de la ideología

El análisis del tema migratorio Cuba-EE.UU. en el discurso periodístico de las ediciones digitales de *G* y *TNYT* comprende la contraposición existente entre medios que responden a sistemas políticos distintos. *G*, órgano oficial del Comité Central del Partido Comunista de Cuba, atiende a la realidad cubana desde el prisma del gobierno de la isla; mientras *TNYT*, considerado el diario por excelencia de EE.UU., lo hace desde una postura de avenimiento con los intereses defendidos por la democracia liberal norteamericana.

Asumir que la naturaleza ideológica de estos periódicos se contraponen (Abreu Gainza, Galañena León y Sorí Velazquez 2017; Galañena León, Alfonso Lara y Molina Rodríguez 2018) ayuda a entender prácticas discursivas divergentes (Alsina 1993), como sucede con el tema migratorio Cuba-EE.UU., tópico en común para los dos países y sobre los que *G* y *TNYT* tienen perspectivas encontradas.

Por lo general, *G* recurre a fuentes oficiales legitimadas por su credibilidad (mandatarios, representantes de organismos internacionales y agencias noticiosas) (Galañena León *et al.* 2018); mientras *TNYT* también incorpora opiniones de expertos y testimonios de las personas afectadas por el tema migratorio.

G tiende a incluir en su *ingroup* al gobierno de Cuba, a sus aliados en Latinoamérica⁴ y, con menor énfasis, a los cubanos (con independencia de su condición de migrantes o residentes en el país). Además, se reconoce como único miembro de su *outgroup* al gobierno de EE.UU. Por su parte,

TNYT comprende en su *ingroup* al gobierno de EE.UU., a sus aliados en Latinoamérica y a los cubanos,⁵ y engloba en el *outgroup* al gobierno de Cuba y a los adversarios políticos de EE.UU. en la región.

Los textos publicados por *G* que aquí se analizan identifican de manera muy explícita los miembros de su *ingroup* y *outgroup*, como sucede en “Gobiernos centroamericanos acordaron plan para traslado de cubanos” (21/1/2016), noticia sobre el tránsito de miles de cubanos por países en Centroamérica. Desde el título, se señala la ‘pertenencia’ al *ingroup* de aquellos estados que procuran una solución adecuada a la crisis:

- (1) Los representantes de los gobiernos de Costa Rica, Belice, El Salvador, Honduras, Guatemala, Panamá y México se reunieron en la capital guatemalteca para evaluar la primera movilización realizada el 12 de enero.

En contraposición al énfasis positivo que expresa sobre la actitud de los aludidos gobiernos –con los cuales se comparte ‘actividades’ y ‘objetivos’ en la búsqueda de una salida diplomática ante el problema–, el mismo texto explicita las ‘relaciones’ de *G* respecto a EE.UU. (*outgroup*), al que acusa de ser culpable de la situación y lo enfatiza en términos negativos:

- (2) Estados Unidos mantiene vigentes la política de pies secos-pies mojados y la Ley de Ajuste Cubano que promueven la migración irregular, contravienen los convenios firmados con Cuba, ponen en riesgo la vida de miles de personas y generan problemas en varios países de la región.

De una forma más concreta, la distinción entre Nosotros y Ellos se percibe en el texto “América Latina pide a Estados Unidos revisar política migratoria hacia Cuba” (29/8/2016). En este ejemplo, *G* jerarquiza los miembros de su *ingroup* (América Latina y Cuba) y *outgroup* (EE.UU.) en el título y lead:

- (3) Cancilleres de nueve países de América Latina pidieron este lunes al gobierno de Estados Unidos revisar la política migratoria de este país hacia Cuba, que promueve el flujo irregular de personas y tiene efectos negativos en la región.

El ejemplo hace evidente el grupo con el que *G* comparte ‘pertenencia’, ‘objetivos’, ‘actividades’ y ‘relaciones’, y al que considera su oponente. Además, enuncia los ‘valores’ con los cuales se identifica y aquellos que juzga: por un lado, el compromiso de América Latina con una

migración regular; y por el otro, la irresponsabilidad de EE.UU. al promover un flujo migratorio irregular, con perjuicios para el resto de las naciones.

Ahora bien, a pesar de que *G* incorpora en su *ingroup* a los cubanos, es preciso aclarar que ello no se aprecia en igual magnitud y énfasis dentro de su discurso (Rodríguez, 2003). En los materiales informativos publicados sobre el conflicto migratorio en Centroamérica, la situación de los migrantes de la isla aparece relegada por los esfuerzos de los gobiernos de la región por solucionar el problema y la reiterada culpabilidad de EE.UU. Solo en los textos referidos al fin de la política de “pies secos, pies mojados” y la suspensión de la emisión de visas en la Embajada de EE.UU. en La Habana, el reconocimiento de los cubanos dentro del *ingroup* resulta más explícito.

- (4) Con la firma de un nuevo acuerdo migratorio, ambos países dan un paso de avance en sus relaciones bilaterales y están en mejores condiciones de promover una migración legal, ordenada y segura de sus ciudadanos (“Diez puntos claves del nuevo acuerdo migratorio entre Cuba y Estados Unidos”, 13/1/2017).
- (5) Las medidas anunciadas por Cuba el pasado sábado 28 de octubre han tomado en cuenta las sugerencias de los cubanos residentes en Estados Unidos y en otros países (“Anuncia Cuba nuevas medidas migratorias”, 28/10/2017).

Para *TNYT*, sin embargo, los cubanos constituyen un miembro fundamental de su *ingroup*, con la particularidad de que, en todos los casos, se presentan desde el prisma de la victimización. Aparecen, en ocasiones, como perjudicados por las desavenencias políticas cubano-estadounidenses y, la mayoría de las veces, como víctimas del “gobierno comunista” y del “régimen de los Castro”.

- (6) cualquier debate sobre el tema tiene que ver con la ley de ajuste que les da derecho a los cubanos de entrar a Estados Unidos, un derecho al que le quiere poner fin el gobierno de Raúl Castro porque cree que promueve la migración (“Estados Unidos financia estancia de cubanos varados en Costa Rica”, 8/3/2016).
- (7) Quienes llegaban hasta las fronteras de Estados Unidos el 13 de enero escapaban de un régimen de persecución política. Los que tocaron tierra a partir del día 14 huyen de la falta de

oportunidades económicas. Y, por tal motivo, no serán aceptados (“¿Qué pasa en Cuba después del fin de la política de ‘pies secos, pies mojados’?”, 16/1/2017).

Los ejemplos anteriores contraponen explícitamente, además, los miembros del *ingroup* y *outgroup* del diario estadounidense. *TNYT* subraya su ‘pertenencia’ al grupo del gobierno de los EE.UU. y los cubanos (*ingroup*), a través del énfasis en las acciones positivas de su país, garante de los derechos; mientras enfatiza en términos negativos sus ‘relaciones’ con el gobierno cubano (*outgroup*): “el gobierno de Raúl Castro” o “el régimen de persecución política” que desean ponerle a fin a los derechos que EE.UU. les ofrece a los habitantes de la isla.

En los textos sobre el conflicto migratorio de los cubanos en Centroamérica, *TNYT* incluye en su *ingroup* y *outgroup* a los gobiernos aliados y adversarios de EE.UU., respectivamente. En “Estados Unidos financia estancia de cubanos varados en Costa Rica” (8/3/2016), esa distinción se establece con absoluta claridad:

- (8) Costa Rica siempre ha sido un aliado clave en la región y ofreció ayuda a los cubanos después de que el gobierno marxista de Nicaragua cerró su frontera por un conflicto geopolítico.

Nótese cómo se expresa de manera explícita la condición de aliado de Costa Rica (*ingroup*), mediante el énfasis en su actitud positiva ante la crisis migratoria, o sea, el aliado que ofreció ayuda a los cubanos. Y, por otra parte, se enfatiza en términos negativos a Nicaragua (*outgroup*), el gobierno que no socorrió a los cubanos.

Un análisis más profundo de las estructuras ideológicas concertadas en el discurso periodístico de estos órganos de prensa (Martín Serrano 2009) permite advertir el carácter acentuado de la polarización ideológica (Charadeau 2003; Karam 2007). En el caso de *G*, la ‘pertenencia’ siempre está sujeta a los ‘objetivos’, ‘actividades’, ‘relaciones’, ‘valores/normas’ y ‘recursos’ del *ingroup*. En la totalidad de los textos, el medio identifica su ‘pertenencia’ con el grupo que:

- Trabaja por una salida diplomática a la crisis migratoria de miles cubanos en Centroamérica (Actividades).
- Persigue el fin de las políticas de EE.UU. que favorecen a los migrantes cubanos ilegales (Objetivos).
- Procura una migración legal, ordenada y segura (Valores/normas).
- Considera a EE.UU. el responsable de la migración ilegal, de las operaciones de tráfico humano y de la desestabilización en Latinoamérica (Relaciones).

- Apoya la decisión del gobierno de EE.UU. de ponerle fin a la política de “pies secos, pies mojados” (Relaciones).
- Cuida de los derechos y del trato humanitario a los migrantes cubanos que arriesgan sus vidas alentados por las políticas de EE.UU., y defiende que sean tratados por igual al resto de los migrantes (Actividades y Recursos).⁶

Tales posicionamientos son expresados por G, muchas veces, a través de las fuentes que se citan. Ocurre, por ejemplo, en “Canciller ecuatoriano critica política migratoria de EE.UU. hacia Cuba” (6/2/2016), donde ‘pertenencia’, ‘actividades’, ‘objetivos’ y ‘Relaciones’ quedan refrendados en la declaración del alto funcionario.

- (9) *Estamos* interpelando al gobierno y al Congreso de Estados Unidos para que se ponga fin a esa política, aseveró el jefe de la diplomacia ecuatoriana durante una rueda de prensa en la sede de la Cancillería local.

Ahora, al aludir a los ‘valores/normas’ y ‘recursos’ de su *ingroup*, el periódico suele remarcar la contraposición respecto al *outgroup*, con énfasis en las “buenas” acciones de uno y las “malas” del otro (Acosta 2018). Así se refleja en “Anuncia Cuba nuevas medidas migratorias” (28/10/2017), publicado tras la suspensión de la emisión de visas en la Embajada de EE.UU. en La Habana:

- (10) Con estas decisiones, se da continuidad a las adoptadas en enero de 2013, como parte de los esfuerzos que el país realiza en aras de fortalecer aún más las relaciones de Cuba con su emigración, proceso iniciado en 1978 por el Comandante en Jefe de la Revolución, Fidel Castro Ruz.
- Por otra parte, el gobierno estadounidense ha decidido reducir drásticamente el personal de su Embajada en La Habana y suspendido la emisión de visas en su Consulado. El traslado a Colombia de los ciudadanos cubanos para obtener visas de inmigrantes, y a terceros países para otros tipos de visados estadounidenses, sin ninguna garantía de su otorgamiento, además de encarecer considerablemente los viajes, los hace prácticamente inviables. Esto afectará directamente a las familias cubanas que, en adelante, no podrán obtener sus visas en La Habana y enfrentarán mayores obstáculos para visitar a sus familiares, e incluso para quienes desean emigrar.

En el primer párrafo del ejemplo anterior, se enfatizan responsabilidad y compromiso del gobierno de Cuba con su emigración

(valores/normas) y sus esfuerzos por garantizarle mayores derechos a partir de las medidas anunciadas (recursos); al tiempo que, en el segundo párrafo se enfatiza en términos negativos la decisión de EE.UU. de suspender la emisión de visas en su Consulado. Se le expone como el gobierno que hace “inviable” el derecho de los cubanos a emigrar (recursos).

En función de sostener ‘pertenencia’ y ‘relaciones’ con los aliados a Cuba (*ingroup*), el periódico tiende, además, a describir en detalles las loables ‘actividades’ y la disposición de sus ‘recursos’. “Gobiernos centroamericanos acordaron plan para traslado de cubanos” (21/1/2016) (ejemplo 11) y “Presidente de Costa Rica pide cambiar ley que favorece a migrantes irregulares cubanos” (23/8/2016) (ejemplo 12) así lo confirman:

- (11) La prioridad para estos vuelos serán los núcleos familiares con mujeres embarazadas o menores de edad, tomando en cuenta la fecha de entrada al país.
- (12) el presidente tico se refirió al fenómeno de la migración, y –citado por *Prensa Latina*– enfatizó “en la diligente e incansable labor humanitaria que las autoridades de Costa Rica y la sociedad civil realizan diariamente y con escasos recursos, ante la creciente y preocupante llegada de migrantes irregulares tanto del continente americano como del resto del mundo, y cuyo destino final es Estados Unidos de América”.

Un caso inusual en el modo en que se expresa la polarización ideológica (Althusser 1988) en el discurso periodístico de *G*, lo constituye el texto “Política migratoria de EE.UU. hacia Cuba es anacrónica, afirma *The New York Times*” (1/9/2016) (ejemplo 13). Aunque *G* pareciera identificado con los ‘objetivos’, ‘actividades’, ‘relaciones’ y ‘valores/normas’ del diario estadounidense por su crítica editorial a la política de “pies secos, pies mojados”, la referencia que hace a *TNYT* –cerca de los intereses del gobierno de EE.UU. (*outgroup* de *G*)–, es parte de su estrategia discursiva en pos de reafirmar las posiciones defendidas por su *ingroup* (Cuba y sus aliados) (Anguiano, y Machado 2015). En el fragmento siguiente se fijan esas distancias, cuando se subraya la “extrañeza” del rotativo neoyorquino ante la actividad concreta de los países latinoamericanos:

- (13) *En lo que el Times califica de inusual misiva*, los cancilleres de Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá y Perú solicitaron una reunión de alto nivel para discutir esas disposiciones, que fomentan el

flujo “desordenado, irregular e inseguro” de ciudadanos cubanos a través de sus países.

La Pertenencia de *TNYT* con su *ingroup* si bien no se reafirma explícitamente a través de los ‘objetivos’, ‘actividades’ y ‘valores/normas’ inherentes a su grupo, sí lo hace de modo categórico desde sus ‘relaciones’ y ‘recursos’. En la totalidad de sus textos, se asocia al grupo que:

- Garantiza los derechos de los migrantes cubanos en EE.UU. (Recursos).
- Culpa al “régimen comunista” del éxodo masivo de cubanos, dado el estado de persecución política y la falta de oportunidades económicas en Cuba (Relaciones).

Desde el punto de vista editorial, *TNYT* entiende que la política de “pies secos, pies mojados” es el principal estímulo a la emigración ilegal y al tráfico de personas en la región de Centroamérica; sin embargo, una vez que su gobierno decide el fin de esa política, alega la afectación que eso implica para miles de cubanos, quienes ahora serán tratados como el resto de los migrantes. Afín a estas últimas consideraciones, recurre al énfasis sobre las acciones negativas del *outgroup*, especialmente del gobierno de Cuba.

- (14) el retraso solo hará que este difícil problema empeore. Si el gobierno de Obama se niega a actuar, esta situación deberá ser resuelta por el próximo gobierno (“Aumenta la presión para que Estados Unidos acabe con su trato preferencial para los migrantes cubanos”, 31/8/2016).
- (15) Los cubanos que a partir de ahora intenten llegar al país del norte no serán legalmente admitidos ni recibirán pensiones alimenticias, posibilidades de estudio, seguro médico ni permiso de trabajo. Ha cambiado todo afuera sin que nada cambie adentro. Las causas de la migración siguen inamovibles, aunque los diarios cubanos insistan en obviarlas (“¿Qué pasa en Cuba después del fin de la política de ‘pies secos, pies mojados’?”, 16/1/2017).

La anfibología comentada se hace visible en los ejemplos anteriores; no se halla una coherencia en los posicionamientos del medio, pues critica ambas posturas norteamericanas (mantener la ley/quitarla) sin ofrecer una solución real o posible al problema desde el lado norteamericano, porque, obviamente, desde el lado cubano la solución –para *TNYT*– sería “cambiar el gobierno y sus políticas socialistas”.

Sucede igual con su cobertura a la suspensión de la emisión de visas en la Embajada de EE.UU. en La Habana. A la vez que reafirma sus ‘pertenencia’ y ‘relaciones’ respecto a Cuba (*outgroup*), al asirse a las causas del paro de esa misión diplomática (“Estados Unidos retira a más de la mitad de su personal diplomático en Cuba tras misteriosos ataques”, 29/9/2017), juzga los ‘objetivos’ y ‘valores/normas’ que entraña tal hecho para los cubanos (*ingroup*), nuevamente desde el prisma de su victimización. Esto último responde a una estrategia que emplea el diario para legitimar sus posturas ideológicas y justificar así la crítica al gobierno de la isla.

- (16) Los cubanoamericanos y sus familiares en la isla, muchos de los cuales han pasado años esperando las citas para poder realizar la entrevista del visado, estaban desanimados después de enterarse de que los servicios consulares en La Habana fueron suspendidos (“Ha sido duro’: Familias cubanas en el limbo ante la suspensión de visas de Estados Unidos”, 6/10/2017).

Desde la alusión a los ‘recursos’ esenciales que garantiza su grupo también se expresa dicha ambivalencia en el discurso periodístico del diario neoyorquino, sobre todo en relación con su postura contraria a la política de “pies secos, pies mojados”. *TNYT* suele darse a la exposición en detalle sobre esos derechos que el gobierno estadounidense ofrece a los migrantes cubanos.

- (17) Cientos de cubanos cruzan la frontera todos los días. Reciben autorización para entrar en Estados Unidos en cuestión de horas. Y en cuanto comienzan a caminar por las calles de Laredo, algunos voluntarios les ayudan a organizar un viaje a su destino final, que suele ser Miami, a comenzar las gestiones para su permiso de trabajo o a recibir cupones de comida y seguro médico, servicios a los que tienen derecho todos los cubanos una vez que pisan suelo estadounidense (“Los privilegios de los migrantes cubanos siembran resentimientos en la frontera de Estados Unidos”, 12/2/2016).

Las estructuras ideológicas en los mensajes de *TNYT* dejan entrever cierta incongruencia del medio al encarar las realidades en torno al tema migratorio Cuba-EE.UU. Es muy clara su ‘pertenencia’, ‘relaciones’ y ‘recursos’ respecto al *outgroup*, pese al acercamiento a algunas de sus posiciones; pero los ‘objetivos’, ‘actividades’ y ‘valores/normas’ a los que el periódico se alinea en varios de sus discursos, no solo se distancian de las posturas del *ingroup*, sino que concretan un discurso perio-

dístico que llega a ser impreciso y, en ocasiones, contradictorio. Por ello, desde el Análisis Ideológico del Discurso (AID) se insiste en el estudio de las estructuras semánticas, a fin de revelar, en este caso, los significados del discurso periodístico y las acciones (explícitas o implícitas) que conllevan.

4. Implicaciones ideológicas en la semántica del discurso periodístico

La semántica en sus distintos niveles o dimensiones devela el sentido ideológico que subyace en la praxis discursiva. Las pautas por las cuales *G* y *TNYT* se rigen para determinar qué información es más o menos importante, así como las ideas globales contenidas en sus discursos, manifiestan esa intención de enfatizar o desenfatar determinados aspectos, conforme con los intereses y condiciones del grupo al que pertenecen.

A continuación, se relacionan las principales estructuras semánticas (macroproposición, macroestructura y proposición) de los discursos de *G* y *TNYT* atendiendo a su cercanía temática, y consta el análisis sobre su representatividad y expresión en el discurso de estos dos medios.

a) Políticas migratorias de EE.UU. hacia Cuba: este constituye el tópico más tratado en ambas publicaciones, enfocado en la Ley de Ajuste Cubano y la política de “pies secos, pies mojados”, especialmente en los privilegios que entrañan estas disposiciones legales para los migrantes de la isla. En *G*, el 75% de los textos publicados abordan dicho tema; seguidamente algunas de sus macroproposiciones globales:

- Gobiernos latinoamericanos critican política migratoria de EE.UU. hacia Cuba y piden cambiarla.
- EE.UU. no escucha los reclamos de poner fin a sus políticas migratorias hacia Cuba.
- El mundo expresa su satisfacción por el fin de la política de “pies secos, pies mojados”.

Por su parte, en *TNYT* el 73% de los textos tratan el asunto, lo cual se expresa mediante las siguientes macroproposiciones:

- Privilegios de migrantes cubanos en EE.UU. siembran resentimientos en migrantes de otras nacionalidades.

- Los cubanos se desesperan por migrar a EE.UU. porque temen el fin de sus privilegios en ese país.
- Obama elimina política de “pies secos, pies mojados”, pero los migrantes cubanos apelan a la compasión de Trump.

Desde las macroproposiciones de ambos órganos de prensa, se manifiesta la polarización ideológica existente, incluso cuando en *TNYT* es perceptible ese acercamiento a algunas posiciones del *outgroup*, las que luego el propio diario contradice. Las macroestructuras semánticas sirven a los intereses de uno y otro periódico, en sus enfoques positivos sobre el *ingroup* y negativos en relación con el *outgroup*.

Las macroestructuras semánticas en *TNYT* refieren, solapadamente, que las políticas migratorias de EE.UU. “fomentan el flujo desordenado, irregular e inseguro de ciudadanos cubanos”, “no se corresponden con el restablecimiento de las relaciones diplomáticas entre Cuba y EE.UU.”, “afectan las relaciones con los países vecinos y ponen en peligro muchas vidas”, y “son injustas para con los migrantes centroamericanos”. No obstante, prevalecen en su discurso macroestructuras que enaltecen al gobierno estadounidense como benefactor de los derechos de los migrantes del archipiélago y describen al gobierno de Cuba como represivo, que niega el acceso y disfrute de los derechos y en el que los cubanos no guardan ninguna esperanza:

- Incremento del flujo migratorio de cubanos se debe a que Raúl Castro les permitió salir libremente.
- Los cubanos migran por motivos económicos y por la falta de libertad de expresión.
- Los cubanos planean su futuro en EE.UU. por el tratamiento especial que reciben en este país.
- Es ingenuo tratar a los cubanos como inmigrantes económicos porque vienen de un país totalitario.

Las estructuras semánticas expresan también, en *TNYT*, la ambivalencia de su discurso periodístico respecto a las políticas migratorias de EE.UU. hacia Cuba, y evidencian la politización imperante respecto al tema:

- (18) El éxodo cubano empezó en 1980, cuando Castro abrió el puerto de Mariel para la gente que quería salir (“Los ‘marielitos’ enfrentan la hora de la verdad: su expulsión a Cuba”, 16/1/2017).
- (19) el líder cubano también había abierto las puertas de prisiones y hospitales psiquiátricos (“Los ‘marielitos’ enfrentan la hora de la verdad: su expulsión a Cuba”, 16/1/2017).

- (20) “Aquí (EE.UU.) hay esperanza”, dijo, “allí (Cuba) hay un nido de escorpiones” (“Una travesía de Cuba a Miami: una balsa improvisada, algo de suerte y un poco de intervención divina”, 24/5/2016).

En el discurso periodístico de *G*, las macroproposiciones al interior de los textos referidos a las políticas migratorias de EE.UU. hacia Cuba asisten a la polarización ideológica, con énfasis en las acciones negativas del *outgroup*. En el 78% de los textos sobre este tópico, el medio señala al gobierno estadounidense como el responsable de la migración ilegal de cubanos y de las complejidades que se derivan del fenómeno. En el 100%, las referencias al *ingroup* son positivas:

- Ley de Ajuste Cubano y política de “pies secos, pies mojados” estimulan el flujo desordenado, irregular e inseguro de ciudadanos cubanos.
- EE.UU. genera grave crisis humanitaria para personas de nacionalidad cubana.
- Políticas migratorias de EE.UU. provocan pérdidas de vidas humanas y favorecen la comisión de delitos.
- Política migratoria de EE.UU. hacia Cuba contrasta con el tratamiento que reciben el resto de los migrantes.
- Política migratoria cubana continuará garantizando el derecho de sus ciudadanos a viajar y migrar.
- “Pies secos, pies mojados” promovía el tráfico ilegal de personas en la región.

Las macroproposiciones relacionadas previamente, se expresan de forma repetitiva en varias proposiciones y condicionan cierta monotonía en el discurso, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

- (21) La política migratoria estadounidense respecto a Cuba es anacrónica e irracional, afecta las relaciones con países vecinos y pone en peligro las vidas de muchos seres humanos (“Política migratoria de EE.UU. hacia Cuba es anacrónica, afirma *The New York Times*”, 1/9/2016).
- (22) la isla continuará garantizando el derecho a viajar y migrar de sus ciudadanos, así como de regresar al país, de acuerdo con los requerimientos de la ley (“Diez puntos claves del nuevo acuerdo migratorio entre Cuba y Estados Unidos”, 13/1/2017).

Puede inferirse que las macroproposiciones y macroestructuras semánticas presentes en la práctica discursiva de *G* sobre la temática ‘políticas migratorias de EE.UU. hacia Cuba’, concurren en un discurso periodístico que es coherente y radical con las posiciones de su *ingroup*, del cual se suprime toda acción negativa. Ello redundando en mensajes igualmente politizados, que exponen al gobierno estadounidense como cómplice de criminales y prófugos de la justicia, a la vez que consideran sus políticas migratorias parte del bloqueo económico y comercial impuesto a la isla.

b) Migrantes cubanos en Centroamérica: este resulta otro tópico en común en ambos periódicos y puede considerarse el punto que derivó luego en el debate mediático sobre las políticas migratorias de EE.UU. hacia Cuba. En *G*, ocupa al 17% de los conjuntos informativos publicados y, en *TNYT*, al 9%.

En el caso específico del diario estadounidense, la macroproposición global aparece de manera muy explícita:

- EE.UU. financia estancia de migrantes cubanos varados en Costa Rica.

Dicha idea global pondera al gobierno de los EE.UU. como benefactor de los migrantes cubanos, en tanto remarca su actitud responsable. Las macroproposiciones del texto sustentan esa autorrepresentación positiva del Nosotros y describen en términos negativos al Ellos (Cuba y sus aliados):

- EE.UU. asume el costo de alimentación y refugio de miles de cubanos que tratan de emigrar a este país.
- EE.UU. destinó un millón de dólares para financiar el refugio de miles de cubanos.
- Nicaragua impidió el paso de los migrantes cubanos por su territorio.
- Raúl Castro quiere poner fin a los derechos de los migrantes cubanos en EE.UU.

Estas macroproposiciones se advierten claramente en los siguientes fragmentos del texto “Estados Unidos financia estancia de migrantes cubanos varados en Costa Rica” (8/3/2016):

- (23) Estados Unidos destinó un millón de dólares para financiar el refugio temporal de miles de cubanos atrapados en Costa Rica en su viaje hacia el norte. Ese dinero garantizaba agua potable, saneamiento, kits higiénicos y comida.
- (24) En noviembre, Nicaragua detuvo el flujo y les impidió el paso por su territorio.
- (25) cualquier debate sobre el tema tiene que ver con la ley de ajuste que les da derecho a los cubanos de entrar a Estados Unidos, un derecho al que le quiere poner fin el gobierno de Raúl Castro porque cree que promueve la migración.

También en relación con este tópico constan proposiciones que contradicen otras posiciones emitidas por el medio sobre el tema migratorio Cuba-EE.UU. Por ejemplo, se culpa al gobierno de Obama de la crisis migratoria de los cubanos en Centroamérica por normalizar relaciones con la isla:

- (26) la crisis migratoria actual es culpa de Obama y su decisión de normalizar relaciones con Cuba (“Estados Unidos financia estancia de migrantes cubanos varados en Costa Rica”, 8/3/2016).

Por otra parte, las macroproposiciones globales de *G* subrayan las “buenas” acciones de los gobiernos afectados por el trasiego irregular de cubanos en Centroamérica, en la búsqueda de una solución efectiva al conflicto:

- Gobiernos centroamericanos asumen traslado de cubanos con destino a EE.UU.

Esta idea global se explicita en las macroproposiciones al interior de los textos, las cuales contraponen las acciones positivas del *ingroup* a las negativas del *outgroup*:

- Representantes de los países centroamericanos y de México acordaron reanudar el tránsito de los migrantes cubanos.
- EE.UU. mantiene políticas que promueven la migración irregular, ponen en riesgo la vida de miles de personas y generan problemas en otros países.

El discurso periodístico de *G* refleja la misma contraposición *ingroup-outgroup*. No hay atisbos en las estructuras discursivas de posi-

ciones afines a Ellos, lo que coadyuva a la coherencia de su discurso, pero sobre todo a una polarización ideológica bien marcada.

c) Suspensión de visas de EE.UU.: la temática referida a la suspensión de la emisión de visas en la Embajada de EE.UU. en La Habana deviene otro punto en la agenda de ambos periódicos sobre el tema migratorio Cuba-EE.UU. En *G* representa el 8% de los discursos que componen la muestra de este estudio, y, en *TNYT*, el 18%. Ahora bien, el abordaje de este tópico se subordina a otros hechos como el retiro de parte del personal diplomático del consulado estadounidense en la isla y el anuncio de nuevas medidas migratorias por parte del gobierno cubano. La afinidad a estos acontecimientos acentúa la politización del tema.

La macroproposición global de *G* refuerza que:

- Cuba anuncia nuevas medidas migratorias que favorecen a cubanos residentes en EE.UU. y otros países.

No explicita la idea global el motivo de las nuevas disposiciones, pero sí lo refieren –de forma reiterada– sus macroproposiciones, con énfasis en las acciones positivas y negativas del *ingroup* y *outgroup*, respectivamente:

- Nuevas medidas buscan fortalecer relaciones de Cuba con su emigración.
- Gobierno de EE.UU. redujo personal de su Embajada en La Habana y suspendió emisión de visas.
- Suspensión de visas afectará a las familias cubanas y a los que deseen emigrar.
- La expulsión de diplomáticos de la Embajada de Cuba en Washington afectará los viajes a la isla de los cubanos residentes en EE.UU.

Así lo confirman varios fragmentos del texto “Anuncia Cuba nuevas medidas migratorias” (28/10/2017):

- (27) Como parte del continuo e irreversible proceso de actualización de la política migratoria del país, el Gobierno cubano ha decidido aprobar las siguientes medidas (...).
- (28) La infundada y arbitraria decisión de expulsar de su territorio a 17 funcionarios de la Embajada de Cuba en Washington, incluyendo una parte importante del personal del Consulado, tendrá un impacto negativo en los servicios consulares y difi-

cultará en particular los viajes a nuestro país de los cubanos residentes en los Estados Unidos.

Puede advertirse cómo en la praxis discursiva de *G* la intención va más allá de lo que expone la idea global. El propósito implícito es marcar la polarización entre lo “bueno” que hace el *ingroup* y lo “malo” que hace el *outgroup*, con un énfasis en las acciones negativas del gobierno estadounidense, lo que, por contraposición, enaltece al gobierno de Cuba.

TNYT, por su parte, contempla las siguientes macroproposiciones globales:

- EE.UU. retira a más de la mitad de su personal diplomático en Cuba tras misteriosos ataques.
- Los cubanos se sienten en el limbo y desanimados ante suspensión de visas de EE.UU.

Si bien la primera macroproposición referida no detalla explícitamente las implicaciones del hecho para los migrantes cubanos, su alusión es necesaria para entender la segunda ideal global que propone el diario neoyorquino mediante otras macroproposiciones:

- Suspensión de visas no permitirá a EE.UU. cumplir con la admisión anual de unos 20.000 inmigrantes cubanos, lo que puede desencadenar una nueva oleada de migración ilegal.
- Los cubanoamericanos y sus familiares en la isla están desanimados tras la suspensión de los servicios consulares.
- Las contradicciones entre los gobiernos de Cuba y EE.UU. no deberían influir en la vida de las personas que migran o desean migrar.

A continuación, la evidencia en fragmentos del texto “‘Ha sido duro’: Familias cubanas en el limbo ante la suspensión de visas de Estados Unidos” (6/10/2017)

- (29) Los cubanoamericanos y sus familiares en la isla, muchos de los cuales han pasado años esperando las citas para poder realizar la entrevista del visado, estaban desanimados después de enterarse de que los servicios consulares en La Habana fueron suspendidos.
- (30) Tania lamenta los efectos que esta decisión geopolítica tiene en las vidas de la gente. “Eso son asuntos de países y de

gobiernos que no tienen por qué influir en nuestro matrimonio”, dijo.

En el discurso periodístico de *TNYT* sobre la suspensión de visas de EE.UU., se deduce la presentación negativa del *outgroup*, pero desde la victimización de uno de los miembros de su *ingroup*, en este caso, los cubanos. Ese enfoque condiciona la incongruencia y manipulación de su discurso (Wodak y Meyer 2003); pues, así como reconoce la responsabilidad del gobierno de EE.UU. en el paro de los servicios consulares, se centra en las implicaciones negativas para el pueblo cubano, al que presenta desanimado y expuesto a otra posible oleada migratoria.

5. Conclusiones

Las estructuras ideológicas en el discurso periodístico de *G* se caracterizan por la denuncia a las políticas migratorias de EE.UU. hacia Cuba y la defensa de una migración legal. En *TNYT* (en español), persiste la crítica a las políticas migratorias del gobierno estadounidense, aunque se enaltece el ideal de democracia liberal norteamericana como garante de los derechos de los migrantes ilegales de la isla y se responsabiliza al gobierno cubano del éxodo masivo.

La estrategia de polarización ideológica en estas publicaciones atiende a la autorrepresentación positiva de Nosotros y a la presentación negativa de Ellos. *G* describe siempre en términos positivos a su *ingroup* (gobierno cubano, sus aliados latinoamericanos y pueblo cubanos, este último con menos protagonismo). En tanto su *outgroup* queda conformado por el gobierno de EE.UU., del cual solo enfatiza las acciones negativas.

TNYT (en español) disiente en ocasiones de los intereses y posiciones defendidos por el *ingroup*, pero sin quitar énfasis en las acciones positivas de sus miembros (gobierno estadounidense, sus aliados latinoamericanos y los cubanos, este último desde el prisma de la victimización). Prevalcen las referencias negativas sobre el *outgroup*: el gobierno de Cuba y sus aliados geopolíticos.

Resulta evidente que no hay equivalencias exactas en los niveles de polarización ideológicas entre *G* (con respecto al gobierno de Cuba) y *TNYT* (con respecto al gobierno de los EE.UU.), en tanto se observa menor parcialidad por parte del rotativo norteamericano (al menos en ciertas alusiones críticas hacia el legislativo de su país); sin embargo, *TNYT* sí se muestra abiertamente como defensor del sistema norteamericano de democracia liberal y prensa moderna. *TNYT* emplea sutiles mecanismos de supuesta imparcialidad mediante la crítica a una posi-

ción temporal de su gobierno que lo hace parecer neutral sin afectar el *status quo* de la sociedad capitalista estadounidense.

Las estructuras semánticas en el discurso periodístico de *G* y *TNYT* (en español) se concentran en tres tópicos fundamentales: a) políticas migratorias de EE.UU. hacia Cuba, b) migrantes cubanos en Centroamérica y c) suspensión de visas de EE.UU.; donde se expresa más una legitimación política de sistema que un genuino interés por los derechos de los migrantes. En las macroestructuras semánticas afines, predominan macroproposiciones y proposiciones con descripciones desfavorables al grupo contrario y tendencia a la politización del tema migratorio Cuba-EE.UU.

El tópico ‘políticas migratorias de EE.UU. hacia Cuba’ constituye el más tratado en ambas publicaciones. En *G* se señala al gobierno estadounidense como responsable de la emigración ilegal desde Cuba y de las complejidades derivadas de este fenómeno, mientras en *TNYT* (en español) se culpa al gobierno cubano por ser represivo y violar los derechos de las personas que viven en la isla.

Los tópicos ‘migrantes cubanos en Centroamérica’ y ‘suspensión de visas de EE.UU.’, son tratados en menor y desigual proporción en *G* y *TNYT* (en español). El primer tema se distingue por el énfasis en las acciones positivas del *ingroup* hacia los cubanos, mientras el segundo acentúa la presentación negativa del *outgroup*, en el caso del diario neoyorquino desde la victimización de los cubanos.

La expresión semántica de las estructuras ideológicas globales en ‘perspectiva’, ‘atribución’, ‘volumen’, ‘importancia’, ‘pertinencia’ e ‘implicitud/explicitud’, corrobora el compromiso absoluto de *G* con las posiciones e intereses del gobierno de Cuba, y, por otro lado, la adhesión de *TNYT* (en español) a las posturas del gobierno de EE.UU., aunque con posicionamientos más cuestionadores y analíticos en su práctica discursiva.

Roberto Alfonso Lara
Editora 5 de septiembre, Cienfuegos, Cuba
robertoalfonsolar2020@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6979-1953

Madeleyne Bermúdez Sánchez
Universidad Central “Marta Abreu” de
Las Villas (UCLV), Santa Clara, Cuba
madelayne@uclv.edu.cu
ORCID: 0000-0003-0916-2359

Yadán Crecencio Galañena León
Empresa Nacional de Investigaciones Aplicadas (INVECON), La Habana, Cuba
yadan@gmx.es
ORCID: 0000-0002-0431-3683

Recibido: 26/04/2021; Aceptado: 05/01/2022

Notas

- ¹ En 1994 acontece la denominada ‘crisis de los balseiros’, uno de los episodios más trascendentales en la historia de la migración cubana hacia EE.UU., luego del triunfo revolucionario en 1959.
- ² Apéndice de la Ley de Ajuste Cubano, normativa estadounidense devenida estímulo a la emigración ilegal con privilegios únicos para los migrantes del archipiélago.
- ³ El presente estudio se ciñe a la propuesta de Van Dijk para el análisis ideológico del discurso periodístico, aunque no sin reconocer el desarrollo teórico de la categoría ideología desde otros enfoques (Acanda 2011; Althusser 1988; Gramsci 1975; Mannheim 1993; Marx y Engels 1966).
- ⁴ En relación con el tema migratorio Cuba-EE.UU., cobra un matiz peculiar la comprensión sobre aliados y adversarios políticos del gobierno cubano. Así, el periódico *G* reconoce en esa condición a todos aquellos gobiernos latinoamericanos a favor de una migración ordenada, y, por ende, opuestos a las políticas estadounidenses que estimulan lo contrario. De ahí que, por ejemplo, el gobierno de Costa Rica sea entendido en este tema específico como un aliado de Cuba, y así es considerado también por *TNYT* para EE.UU.
- ⁵ La inclusión de los cubanos dentro del ingroup de *TNYT*, forma parte de la estrategia discursiva del periódico para, desde la victimización de estos, denigrar al gobierno de Cuba.
- ⁶ Se comparten dos estructuras ideológicas: ‘actividades’ porque *G* se identifica con el grupo que realiza acciones para garantizar los derechos humanos a los migrantes de la isla, y, por consiguiente, ‘recursos’, porque asume que los miembros de su *ingroup* proveen y respetan tales derechos.

Referencias bibliográficas

- Abreu Gainza, Regla de la Caridad, Yadán Crecencio Galañena León y Gleidys Sorí Velázquez. 2017. “Ideología en *The New York Times* y *El Nuevo Herald*: Análisis ideológico del discurso periodístico sobre el tema relaciones Cuba-Estados Unidos”. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 23:2. 709-726. <https://doi.org/10.5209/ESMP.58011>
- Acanda, Jorge Luis. 2011. “De Marx a Foucault: poder y revolución”. *Marxismo crítico*, 12:2. 87-103.
- Acosta, Yoan Karel. 2018. “El cambio de política de Estados Unidos hacia Cuba desde la óptica de *The New York Times*: un análisis crítico desde la Isla un año después del 17 de diciembre de 2014”. En *Cuba, Estados Unidos y el 17D. Cambios y continuidades*, Olga Rosa González y Ernesto Domínguez (coords.), 141-161. La Habana: Editorial UH.
- Aja, Antonio. 2017. “La perspectiva migratoria en 2017: ¿Cambio de reglas?”. *Temas*, 16. 14-26.
- Aja, Antonio, María Rodríguez, Rebeca Orosa y Juan Carlos Albizu-Campos. 2017. “La migración internacional de cubanos. Escenarios actuales”. *Novedades en Población*, 26. 40-57. <http://scielo.sld.cu/pdf/rnp/v13n26/rnp040217.pdf>
- Alsina, Miquel Rodrigo. 1993. *La construcción de la noticia*. Barcelona: Paidós.
- Althusser, Louis. 1988. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Anguiano, María Eugenia y Landy Machado. 2015. “Emigración cubana a Estados Unidos en un ambiente de restablecimiento de relaciones diplomáticas”. *Nota Crítica*, 8:2. 259-267. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062015000200009
- Galañena León, Yadán Crecencio, Roberto Alfonso Lara y Linnet Molina Rodríguez. 2018. “La construcción fotográfica de la realidad internacional en los periódicos nacionales

- cubanos *Granma* y *Juventud Rebelde*". *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 24:2. 1251-1269. <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/62213>
- Galañena León, Yadán Crecencio, Roxana de la Caridad Soto del Sol y Osdany Meriño González. 2020. "Valores periodísticos en las elecciones parlamentarias y presidenciales en Cuba durante el 2018: Análisis retórico del establecimiento de la estrategia de polarización ideológica en los discursos de *Granma* y *OnCuba*". *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 26:3. 939-950 <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/66538/4564456553764>
- Gramsci, Antonio. 1975. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. México DF: Juan Pablos Editor.
- González, Olga Rosa y Ernesto Domínguez. 2018. *Cuba, Estados Unidos y el 17D. Cambios y continuidades*. La Habana: Editorial UH.
- Charadeau, Patrick. 2003. *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa.
- Karam, Tanius. 2007. "Notas Introductorias para el Estudio y la Investigación del Discurso". *Revista de Comunicología*, 7. 1-25 <http://revistacomunicologia.org/index.php>
- Mannheim, Karl. 1993. *Ideología y Utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Martín Serrano, Manuel. 2009. *La producción social de comunicación*. La Habana: Pablo de la Torriente.
- Marx, Carlos y Federico Engels. 1966. *La ideología alemana*. La Habana: Edición revolucionaria.
- Rodríguez, María. 2003. *Las relaciones Cuba-Estados Unidos: migración y conflicto*. La Habana: Centro Migraciones Internacionales.
- Thompson, John. 2002. *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México DF: UAM.
- Van Dijk, Teun. 1990. *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, Teun. 1999. El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186. 23-36.
- Van Dijk, Teun. 2005. Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 29. 9-36.
- Van Dijk, Teun. 2006. *Ideología Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Wodak, Ruth y Michael Meyer. 2003. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.

A critical discourse study of the portrayal of immigrants as non-citizens in a sample from the Spanish press

María Martínez Lirola

This study intends to contribute to critical discourse analysis (CDA) by observing how the discourse of the press represents immigrants. The objective of this paper is to observe the main linguistic characteristics used by the press to portray sub-Saharan immigrants as non-citizens, in a sample from the Spanish press. The corpus consists of the news items published in the digital editions of the newspapers *El País* and *ABC* from 1 January 2015 to 31 December 2019. The main discursive characteristics analysed to observe the representation of immigrants as non-citizens are lexis, the use of figures and the passive voice. The methodology combines qualitative and quantitative data.

The analysis will show that the discourse of the press tends to represent immigrants in a negative way, to reproduce the dichotomy ‘we-they’ and to represent immigrants as ‘the other’. The findings indicate that the recurrent use of certain words to refer to immigrants, the use of figures that evoke a sense of invasion and the representation of them as passive individuals do not favour integration but rather the exclusion of immigrants from Spanish society, which thus promotes non-citizenship.

Keywords: Sub-Saharan immigrants, critical discourse analysis, Spanish press, citizenship, journalistic language.

Un estudio crítico del discurso sobre la representación de los inmigrantes como no ciudadanos en una muestra de la prensa española. Este estudio pretende contribuir al análisis crítico del discurso (ACD) al observar cómo el discurso de la prensa representa a los inmigrantes. El objetivo de este trabajo es observar las principales características lingüísticas utilizadas por la prensa para retratar a los inmigrantes subsaharianos como no ciudadanos en una muestra de la prensa española. El corpus está formado por las noticias publicadas en las ediciones digitales de los periódicos *El País* y *ABC* desde el 1 de enero de 2015

hasta el 31 de diciembre de 2019. Las principales características discursivas analizadas para observar la representación de los inmigrantes como no ciudadanos son el léxico, el uso de figuras y la voz pasiva. La metodología combina datos cualitativos y cuantitativos. El análisis mostrará que el discurso de la prensa tiende a representar a los inmigrantes de manera negativa, a reproducir la dicotomía ‘nosotros-ellos’ y a representar a los inmigrantes como ‘el otro’. Los hallazgos indican que el uso recurrente de determinadas palabras para referirse a los inmigrantes, el uso de figuras que evocan una sensación de invasión y la representación de los mismos como sujetos pasivos no favorecen la integración sino la exclusión de los inmigrantes de la sociedad española, lo que favorece la no ciudadanía.

Palabras clave: Inmigrantes subsaharianos, análisis crítico del discurso, prensa española, ciudadanía, lenguaje periodístico.

1. Introduction

Mainstream media discourse is the dominant discourse in society because it influences people’s mental models by the representation of social reality it offers (Bednarek & Caple 2017). There are many issues that audiences know based only on the way social construction is transmitted by the media. In fact, the media have an effect on the creation of public opinion because they give credibility to what they transmit (Milner 2012). This is significant if news items deal with immigration because, depending on the way the media in general and the press in particular represent immigrants, the audience will perceive these immigrants in different ways. Mass media can shape public opinion on immigration if the image they make of immigrants is credible.

Media discourse is full of stereotypes and clichés that simplify reality and make the message convincing (Khalid, Baig & Muhammad 2016). Consequently, analysing media discourse is important in order to deconstruct the linguistic and visual structures used to represent social issues, including immigration. This article will concentrate on a sample of news items on immigration published by two of the main Spanish newspapers, *ABC* and *El País*. The analysis will concentrate on the language used by journalists to talk about the arrival of immigrants in Spain. The different choices will show that the language is not chosen at random but with specific connotative meanings that clearly influence the audience.

The different linguistic and visual choices selected to create a news item are connected with context. These choices establish power rela-

tionships and reproduce ideologies (Fairclough 2002), in this case between Spanish society and immigrants. In fact, the discourse of the press tends to reproduce the ‘we-they’ dichotomy as a way to establish clear differences between the Spanish population and sub-Saharanans and to highlight power relations.

The hypothesis in this study is that the language used by the Spanish press represents immigrants as the other, excluded from the main group, and perpetuates the ‘we-they’ dichotomy (Krzyżanowski 2018; Martínez Lirola 2017a). The word immigrant will be used in the same sense that it is generally used by the press, to refer to a group of people who are not citizens of their host country. The main objective of this paper is to observe the main linguistic characteristics used by the press to portray sub-Saharan immigrants as non-citizens in a sample from the Spanish press. The main research questions that I will attempt to answer are the following: 1. What are the main discursive characteristics used to represent immigrants in a negative way, as non-citizens, in a sample from the Spanish press? 2. To what extent does the lexis contribute to depriving immigrants of citizenship? The answers to these questions will allow us to observe if immigrants are represented as ‘the other’, if they are portrayed as deprived of citizenship and different from the main group.

I have chosen a sample of media discourse because it is a social discourse that contributes to creating public opinion and social imaginary; it has power to create and transmit the image of others, including minorities in general and immigrants in particular. There is an elite that controls the semiotic devices used to express meanings in discourse, and journalists belong to this elite (Bednarek & Caple 2017). The discourse of the press is crucial in the social construction of reality because there are many social realities that people know by the way in which the press transmits them. In this sense, people who do not have direct contact with the other (immigrants) will take the image that the press offers as true and real.

The language used by the press to represent immigrants has an effect on the way the audience perceives them. Language is never neutral, and it has ideological effects on the newspaper audience. Therefore, the principles of critical discourse analysis (CDA) will be used to deepen our understanding of the relationship between discourse and society (van Dijk 2008) in order to deconstruct the main ways used by the press to represent sub-Saharan immigrants as non-citizens (see section 5).

The article is organized into the following sections: section 2 consists of the literature review, followed by the theoretical framework. Section 4 presents the data and methodology; the fifth offers the analysis followed by the discussion. Finally, the article offers some conclusions based on the study.

2. Literature review

The immigration of sub-Saharan immigrants to Spain became significant starting in 1997 (Arango 2002; Rodríguez Brejío 2010) due to socio-economic problems and to the difficult conditions of life in sub-Saharan countries. The main countries these immigrants arrived from are (Arango 2002): Angola, Burkina Faso, Cape Verde, Cameroon, Democratic Republic of the Congo, Equatorial Guinea, Gambia, Ghana, Guinea Bissau, Ivory Coast, Kenya, Liberia, Mali, Nigeria, Senegal and Sierra Leone.

The large number of immigrants leaving their countries in the last years is known since 2015 as the ‘immigrant crisis’ or ‘refugee crisis’ (Barlai, Fähnrich, Griessler & Rhomberg 2017; Berry, Garcia-Blanco & Moore 2016). This crisis is associated with different types of discourse (sympathetic towards immigrants or hostile) that coincide with portraying immigrants as outsiders (Goodman, Sirriyeh & McMahon 2017; Holohan 2019; Nelson, & Davis-Wiley 2018).

In the last decades there have been many national and international studies on the representation of immigrants in the press, following the principles of CDA (Bañón 2019; Bañón & Romero 2013; Martínez Lirola 2017b; Sindoni 2018; van Dijk 2018, among others). The general tendency of the Spanish press is to represent immigrants in a negative way, which does not favour their integration. Studies on the linguistic and visual portrayal of immigrants in the Spanish press show that immigrants are represented as different from the main group of the population, the majority group, by race, origin, appearance, culture and language (Aguilar-Idáñez & Buraschi 2017; Bañón 2007; Martínez Lirola 2016; van Dijk 2005).

The media in general and the press in particular have the general tendency to problematize immigrants. That immigrants are perceived through the image created of them, which is that transmitted through the media in many cases, does not favor their integration. Generally, immigrants are represented as non-citizens, following Anderson (2013: 94):

Citizenship designates a legal relation between an individual and a state: a person must be granted entry to the territory of the state of which he is a citizen and he cannot be deported from that state. Citizenship also indicates a political relation: a citizen is a stakeholder, or has a membership in the political community delineated by the (nation) state. In this way citizenship fuses the legal and the political.

In fact, the problematic representation contributes to highlighting that they are non-citizens, rather than citizens, which evokes the idea of

strangeness. In a sense, the press discourse highlights the intense othering of immigrants and their representation as marginalized non-citizens, characterized by Estévez (2012: 106) in the following way:

Ethnic minorities become so because they are socially marginalized, that is, they are denied citizenship or the enjoyment of rights since they are members of former colonies or ultimately because they are the victims of a more generalised rejection of cultural diversity. The social marginalization of immigrants can be seen when they are concentrated in marginalized residential areas, perform work with a low social status, and find their access to services and rights is limited due to their being a foreigner or noncitizen.

Citizenship is associated with the social and cultural integration into the host country because citizens can participate in democracy. A citizen lives in a nation-state and has rights and privileges. Koopmans, Statham, Giugni and Passy (2005: 7) define citizenship as “the set of rights, duties, and identities linking citizens to the nation-state”. Immigrants experience discrimination and exclusion. Consequently, they are non-citizens (citizenship is commonly ascribed at birth), and therefore they are portrayed as not belonging to the host nation. Following Bakkær Simonsen (2017: 1), “Citizenship is the officially sanctioned mark of one’s membership of a political community, of a state. With it come rights and duties and a passport which tells the world where you ‘come from’”.

Representing immigrants as non-citizens and as a threat to the main group contributes to excluding them from the main cultural framework and from participating in the host community. It is the main group who determines what it means to be part of the community. Moreover, it is the status of citizenship that allows people to participate in civic and political rights, following Borjas (2015: 966):

Citizenship is a legal status and expresses a relationship between an individual and a state that entails specific legal rights and duties. As for the rights attached to citizenship, the most important right associated with citizenship is the protection by the state and unrestricted access to the territory.

The normative literature on citizenship and immigration concentrates on different conceptions about the boundaries of the national community and the demands that different countries have so that immigrants can become citizens (Bakkær Simonsen 2017; Dronkers & Vink 2012; Rheindorf & Wodak 2020). There are also studies that concentrate on the link between citizenship and national identity (Goodman 2014; Jensen

2014) or on immigrant integration and issues of belonging (Goodman & Wright 2015; Hainmueller, Hangartner & Pietrantuono 2015).

Some studies analyse different ways of understanding citizenship (Gebhardt 2015; Joppke 2010; Koser Akcapar & Simsek 2018). These studies make clear that citizenship is a legal status that denotes membership in a country, nationality; citizenship as identity concentrates on practices shared by the community. For example, Koser Akcapar & Simsek (2018: 178) state that “Citizenship and integration are indeed interrelated concepts and their intricate relationship is not only influenced by government policies, but also has an impact on many political, economic and socio-cultural aspects of a society”.

Generally, studies agree that citizenship entails a tension between inclusion and exclusion, because immigrants are presented as excluded from membership from the main group of the population (Aptekar 2015; Bloemraad, Korteweg, & Yurdakul 2008; Delanty, Wodak & Jones 2011; Holohan 2019). Therefore, there is no sense of belonging to a community or having obligations and rights there (Bloemraad, Korteweg & Yurdakul 2008).

Analysing the rights that citizens have is also an area of study, such as the right to vote or to take up certain positions in the public sector (Howard 2009). Some studies show that immigrants can make societies more diverse and provide cultural exchanges (Moran 2011) or they highlight the importance of making immigrants political citizens to promote integration in the host society and to avoid tension between social groups (Bassel, Monforte & Khan 2018).

There are also studies that associate immigration, citizenship and the Sustainable Development Goals (SDG) because they contribute to promoting inclusion and integration (Hagen-Zanker, Mosler Vidal & Sturge 2017; Nicolai, Wales & Aiazzi 2017). One example is SDG number 16: “promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide access to justice for all, and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels”.

There are very few studies that concentrate on the relationship between citizenship and the representation of immigrants in the press (Caitlin & Gonzales 2015; Gilbert 2013). These studies show that immigrants are the ‘others’, incapable of complete inclusion. This study will contribute to this area of study.

3. Theoretical framework

Critical Discourse Analysis studies the relationship between language and society in order to observe patterns of subordination, power and

oppression through discourse. It points out how discourse can legitimate and manipulate which groups are empowered by society and which groups are excluded (van Dijk 2009; Wodak & Meyer 2009). Exploring the language used by the press allows us to connect the discourse used with the social context that frames it, i.e., discourse is understood as a form of social action and of social interaction (van Dijk 2018).

CDA will unveil how discourse can reproduce racism by unpacking patterns of discrimination that appear in the news items under analysis; it will also highlight the importance of changing the world into a place where justice and equal rights are promoted. The fact that the research presented in this paper has a social purpose and is problem-oriented justifies CDA as the general framework. The principles of CDA are useful in deconstructing the main discursive strategies used by the press to represent immigrants.

The model of CDA proposed by van Leeuwen (2008) will be used in order to explore how immigrants are represented as social actors in a sample of the Spanish press. This model offers clear categories to refer to the representation of people as social actors in discourse, which allows a fuller understanding of the characteristics of the people represented. The main categories proposed by van Leeuwen (2008) are: 1) role allocation (agent or patient), 2) generalisation and 3) specification (generic or specific reference, i.e., representation as classes or as individuals); 4) assimilation (representation of people in groups); 5) association (groups of social actors) and 6) dissociation (unformed associations); 7) undetermination (unspecified representation of social actors) and 8) differentiation (specification of the different social actors); 9) nomination (reference to the unique identity of social actors) and 10) categorisation (identities and functions shared with others); 11) functionalization and 12) identification (reference to social actors by something they do or what they are); 13) personalization and 14) impersonalisation (representation of social actors as human beings or not); and, finally, 15) over-determination (representation of social actors as participating in more than one social practice).

4. Data and methodology

The data were collected compiling all the news items on sub-Saharan immigrants that were published in the digital version of the main Spanish newspapers from Monday to Friday: *ABC* and *El País* from 2015 to 2019. These two newspapers have different ideologies: traditionally, *ABC* is regarded as right-wing and *El País* as left-wing although they have a similar linguistic framing of immigrants (Martínez

Lirola 2016). The conservative ideology of *ABC* justifies having more news items on the arrival of immigrants during the years under analysis in this newspaper (see Table 1).

These years coincide with an ‘immigrant crisis’, in which the pejorative representation of immigrants has risen in comparison. During the said years, the main Spanish migration policies have concentrated on the importance of the arrival of immigrants as part of transnational movements of people in the context of globalization. However, the migration policies have emphasized that immigrants should arrive with legal documents so that their integration and the possibility of their having opportunities to be part of the labor market are possible (Consejo Económico y Social 2019).

The total number of words in the corpus is 148.112. The selection and analysis of the texts was carried out manually. All in all, 383 news reports were obtained from the online archives of the newspapers under analysis by selecting the news item on sub-Saharan immigration: 114 from *El País* and 269 from *ABC*. The number of texts obtained is appropriate to carry out a detailed study and to obtain some clear conclusions. Table 1 shows the division of the texts per year. The selection of the corpus is motivated by the desire to approach the main linguistic strategies that contribute to portraying immigrants as non-citizens and as different from the main group.

Year	Total news items	<i>El País</i>	<i>ABC</i>
2015	79	16	63
2016	38	11	27
2017	81	24	57
2018	141	47	94
2019	44	16	28
Total	383	114	269

Table 1. *Division of news items per year*

Once the texts were collected, I used the perspective of CDA to analyse them, due to its convenience to obtain a deeper understanding of discourse and exclusion and discourse and power. In fact, there are discursive habits in journalistic writing that influence the representation of news events, as the analysis of the lexis, the passive voice, and the figures of section 5 will show. For this reason, I chose CDA proposed by van Leeuwen (2008) in order to deconstruct immigrants as social actors. After that, the main characteristics of the language used in the news items, the headings and the captions were analysed. The analysis of the language of the headings and captions is important because many times readers just read them and, consequently, the

message transmitted there has ideological consequences for the audience. First, I analysed the main ways used by journalists to refer to immigrants and to the process of leaving their countries or the moment of arrival. Second, I concentrated on the use of the passive voice and figures because they are the most common characteristics used by the press. Thus, I observed an internal coherence in the corpus by analyzing the linguistic characteristics mentioned and by systematizing the total number of examples (see section 5). The methodology combines qualitative and quantitative data.

5. Analysis. Systematization of the linguistic strategies that contribute to representing immigrants as non-citizens

Every linguistic choice that journalists select to refer to immigrants has a social meaning. This section is divided in two sub-sections. The first one systematizes the ways immigrants are referred to as social actors and to the lexical characteristics of the corpus. The second one concentrates on the use of the passive voice and of figures to portray immigrants as people in need of being rescued and to highlight the high number of irregular arrivals and suggest a symbolic invasion. These linguistic characteristics are the most common ones found in the corpus.

5.1. An overview of the written language used to refer to sub-Saharan immigrants as non-citizens

One of the main characteristics of the texts analysed is that immigrants are represented as a group, i.e., they are collectivized and assimilated (van Leeuwen 2008: 38) and their identity as individuals is neglected. Table 2 shows the main characteristics of immigrants following the categories proposed by van Leeuwen (2008: 38ff) in the sample of news items analysed:

Main categories used to refer to social actors	Examples of the categories in the news items
1) role allocation (agent or patient)	Immigrants are patient with the actions done by the main group, mainly being rescued or receiving help.
2) generalization	The references to immigrants are general.
3) specification (generic or specific reference, i.e., representation as classes or as individuals)	There is a generic reference to immigrants.
4) assimilation and 5) association (representation of people in groups)	Immigrants are represented in groups.
6) undetermination	There is unspecified representation of immigrants as social actors.
7) differentiation (specification of the different social actors)	Immigrants are clearly distinguished from people of the main group, mainly politicians and members of NGOs, in the news items.
8) nomination (reference to the unique identity of social actors)	The names of immigrants do not appear.
6) identification (reference to social actors by something they do or what they are)	Immigrants are identified as how threatening they are for Spanish society or for the help they need.

Table 2. Descriptions of the categories that refer to immigrants as social actors

The lexis humanizes or dehumanizes others (Nelson & Davis-Wiley 2018). Immigrants are mainly referred to as immigrants, people or sub-Saharan immigrants, sub-Saharan or just immigrants. Moreover, the recurrent referent to them as rescued, e.g. *inmigrantes rescatados* (rescued immigrants) (*El País*, 18-07-2018; *ABC*, 23-3-2017; *El País*, 14-12-2017, *El País*, 4-11-2017; *ABC*, 16-08-2017) or *más de 370 inmigrantes rescatados* (more than 370 rescued immigrants) (*ABC*, 15-10-2017) makes clear that they are in need of help and reinforces the ‘we-they’ dichotomy; we are the ones that rescue and they are rescued by us (see Table 3).

There are other words or collocations that exclude immigrants from the main group because their status as non-citizens is highlighted by referring to them as *irregulares* (irregulars) (*ABC*, 26-06-2018) or *inmigración irregular* (irregular immigration) (*El País*, 12-02-2018; *ABC*, 4-7-2018); *casi 60 inmigrantes ilegales* (almost 60 illegal immigrants) (*ABC*, 9-8-2016); *indocumentados* (undocumented people) (*El País*, 28-10-2017; *ABC*, 31-7-2017); *todos los interceptados* (all the intercepted people) (*El País*, 10-8-2015); *los cuatro interceptados* (the four intercepted people) (*ABC*, 06-09-2016). All these labels influence the worldview of the audience and contribute to the development of racist attitudes (Caicedo, 2016).

The previous examples contribute to dehumanizing others. Nelson and Davis-Wiley (2018: 8) state that “Using the adjective *illegal* to

describe a person instead of an action automatically may label him/her a *criminal*²⁰. Consequently, the negative references to immigrants evokes the association of immigration with criminality. Language, then, contributes to discriminating against undocumented immigrants. Moreover, following van Leeuwen (2008: 45), these are examples of appraisal because immigrants are evaluated by the lexis that is used to refer to them, as Table 3 shows. The data were obtained by keyword search in this table and in Table 4.

Ways to refer to immigrants	2015	2016	2017	2018	2019
<i>Inmigrantes</i> (immigrants)	388	154	306	645	195
<i>Personas</i> (people)	124	59	239	468	169
<i>Subsaharianos</i> (subsaharan)	93	27	65	51	20
<i>Rescatados</i> (rescued)	60	34	108	201	51
<i>Inmigrantes subsaharianos</i> (Subsaharan immigrants)	38	10	23	15	2
<i>Irregular</i> (irregular)	5	8	12	28	15
<i>Ilegal</i> (illegal)	5	6	10	24	7
<i>Interceptados</i> (intercepted)	9	3	7	25	5
<i>Indocumentados</i> (undocumented)	2	0	5	6	4

Table 3. *Main ways to refer to immigrants*

Citizenship entails a tension between inclusion and exclusion. For this reason, apart from the references to immigrants, analysing the way the press refers to their arrival can contribute to excluding or to including these people. Table 4 shows that there are very few examples of words or collocations that represent immigrants as invaders, and consequently, as a threat to Spanish society: *entrada masiva* (massive entry) (*El País*, 20-02-2017, *ABC*, 17-02-2017), *llegadas masivas* (massive arrivals) (*El País*, 26-07-2018); *oleada de pateras* [...] (wave of boats) (*ABC*, 16-07-2018; 25-06-2018; *El País*, 26-12-2019); *oleadas de inmigrantes* [...] *avalanchas* (waves of immigrants [...] avalanches) (*ABC*, 01-11-2016); *avalancha de pateras* (avalanche of small boats) (*ABC*, 09-01-2015), *oleada migratoria* (migratory wave) (*ABC*, 23-11-2017), *asalto masivo* (massive assault) (*ABC*, 01-08-2017).

Ways to refer to immigrants' arrivals	2015	2016	2017	2018	2019
<i>Inmigración</i> (immigration)	15	5	18	55	18
<i>Crisis</i> (crisis)	2	0	4	23	7
<i>Presión migratoria</i> (migratory pressure)	10	1	2	8	3
<i>Entrada masiva</i> (massive entrance)	2	1	5	2	2
<i>Llegada masiva</i> (massive arrival)	0	0	0	7	0
<i>Oleada de pateras</i> (waves of small boats)	0	0	6	9	1
<i>Oleada(s) de inmigrantes</i> (wave(s) of immigrants)	0	1	0	2	0
<i>Avalancha</i> (avalanche)	3	2	4	8	0
<i>Oleada migratoria</i> (migratory surge)	0	0	1	0	0
<i>Asalto masivo</i> (massive assault)	1	1	8	3	0
<i>Intrusión irregular</i> (irregular intrusion)	0	0	0	2	0

Table 4. *Ways to refer to immigrants' arrivals*

The constant use of the words and collocations listed in Table 4 creates an imaginary invasion that evokes feelings of fear and rejection in the main group, especially with examples that do not specify the number of boats arriving: *embarcaciones cargadas de inmigrantes* (boats loaded with immigrants) (*ABC*, 25–6–2019). In fact, the explicit reference to illegality makes clear that immigrants are non-citizens, and therefore they are excluded from the status that the main group of society has. Moreover, the connection between immigration and crisis adds negativity to the arrival of immigrants, e.g. *afrontar una crisis migratoria que no da tregua* (facing an immigration crisis that will not cease) (*ABC*, 27–07–2018).

There are very few cases of immigrants portrayed as violent individuals due to their violent behaviors in the process of arriving in Spain. The use of expressions such as *avalancha muy violenta* (very violent avalanche) (*El País*, 07–08–2017) or *asalto violento masivo* (violent massive assault) (*ABC*, 26–07–2018) makes clear that immigrants arrive in Spain without permission, which is associated with non-citizenship. For example, the incidents that took place on July 26–27, 2018 portray immigrants as violent and wild people. The discursive representation of immigrants' violent attacks reinforces the dangerous things that they used in crossing the fence and the number of people from the main group who were injured:

- (1) La Cruz Roja atiende a 132 inmigrantes y a 11 agentes heridos tras una de las entradas más violentas y masivas de los últimos tiempos (The Red Cross treats 132 immigrants and 11 wounded agents after one of the most violent and massive entries in recent times) (*El País*, 26-07-2018).

Moreover, when there is reference to people from the main group being injured, immigrants' violent behaviours are further highlighted. For example:

- (2) Tres guardias civiles y agentes marroquíes resultan heridos al contener la llegada de un millar de subsaharianos (Three civil guards and Moroccan agents are injured as they contain the arrival of a thousand sub-Saharanans) (*ABC*, 08-08-2017).

Immigrants' violence is sometimes suggested by the things they use against the social security forces in their attempt to climb the fence. The fact that they use acid or excrement portrays immigrants as 'the dangerous other', as we can see in the following example:

- (3) Cal viva, excrementos y ácido: así han sido los últimos asaltos a la frontera entre España y Marruecos (Quicklime, excrement and acid: these have been the latest assaults on the border between Spain and Morocco) (*ABC*, 22-08-2018).

5.2. The use of the passive voice and figures

The fact that agency, generalization and undetermination (van Leeuwen 2008: 39) are the most common characteristics of immigrants as social actors justifies the content of this section. The examples of the passive voice highlight the references to Spain or to its population joined to humanisation and assistance because many examples of the passive voice refer to immigrants being rescued and to the assistance they receive when they arrive in need.

The 'we-they' dichotomy is also highlighted because it is people from the main group who rescue immigrants and who take care of them: it is 'we' who have power to help 'them' who are in need. Following van Leeuwen (2008: 32), representing immigrants as patient implies that they are "[...] people to whom the action is done, and therefore it is understood that people from the main group are the "agents (actors)", as the following example makes clear:

- (4) Efectivos de Salvamento Marítimo y de la Marina marroquí han rescatado esta mañana a 25 inmigrantes de origen subsa-

hariano, entre ellos diez mujeres y tres bebés, cuando intentaban alcanzar las costas españolas en tres pateras en aguas del Estrecho de Gibraltar. (This morning, rescuers from *Salvamento Marítimo* and the Moroccan Navy rescued 25 immigrants of sub-Saharan origin, including ten women and three babies, as they tried to reach the Spanish coasts in three boats in waters of the Strait of Gibraltar). (*ABC*, EFE, Cádiz, 20-07-2015).

The vulnerability of immigrants is highlighted by the use of the passive voice because immigrants need to be taken care of. Consequently, it is we who rescue and offer help, which suggests dependency on the main group:

- (5) Efectivos sanitarios de Cruz Roja y de la Guardia Civil han rescatado y atendido a seis personas que han llegado este martes en una embarcación a las costas de Altea (Alicante) (Health personnel from the Red Cross and the Civil Guard have rescued and treated six people who have arrived this Tuesday in a boat at the coasts of Altea) (*ABC*, 30-10-2019).
- (6) Además, *Salvamento Marítimo* también ha rescatado a otras 16 personas, entre ellas 13 hombres, dos mujeres y una niña, todas ellas de origen subsahariano y en aparente buen estado de salud, que se encontraban a bordo de una patera que ha sido interceptada a unas diez millas al sureste de la isla de Alborán. (In addition, *Salvamento Marítimo* has also rescued another 16 people, including 13 men, two women and a girl, all of sub-Saharan origin and in good health, who were on board a boat that has been intercepted ten miles southeast of the island of Alborán) (*ABC*, 19-05-2016).

‘They’ is reinforced in these examples because it is immigrants who use the resources of the main group, especially when they first arrive, when their health needs to be checked. They are passive individuals, associated with poverty. The fact that they do not produce and that they are in need contributes to their economic and social exclusion and to their deprivation of citizenship.

- (7) Los inmigrantes, todos ellos varones, mayores de edad y en buen estado de salud, fueron trasladados al Puerto de Cartagena, donde recibieron asistencia sanitaria por Cruz Roja. (Immigrants, all males, of legal age and in good health,

were transferred to the Port of Cartagena, where they received health care from the Red Cross) (*ABC*, 26–04–2017).

The use of figures suggests a symbolic invasion, especially when there are more than a thousand or several hundred who arrive. This has an impact on people's political-social ideology by associating immigrants with being a threat to Spanish society. Using figures is a very explicit resource to suggest that immigrants are desperate to leave their countries of origin and to arrive in Spain in order to have a better life; this justifies considering a tragic fact. Figures also contribute to homogenizing immigrants and presenting them as a collective group of anonymous individuals, as the following examples make clear:

- (8) Se trata del suceso más trágico de los últimos días, en los que se han registrado hasta 800 llegadas de inmigrantes en toda España desde el fin de semana (This is the most tragic event in recent days, in which the arrival of up to 800 immigrants has been registered throughout Spain since the weekend) (*El País*, 31–10–2019).
- (9) Desde el pasado viernes han sido rescatados más de mil inmigrantes en numerosas pateras que intentaban llegar a las costas andaluzas por el mar de Alborán y el Estrecho de Gibraltar. (Since last Friday, more than a thousand immigrants have been rescued in numerous boats that were trying to reach the Andalusian coast by the Alborán Sea and the Strait of Gibraltar.) (*ABC*, 23–07–2018).

The use of figures and explicit references to the fact that immigrants injure the police and that they need medical help once they jump over the fence portray them as violent individuals that are dangerous to the main group:

- (10) 300 subsaharianos han intentado cruzar la frontera, pero solo lo han conseguido un centenar. Hay 7 policías heridos, uno de ellos sigue hospitalizado, y otros 5 inmigrantes han necesitado ayuda médica por cortes en las manos y los pies. (300 Sub-Saharanans have attempted to cross the border, but only a hundred have succeeded. There are 7 police officers injured, one of them is still hospitalized, and 5 other immigrants have needed medical help for cuts on their hands and feet.) (*ABC*, 22–08–2018).

Examples like the previous one portray immigrants as non-citizens for doing things that are forbidden, such as jumping the fence. Consequently, the barrier between ‘we’ and ‘they’, between citizens and non-citizens, is highlighted and contributes to immigrants’ exclusion. The combination of the passive voice and figures emphasizes that there are regions that are overrun with the massive arrival of immigrants:

- (11) Colapso sin precedentes en Cádiz, desde el pasado viernes más de 1500 personas han sido rescatadas en sus aguas. (Unprecedented collapse in Cádiz, since last Friday more than 1500 people have been rescued in its waters). (*ABC*, 25-07-2018).

The use of figures reinforces the idea of a problem which is out of control and that affects Spanish society. The language used to refer to immigrants problematizes them and establishes a clear difference between the reality of immigrants and that of the Spanish population.

6. Discussion

The press coverage of immigration creates and shapes public discourse on immigrants’ non-citizenship. The discourse chosen by the contemporary Spanish press reinforces the ‘we-they’ dichotomy because journalists dominate discourse, and therefore their choices are not neutral. The language used by the press shows that the general tendency is to exclude immigrants from the main group. Journalists, as part of the group having power in society, portray immigrants as ‘the others’, deprived of citizenship (see section 5).

The discursive strategies referred to in section 4 exclude immigrants from the main group and to reinforce their status as non-citizens because they recreate the idea of invasion and the illegal situation of immigrants. For example, collocations such as *presión migratoria* (migratory pressure), *entrada masiva* (massive entrance), *oleada de pateras* (waves of small boats) or *avalancha* (avalanche) reinforce the notion of non-citizenship: it is suggested that the arrival of immigrants is associated with an imaginary where immigrants are a burden and a threat to the host society. Following Krzyżanowski (2020: 506) “[...] imaginaries are strongly ideological constructs and visions/conceptions of society enacted in line with pre-defined political goals aiming to reproduce and sustain power”. Being aware of the language used by the press to create imaginaries like the one mentioned increases the critical consciousness of the audience and makes them aware of the main tools used by the press to be a discourse of power.

The discursive representation of immigrants as non-citizens prevents them from integrating and belonging. The main linguistic characteristics described in section 4 make clear that immigrants do not belong to the main group of the population, the one with power. Thus, the language analysed excludes immigrants from the host society and evokes racial attitudes (Pries 2018; Wodak 2020). The negative representation of sub-Saharanans contributes to perpetuating racial and discriminatory attitudes because immigrants are portrayed as a threat to the main group. Moreover, it suggests that immigrants are unwanted and burdensome; they are not identified with the main group and are excluded from national belonging. The way immigrants are represented influences the opinions and attitudes of the audience. The press has an important role in the social debate on immigration because it is an elite in society (Bednarek & Caple 2017).

The linguistic choices used to refer to immigrants have negative connotations that portray immigrants as threatening individuals. In fact, depersonalization and the loss of human qualities highlight ‘othering’ and represent immigrants as dangerous individuals to the host country. Consequently, anti-immigration attitudes are perpetuated instead of those that promote integration in the host society. Representing immigrants linguistically as ‘the others’ excludes them from the category of citizenship that other nationals belong to. The belongingness value of immigrants being citizens is not present in the texts analysed. On the contrary, immigrants are excluded from discourse by the use of different linguistic strategies (section 5). The fact that immigrants are portrayed as non-citizens marks a symbolic boundary between ‘we’ and ‘they’ that does not favour integration. In fact, citizenship is established as a mark of belonging to the main group, Spanish society.

This analysis shows that immigrants are represented as different from the main group. In this sense, discourse contributes to establishing unequal social relations between the Spanish population and the sub-Saharan people. Therefore, the analysis unveils social inequality and power abuse (van Dijk 2009). The fact that there are no news items that refer to the contribution of immigrants to Spanish society and to their integration help perpetuate the idea of othering. Following Kiwan (2009: 3), immigrants “[...] are often portrayed as dangerously ‘Other’, and thus their exclusion through racial or cultural discrimination in many areas [...]”.

The negative lexis contributes to social exclusion because the connotative meanings simplify immigrants’ reality and contribute to the hegemonic struggle between ‘we’ and ‘they’, where otherness has a central role. Another linguistic strategy consists of the depersonalization of immigrants (Cruz Moya 2020; Nelson, & Davis-Wiley 2018): this hap-

pens because no information is offered about the reasons that immigrants leave their countries of origin. Otherness is reinforced, associating immigrants with violent behaviors or suggesting abuse of the social security system (Marcos Ramos & González de Garay 2019).

In fact, otherness highlights the symbolic borders in which the world is organised. This marks clear differences between ‘we’ and ‘they’ and defines the characteristics, identity and limits of groups, in this case, the Spanish population and immigrants (Aguilar-Idáñez & Buraschi 2017; Lamont & Molnár 2002). Moreover, these symbolic borders delimit the groups that are kept outside the margins and those who are kept inside, supporting integration or exclusion.

The lack of references in the press to the economic and social integration of immigrants does not promote citizenship, which remains indispensable for integrating immigrants. The main discourse strategies used to represent immigrants do not support social integration. On the contrary, social exclusion is present in the host society as a way to protect their members from the arrival of people from other countries, which promotes negative attitudes and discrimination against immigrants.

The idea of race is clearly evoked in the texts analysed, which points out differences between immigrants and the Spanish population, between non-citizens and citizens. In this way, the socio-political ‘we-they’ dichotomy is emphasized not only for being immigrants but also for being black. In fact, immigrants are represented as the others, as those who are different from the main group and who do not have power. ‘We-they’ excludes immigrants and reinforces national identity by highlighting that immigrants do not belong and do not have the same rights than nationals, which reinforces bounded citizenship.

There is no doubt that the immigrants represented are excluded from Spanish society linguistically, as van Leeuwen (2008: 28) makes clear: “Representations include or exclude social actors to suit their interests and purposes in relation to the readers for whom they are intended”. The discursive strategies that associate immigrants with non-citizenship confirm the breach between immigrants and readers, between *us* and *them*, between Spaniards and foreigners.

The relationship between the discourse of the press and society is crucial because the audience’s knowledge of the world is mediated through the press, and this mediation affects the way the reality of immigrants is represented in our study. Therefore, the press can be said to contribute to a process of social legitimization and acceptance of a particular view of immigrants, which is not always fair because immigration is only partially represented. In fact, the press has the power to shape public opinion concerning immigration and to make a specific

image of immigrants credible, given the influence that newspapers have on public opinion.

7. Conclusions

This research has shed light on the discourse of otherness, and specifically on the discourse associated with the portrayal of immigrants as non-citizens, because they are the ones who invade, who are in need of help, and it is the main group who have to stop their arrival and to help them. The general tendency is to represent immigrants as generalized undetermined individuals, i.e., they are also assimilated by appearing in groups.

The analysis presented in this article shows that the way immigrants are portrayed in discourse does not contribute to the creation of a discourse of justice because the actions and behaviors associated with immigrants contribute to exclusion. In this sense, it is necessary to vindicate the moral and ethical commitment of society to highlight the importance of human rights, with independence of the origin of individuals. We need a new socio-economic model in which social transformation involves the construction of a new society where the status of citizenship has a central role and applies to migrants too.

The findings provide evidence that the discourse of the press makes a clear distinction between citizens (Spaniards) and outsiders (immigrants). In fact, in the majority of the texts analysed, a considerable number of lexical elements do not contribute to a representation of immigrants as citizens and tend to provoke, whether consciously or not, discriminatory attitudes towards them. Consequently, the negative representation of immigrants makes the host population feel that they are the group having power. Generally, immigrants are represented in discourse as people who do not belong to the main group; they are not portrayed as members of the community, and therefore they cannot participate in the host society or take decisions.

Unmasking the main discursive strategies that appear in the press as a sample of dominant discourse shows that the 'we-they' dichotomy is perpetuated. In fact, immigrants are represented as the others and are marginalized and discriminated against, represented as dependent and as victims or as invaders. The deconstruction of power and ideology behind each linguistic choice makes clear that immigrants are represented partially and negatively, which does not contribute to their integration. The fact that there are no positive news items does not contribute to overcoming fear and stereotypes of people from other cultures.

It is necessary to develop proposals for making citizenship more inclusive in discourse in order to shorten the differences between 'we'

and ‘they’. The citizenship and social integration of immigrants should be present in the policies related to immigration. In this way, the press would also give importance to the relationship between citizenship and the integration of immigrants into Spanish society.

María Martínez Lirola
Universidad de Alicante y University of South Africa (UNISA)
maria.lirola@ua.es
ORCID: orcid.org/0000-0002-6427-425X

Recibido: 10/05/2021; Aceptado: 11/11/2021

References

- ABC, 1 January 2015-31 December 2019. <http://www.abc.es>
- Aguilar-Idáñez, María-José & Daniel Burasch. 2017. “Migrantes y refugiados: apuntes clave para un nuevo relato”. *Revista Lusófona de Educação*, 37. 103-116. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle37.07>
- Anderson, Bridget. 2013. *Us and them? The dangerous politics of immigration control*. Oxford: Oxford University Press.
- Aptekar, Sofya. 2015. *The road to citizenship: What naturalization means for immigrants in the United States*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Arango, Joaquín. 2002. *La fisonomía de la inmigración en España. El campo de las ciencias y las artes*, 139 («El nuevo orden demográfico»). Madrid: Servicio de Estudios BBVA.
- Bakkær Simonsen, Kristina. 2017. “Does citizenship always further Immigrants’ feeling of belonging to the host nation? A study of policies and public attitudes in 14 Western democracies”. *Comparative Migration Studies*, 5:3. 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40878-017-0050-6>
- Bañón Hernández Antonio M. 2007. “El discurso periodístico a propósito del viaje de los inmigrantes pobres”. In *Discursos sobre la inmigración en España. Los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones*, Ricard Zapata-Barrero & Teun Van Dijk T (eds.), 45–67. Barcelona: Fundación CIDOB.
- Bañón, Antonio M. 2019. “Medios de comunicación y procesos migratorios: reflexiones para el debate”. In *El fenómeno migratorio en España: reflexiones desde el ámbito de la Seguridad Nacional*, Comité Especializado de Inmigración (eds.), 353-359. Madrid: Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad.
- Bañón Hernández, Antonio M. & Samantha R Romero. 2013. “*Ánimo. Estamos con vosotros*: Messages of solidarity written in a visitors’ book during a sit-in conducted by a group of immigrants in Spain”. *Discourse & Society*, 24:1. 3–26.
- Barlai, Melani, Fährish, Birte, Griessler, Christina & Rhomberg, Markus (Eds.) 2017. *The migrant crisis: European perspectives and national discourses*. Zürich: Lit Verlag.
- Bassel, Leah, Pierre Monforte & Kamran Khan. 2018. “Making political citizens? Migrants’ narratives of naturalization in the United Kingdom”, *Citizenship Studies*, 22:3. 225-242. <https://doi.org/10.1080/13621025.2018.1449808>
- Bednarek, Monika & Helen Caple. 2017. *The discourse of news values. How news organizations create newsworthiness*. Oxford: Oxford University Press.
- Berry, Mike, Iñaki García-Blanco & Kerry Moore. 2016. *Press coverage of the refugee crisis in the EU: A content analysis of five European countries*. Geneva: United Nations High Commission for Refugees. Available at: <http://www.unhcr.org/56bb369c9.html>

- Bloemraad, Irene, Anna Korteweg, & Gökce Yurdakul. 2008. "Citizenship and Immigration: Multiculturalism, Assimilation, and Challenges to the Nation-State". *The Annual Review of Sociology* 34. 153–179. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.34608>
- Borjas, George J. 2015. "Immigration and Globalization: A Review Essay". *Journal of Economic Literature*, 53:4. 961–974. doi: <http://dx.doi.org/10.1257/jel.53.4.961>
- Caicedo, David A. 2016. *Alien, illegal, and undocumented: labeling, context, and world-view in the immigration debate and in the lives of undocumented youth*. New York, NY: CUNY Academic Works.
- Caitlin, Patler & Roberto G. Gonzales. 2015. "Framing Citizenship: Media Coverage of Anti-deportation Cases Led by Undocumented Immigrant Youth Organisations". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41:9. 1453-1474, <https://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1021587>
- Consejo Económico y Social. 2019. *Informe 02/2019. La inmigración en España. Efectos y oportunidades*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Cruz Moya, Olga. 2020. "De "lobos solitarios" a "carpas africanas": estrategias de despersonalización en las metáforas empleadas por el discurso periodístico en torno a los refugiados". *Tonos Digital*, 38:1. 1-15.
- Delanty, Gerard, Ruth Wodak & Paul Jones (eds.). 2011. *Migration, identity, and belonging*. Liverpool: Liverpool University Press.
- Dronkers, Jaap & Maarten Peter Vink. 2012. "Explaining access to citizenship in Europe: How citizenship policies affect naturalization rates". *European Union Politics*, 13:3. 390–412.
- El País*, 1 January 2015-31 December. 2019. <http://www.elpais.es>
- Estévez, Ariadna. 2012. *Human rights, migration, and social conflict: Towards a decolonized global justice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Fairclough, Norman. 2002. *Language and power*. Second edition. London: Macmillan.
- Gebhardt, Dirk. 2015. Cities and immigrant citizenship. A comparison of local citizenship policies in Barcelona and Munich. *GRITIM-UPF Working Paper Series* n. 26.
- Gilbert, Liette. 2013. "The discursive production of a Mexican refugee crisis in Canadian media and policy". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39:1. 1–17.
- Goodman, Sara W. 2014. *Immigration and membership politics in Western Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, Sara W. & Matthew Wright. 2015. "Does mandatory integration matter? Effects of civic requirements on immigrant socio-economic and political outcomes". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41:12. 1885-1908. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1042434>
- Goodman, Simon W., Ala Sirriyeh & Simon McMahon. 2017. "The Evolving (Re)categorisation of Refugees Throughout the 'Refugee/Migrant Crisis'". *Journal of Applied Social Psychology* 27. 105–114. <https://doi.org/10.1002/casp.2302>
- Hagen-Zanker, Jessica, Elisa Mosler Vidal & Georgina Sturge. 2017. *Social protection, migration and the 2030 Agenda for sustainable development*. London: ODI.
- Hainmueller, Jens, Dominik Hangartner & Giuseppe Pietrantuono. 2015. "Naturalization fosters the long-term political integration of immigrants". *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* (PNAS), 112:41. 12651–12656.
- Holohan, Siobhan. 2019. "Some Human's Rights: Neocolonial Discourses of Otherness in the Mediterranean Refugee Crisis". *Open Library of Humanities*, 5:1. 1–27. <https://doi.org/10.16995/olh.423>
- Howard, Martin M. 2009. *The politics of citizenship in Europe*. New York: Cambridge University Press.
- Jensen, Kristian Kriegbaum. 2014. "What can and cannot be willed: How politicians talk about national identity and immigrants". *Nations and Nationalism*, 20:3. 563–583.
- Joppke, Christian. 2010. *Citizenship and immigration*. Cambridge, UK: Polity.

- Khalid, Marya & Zubair Baig, Mirza Muhammad. 2016. "Patriarchal consumerism: Critical discourse analysis of Pakistani gendered TVCs". *Language in India*, 16:8. 59- 67.
- Kiwan, Nadia. 2009. *Identities, discourses and experiences. Young people of North African origin in France*. Manchester & New York: Manchester University Press.
- Koopmans, Ruud, Paul Statham, Marco Giugni & Florence Passy (2005). *Contested citizenship: Immigration and cultural diversity in Europe*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Koser Akcapar, Sebnem & Dogus Simsek. 2018. "The politics of Syrian refugees in Turkey: A question of inclusion and exclusion through citizenship". *Social Inclusion*, 6:1. 176–187. <https://doi.org/10.17645/si.v6i1.1323>
- Krzyżanowski, Michal. 2018. "Discursive shifts in ethno-nationalist politics: Politicisation and mediatisation of the 'Refugee Crisis' in Poland." *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, 16:1– 2. 76–96. <https://doi.org/10.1080/15562948.2017.1317897>
- Krzyżanowski, Michal. 2020. "Discursive shifts and the normalisation of racism: imaginaries of immigration, moral panics and the discourse of contemporary right-wing populism", *Social Semiotics*. 30:4. 503-527. <http://doi.org/10.1080/10350330.2020.1766199>
- Lamont, Michèle & Virág Molnár. 2002. "The study of boundaries in the social sciences". *Annual review of sociology*, 28. 167-195.
- Marcos Ramos, María & Beatriz González de Garay. 2019. "The psychosocial portrayals of immigrants in Spanish prime time televisión fiction (2016-2017)". *Communication & Society*, 32:4. 1-15.
- Martínez Lirola, María. 2016. "Multimodal representation of Sub-Saharan immigrants as illegal: deconstructing their portrayal as victims, heroes and threats in a sample from the Spanish press". *Bulletin of Hispanic Studies*, 93:4. 343–360.
- Martínez Lirola, María. 2017b. "Discursive legitimation of criminalization and victimization of sub-Saharan immigrants in Spanish *El País* and *ABC* newspapers". In: *Representing the Other in European Media Discourses*, Jan Chovanec and Katarzyna Molek-Kozakowska (eds.). 136-154. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, <https://doi.org/10.1075/dapsac.74.07mar>
- Martínez Lirola, María. 2017b. "Linguistic and visual strategies for portraying immigrants as people deprived of human rights". *Social Semiotics*, 27:1. 21-38. <https://doi.org/10.1080/10350330.2015.1137164>
- Milner, Michael W. 2012. "The discursive construction of global poverty: Social justice in media discourse". In *Forming a culture of peace. Reframing narratives of intergroup relations, equity, and justice*, Karyna V. Korostelina (ed.), 131-164. New York: Palgrave Macmillan.
- Moore, Kerry, Bernhard Gross & Terry Threadgold (eds.). 2012. *Migrations and the media*. New York: Peter Lang.
- Moran, Anthony. 2011. "Multiculturalism as nation-building in Australia: inclusive national identity and the embrace of diversity". *Ethnic and Racial Studies*, 34:12. 2153-2172.
- Nelson, Robin Lee & Davis-Wiley, Patricia. 2018. "Illegal or undocumented: An analysis of immigrant terminology in contemporary American media". *International Journal of Social Science Studies*, 6:6. 8-15.
- Nicolai, Susan, Joseph Wales & Erica Aiazzi. 2017. *Education, migration and the 2030 Agenda for sustainable development*. London: ODI.
- Pries, Ludger. 2018. "Entre la bienvenida y el rechazo: la "Crisis de los refugiados" en Europa". *POLIS*, 14:2. 71-96.
- Rheindorf, Markus & Wodak, Ruth (eds.) 2020. *Sociolinguistic perspectives on migration control, Language policy, identity and belonging*. Bristol: Multilingual Matters.
- Rodríguez Brejjo, Vanessa. 2010. "La representación televisiva de los inmigrantes africanos: invisibilidad, desconocimiento y precariedad". *Revista Mediterránea de Comunicación*, 1. 113-140.

- Sindoni, Maria Grazia. 2018. "Direct hate speech vs. indirect fear speech. A multimodal critical discourse analysis of the Sun's editorial '1 in 5 Brit Muslims' sympathy for jihadis'". *Lingue e Linguaggi Lingue Linguaggi*, 28. 267-292. <https://doi.org/10.1285/i22390359v28p267>
- Van Dijk, Teun A. 2008. "Reproducir el racismo: el rol de la prensa". In *La inmigración sale a la calle. Comunicación y discursos políticos sobre el discurso migratorio*, Francisco Checa y Olmos (ed.), 19-49. Barcelona: Icaria.
- Van Dijk, Teun A. 2009. *Discurso y poder*. Translated by Alcira Bixio. Barcelona: Gedisa.
- van Dijk, Teun A. 2018. "Discourse and Migration". In *Qualitative research in European migration studies*, Ricard Zapata-Barrero & Evren Yalaz (eds.), 227-245. IMISCOE Research Series. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76861-8_13
- Van Leeuwen, Theo. 2008. *Discourse and practice. New tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Wodak, Ruth. 2020. "The language of walls: inclusion, exclusion, and the racialization of space". In *Routledge International Handbook of Contemporary Racisms*, John Solomos (ed.), 160-177. London: Routledge.
- Wodak, Ruth & Michael Meyer. 2009. "Critical discourse analysis: History, agenda, theory and methodology". In *Methods of critical discourse analysis*, Ruth Wodak & Michael Meyer (eds.), 1-33. Second edition. London: Sage.

El español como lengua de herencia: entre identidad y utilidad. Un estudio de caso

Yvette Bürki

El objetivo de esta investigación sociolingüística de perspectiva etnográfica radica en observar y analizar cuáles son los valores sociales que adquiere el español como lengua de herencia en una institución dedicada a su transmisión. El análisis de los datos recolectados mediante diferentes métodos cualitativos muestra que la transmisión del español como lengua de herencia está vinculada con diferentes valores sociales que los miembros de la Escuela Latinoamericana de Berna (ELB) le confieren y que van desde la adscripción étnica como la lengua que identifica a los latinoamericanos en Suiza, hasta el valor utilitario del español como *soft skill* ('competencia lingüística') en un mundo altamente globalizado. El estudio muestra además que estos dos valores no son excluyentes, sino que pueden convivir, pero jerarquizados en escalas diferentes. Esta investigación es de importancia para los estudios sociolingüísticos, en especial para aquellos sobre Lengua de Herencia, porque estos siguen siendo escasos en los países europeos. Por ejemplo, en el caso del español, los pocos estudios realizados en Suiza se centran en el aspecto de la adquisición y el desarrollo de las destrezas bilingües.

Palabras clave: sociolingüística, etnografía, latinoamericanos en Suiza, español como lengua de herencia, ideologías lingüísticas, escalas.

Spanish as a Heritage Language: between identity and utility. A case study. The aim of this ethnographic sociolinguistic study is to explain and analyse the social values acquired by Spanish as a heritage language in an institution dedicated to its transmission. The analysis of the data collected through different qualitative methods shows that the transmission of Spanish as a heritage language is closely linked to the different social values which the members of the ELB confer on Spanish, ranging from ethnic affiliation to the utilitarian value of the language as a soft skill in a highly globalised world. The study also shows that these two values are not mutually exclusive, but can coexist, but are ranked on different scales. This research is of importance for sociolinguistic studies, especially those on Heritage Language, because such studies are still scarce in European countries.

For example, in the case of Spanish, the few studies carried out in Switzerland focus on the acquisitional aspect and the development of bilingual skills. The study also shows that these two values are not mutually exclusive, but can coexist, but are ranked on different scales.

Keywords: Sociolinguistics, Ethnographic approach, Latin Americans in Switzerland, Spanish as heritage Language, Language Ideologies, Scales.

1. Introducción¹

En este artículo presentamos primeros resultados de una investigación sociolingüística de perspectiva etnográfica (Heller 2008; Heller, Pietikäinen y Pujolar 2017) realizada en la Escuela Latinoamericana de Berna (ELB), una escuela complementaria de español situada en esa ciudad suiza de habla alemana. Una de las motivaciones de esta investigación, iniciada a principios de noviembre de 2019 y que se vio interrumpida a finales de febrero de 2020 por causa de la pandemia, radica en observar y analizar cuáles son los valores sociales que adquiere el español como lengua de herencia (LH) en una institución dedicada a su transmisión. Como se trata de una escuela subvencionada por los propios padres de familia y que funciona de forma complementaria a la escuela pública obligatoria los sábados cada quince días, una pregunta fundamental que se plantea es por qué los padres realizan el esfuerzo de enviar a sus hijos a esta escuela. El análisis de los datos muestra que la transmisión del español como LH está vinculada de forma estrecha a diferentes valores sociales que se le confieren al español y que van desde la adscripción étnica como lengua que representa a los latinoamericanos en la diáspora hasta el valor utilitario del español como *soft skill* en un mundo altamente globalizado y en el que el sector terciario de servicios de la comunicación constituye una herramienta fundamental (Pujolar 2020).

Esta investigación es de importancia para los estudios sociolingüísticos, en especial para aquellos sobre LH porque estos aún son escasos en los países europeos. Por ejemplo, en el caso del español, los pocos estudios realizados en Suiza se centran en la adquisición del español como LH y el desarrollo de las destrezas bilingües (Sánchez Abchi 2015; Sánchez Abchi y De Mier 2017; Sánchez Abchi, Bonvin, Lambelet y Pestana 2017) sin desarrollar aspectos identitarios o ideológicos (algunas pocas excepciones son Bürki 2019; Diez del Corral Areta 2018; Fernández-Mallat 2018).

Antes de entrar en la exposición y el análisis de los datos, se presentarán conceptos fundamentales vinculados con las dinámicas de difusión

de ideologías lingüísticas hegemónicas como por ejemplo aquellas que entienden las lenguas como símbolos nacionales o aquellas que las comprenden como herramientas útiles para la movilidad social y económica que surge en el contexto del capitalismo tardío. En el tercer apartado, además de datos sociodemográficos sobre la población latinoamericana en Suiza,² se abordarán los conceptos de lengua de herencia y educación en lengua de herencia, tomando sobre todo en consideración el caso suizo. Se incluye también una parte que ofrece datos sociolingüísticos sobre la ELB. La cuarta sección está dedicada a la exposición de la metodología y la quinta, al análisis de los datos recogidos. Cierran el artículo unas reflexiones sobre los valores del español en la ELB, que muestran de forma bastante nítida que las razones para transmitir la LH en la ELB obedecen a diferentes ideologías que pueden estar presentes en una misma persona, sin que se generen contradicciones pues, como explican Blommaert (2007, 2010) y Pietikäinen (2010), estas ideologías lingüísticas se mueven en diferentes escalas y apuntan a diferentes centros sociolingüísticos, es decir, son policéntricas.

2. Definiendo conceptos básicos

2.1. Ideologías lingüísticas, ideologemas y escalas

Este estudio tiene como objetivo indagar acerca de los valores sociales que los actores sociales asignan al español en una escuela latinoamericana de español como lengua de herencia (LH) en la parte germano-parlante de Suiza. Estos valores son el resultado de y están vinculados a procesos más amplios como las ideologías lingüísticas. Según Irvine (1989: 255; traducido del inglés) la ideología lingüística puede definirse como “el sistema cultural de ideas sobre las relaciones sociales y lingüísticas, junto con su carga de intereses morales y políticos”. Esta definición es útil para nuestros propósitos porque subraya que las ideas y creencias que las personas tienen sobre las lenguas están moldeadas por las estructuras socioeconómicas, políticas e institucionales, así como por las comunidades y las familias; es decir, estas ideas sobre la lengua se moldean en diferentes niveles y con diferentes alcances, lo que Blommaert (2007, 2010) denomina *escalas*, un concepto que desarrollaremos a continuación. Por otro lado, las ideologías lingüísticas se materializan en los discursos de las personas a través de lo que Bajtín denominó *ideologemas* y que posteriormente Angenot (1977: 24) caracterizó como “cualquier máxima, subyacente a un enunciado cuyo tema circunscribe un campo particular de relevancia (ya sea ‘el valor moral’, ‘el judío’, ‘la misión de Francia’ o ‘el instinto maternal’”); (la traducción es

nuestra)”. Los ideogramas son pues lugares comunes que funcionan como presupuestos en el discurso que naturalizan determinadas ideas como verdades inapelables. Para llevar a cabo este tipo de naturalización, se suele recurrir a “representaciones emocionales generadas en situaciones anteriores que se proyectan sobre las nuevas” (Arnoux y del Valle 2010: 13) y que, mediante la repetición acrítica, produce una simplificación de la realidad sociolingüística.

Por otra parte, debido a la globalización y a la movilización de las personas, las familias, los medios de comunicación y los recursos tecnológicos, no son solo las ideologías lingüísticas nacionales las que configuran el valor y las funciones percibidas de las lenguas, sino también las ideologías situadas fuera de estos espacios nacionales, como las del capitalismo tardío (Heller y Duchêne 2012), que tienen su propia dinámica.

Es en este contexto, en el que entran en juego diversas ideologías, donde el concepto de escalas resulta útil. Blommaert (2007) introduce la idea de las escalas como herramienta conceptual para el estudio de los repertorios y recursos lingüísticos, especialmente en contextos multilingües, teniendo en cuenta las transformaciones estructurales, sociales y materiales que conllevan la globalización y la interconectividad transnacional. Las escalas establecen una relación metafórica que permite una comprensión más completa de los vínculos entre las jerarquías verticales de los procesos sociales y lingüísticos y su distribución en diferentes espacios –global, nacional, local, familiar, etc. (Prego Vázquez 2020)–. En el marco de la sociolingüística de la globalización, el concepto de escalas se ha aplicado para explicar cómo se ordenan y estratifican los recursos lingüísticos en diferentes espacios (Dong y Blommaert 2009; Prego Vázquez y Zas Varela 2019), para describir y explicar los nuevos repertorios multilingües de los grupos migrantes (De Fina 2009; Pujolar 2009), y para analizar los procesos de mercantilización de la lengua en el sistema educativo (Engel 2007; Kenway 2018; Martín Rojo *et al.* 2017).

Entender los procesos sociolingüísticos como escalares conduce a su vez a una reconfiguración del concepto de centro, que ya no debe entenderse como un punto estático, sino como un producto dinámico de la interacción social entre los hablantes, sus circunstancias y formas de producción (Pennycook 2010). En otras palabras, una definición del centro depende de la comprensión de qué recursos lingüísticos utilizan los actores sociales, a qué escala y con qué propósito. Así las cosas, las prácticas lingüísticas no son solo escalares, sino policéntricas (Blommaert 2010). Esta reconfiguración de los centros según las escalas en las que se mueven los actores sociales implica un proceso ideológico en el sentido de que son las creencias sobre la naturaleza, el valor y las funciones sociolingüísticamente situadas del lenguaje las que hacen que los centros se redefinan constantemente (Pietikäinen y Kelly-Holmes 2013).

2.2. Los valores de las lenguas: entre la identidad y la instrumentalización

Los discursos hegemónicos relativos a las lenguas transmiten, a través de determinados ideogramas, ideologías lingüísticas que conceden diferentes valores sociales a los recursos lingüísticos (*cf.* Heller y Duchêne 2012). Destaca, por un lado, la ideología hegemónica de los estados nacionales arraigada y normalizada en el mundo occidental, y según la cual la lengua se concibe como emblema de la identidad cultural y nacional. En efecto, la lengua como “bien nacional” es una construcción ideológica que se divulgó en Europa entre los siglos XVIII y XX a medida que se consolidaban los estados liberales controlados por las élites capitalistas industriales y se imponía el uso de la lengua nacional en todos los niveles del aparato estatal, al tiempo que se establecía una forma estándar de la lengua como variedad de prestigio, con un enorme capital cultural. Así, las lenguas, junto con otros artefactos como la bandera, el himno nacional y el legado artístico, se alzaron como símbolos de las naciones y de su soberanía. Como señalan Irvine y Gal (2000: 37; traducido del inglés), las ideologías de las personas en relación con las lenguas suelen “interpretar los fenómenos lingüísticos como una parte, una evidencia, de lo que creen que son contrastes sistemáticos de comportamiento, estéticos, afectivos y morales entre los grupos sociales indexados”. Este conjunto de creencias sobre la importancia y el significado de una lengua para el sentimiento de identidad nacional es lo que Heller y Duchêne (2012) denominan “orgullo” (ing. *pride*). Un logro decisivo de la ideología nacionalista moderna ha sido precisamente ocultar sistemáticamente los aspectos económicos que se esconden detrás de estos símbolos nacionales (Pujolar 2020: 133), entre los que la lengua, como ya demostró Bourdieu (1991), ocupa un lugar privilegiado.

Por otra parte, desde el último tercio del siglo XX, se observa que el sistema económico mundial está cambiando, dando lugar a otra fase del capitalismo, la del capitalismo postindustrial o tardío (Pujolar 2020: 135). Esta nueva forma de capitalismo provoca un cambio en la forma de percibir las lenguas que se transforman en un elemento importante del proceso de producción, que a su vez genera nuevas formas de trabajo, de ciudadanía y de educación (Allan y McElhinny 2017: 83). De hecho, tres componentes fundamentales del capitalismo tardío, a saber, la terciarización, la globalización y el neoliberalismo, hacen de las lenguas un recurso especialmente importante para los procesos económicos y sus consecuencias estructurales en la sociedad actual: la terciarización, porque los procesos productivos se centran en las industrias de servicios, donde la comunicación es un instrumento central; la globalización,

porque promueve una economía transnacional y altamente interconectada, incentivando así el multilingüismo y el neoliberalismo; y el propio neoliberalismo, porque se basa en la idea de que es necesario reorganizar todas las actividades sociales según la lógica del mercado para aumentar la competitividad (Allan y McElhinny 2017; Pujolar 2020). Como consecuencia de ello, las lenguas se conciben como componentes individuales al servicio de la competitividad, las cuales, como capital económico y social, contribuyen a una mayor flexibilidad de los individuos, permitiendo así su acceso a los mercados laborales y la movilidad socioeconómica (Park y Wee 2012). Así, en el capitalismo tardío, las lenguas se entienden como instrumentos que aumentan las oportunidades de los individuos en el mercado. Heller y Duchêne (2012) llaman a este uso utilitario de la lengua “beneficio” (ing. *profit*). Estos valores que pueden adquirir las lenguas, y que Heller y Duchêne (2012) articulan a través de los tropos de “orgullo” y “beneficio”, no son mutuamente excluyentes sino, más bien, complementarios: dependiendo precisamente de la escala, los actores sociales entienden la lengua bien desde la perspectiva identitaria nacional del “orgullo” o bien desde la perspectiva instrumentalista del “beneficio”.

2.3. Las lenguas como competencias susceptibles de ser comercializadas

De acuerdo con Urciuoli (2008), el lenguaje se considera una destreza cuando deja de ser definida simplemente como una “facultad natural” y pasa a ser vista como una forma de conocimiento o una práctica capaz de ser aprendida y dominada para convertirse en una herramienta productiva en el ámbito laboral. Entendidas como competencias, las lenguas son segmentables, susceptibles de ser comprobadas y medidas a través de pruebas, y susceptibles de ser certificadas por diplomas oficiales (Urciuoli 2008). En una economía caracterizada por la emergencia del sector terciario, las lenguas, como competencias comunicativas, son esenciales para la producción de bienes y servicios materiales (Pujolar 2020). Por eso, para Pujolar (2020: 136), los trabajadores del siglo XXI son trabajadores del lenguaje que hacen productos logofacturados en lugar de manufacturados. Además, en un mundo altamente globalizado, la idea de que el multilingüismo puede ofrecer una mayor flexibilidad en el ámbito laboral no solo socava la ideología monolingüe de “una nación, un estado”, sino que también fetichiza el valor de aprender y perfeccionar lenguas consideradas “globales”, como el inglés o el español. Empleamos el término *fetichismo* en el sentido que le da Jhally (1987) desde un ángulo marxista. Desde esta perspectiva, las lenguas se reifican, es decir, se adquieren como

productos tangibles y se cargan de nuevos significados sociales dotados de valores económicos y simbólicos (como el cosmopolitismo, por ejemplo) que se interpretan como inherentes a ellas.

Por último, siguiendo la lógica del neoliberalismo desde una perspectiva foucaultiana, a través de la cual la responsabilidad de la autoformación para asegurarse una mejor posición en el mercado laboral recae en el propio individuo (Dean 1999; Song 2009), las lenguas, entendidas como competencias, pueden marcar la diferencia en un currículum por ejemplo.

Según Urciuoli (2008), la ideología neoliberal que evalúa las competencias blandas de los trabajadores, como por ejemplo las competencias lingüísticas, en función de las exigencias de la economía de mercado, apareció por primera vez en los años ochenta. Dado que esta ideología se desarrolla de arriba a abajo y recorre sistemáticamente las prácticas sociales cotidianas, su incidencia en las políticas y prácticas lingüísticas no solo se produce a nivel estatal, sino también en los niveles institucionales no estatales, y por lo tanto ejerce una influencia en las prácticas lingüísticas familiares. No es de extrañar que se haya normalizado la idea de que los jóvenes necesitan competencias para tener éxito en la economía global (Urciuoli 2008). Según esta lógica, las lenguas, concebidas como competencias, empiezan a ser consideradas mercancías en el sentido de que su valor se construye “como un elemento que puede ser introducido en procesos de intercambio o de cálculo económico” (Pujolar 2020: 132). Las escuelas de idiomas, las vacaciones lingüísticas en el extranjero para adolescentes y jóvenes, la organización de cursos de idiomas que proporcionan certificados de competencia lingüística como los ofrecidos por el Instituto Cervantes, la publicación industrial de manuales de idiomas y la difusión de ideologemas como el “español global” por parte de la Real Academia Española de la Lengua (RAE) son factores clave en este proceso de reificación lingüística (Arnoux 2020; Del Valle 2007).

3. Panorama sociolingüístico y sociodemográfico

3.1. Latinoamericanos en Suiza

Los latinoamericanos representan solo el 3% de la población inmigrante en Suiza, y los grupos más numerosos de latinoamericanos hispanohablantes proceden de la República Dominicana (5.824), Colombia (4.926) y Chile (3.332). Por lo que respecta al cantón de Berna, el porcentaje de latinoamericanos residentes corresponde al porcentaje

registrado a nivel nacional (3%), siendo las agrupaciones nacionales más numerosas las de República Dominicana (530), Colombia (466) y México (299)⁵.

Las personas de origen latinoamericano empezaron a emigrar a Suiza en los años 60, principalmente debido a la inseguridad política provocada por los regímenes dictatoriales (Bolzman, Carbajal y Mainardi 2007). Solo a partir de mediados de los años noventa la inmigración latinoamericana ha aumentado motivada por razones económicas (Bolzman, Carbajal y Mainardi 2007), lo que es comparable a la situación de los latinoamericanos en otros países europeos (*cf.* por ejemplo, Patiño-Santos y Márquez Reiter 2019 y Patiño-Santos 2021 en relación con el Reino Unido y Márquez Reiter y Martín Rojo 2015 para España). Otros dos hechos son relevantes para entender la dinámica migratoria de los latinoamericanos en Suiza. En primer lugar, se trata de un tipo de migración que sigue la pauta de la migración por etapas (conocida como *onward migration*), que suele implicar a los migrantes que llegan a Suiza a través de otro país europeo, como Italia o España, lo que significa que muchas de estas personas ya tienen pasaporte de la UE. En segundo lugar, al igual que ocurre con otros grupos de migrantes en la actualidad (véase, por ejemplo, Ramírez Bautista 2000; Schmalzbauer 2008; Tolstokorova 2012), se trata de una migración principalmente femenina. Sin embargo, cabe señalar que la migración femenina no solo ha sido una constante en la corta historia de la migración latinoamericana a Suiza, sino que siempre ha sido superior a la masculina, como reflejan las estadísticas de la Oficina Federal de Migraciones desde 1981 hasta 2019: en todas estas décadas, la migración femenina latinoamericana ha superado a la masculina (58% en los años 80; 52% en los 90; 63% en la primera década del siglo XXI y 60% en la segunda década del siglo XXI)⁶. Muchas de estas mujeres también están casadas con un ciudadano suizo (véase Echarte Fuentes-Kieffer 2004) y tienen doble nacionalidad, ya que la Confederación Helvética lo permite legalmente.

Los diversos patrones de llegada a Suiza son los que dificultan la estimación del número exacto de latinoamericanos en la Confederación, factor que también se ha señalado en el caso de otros países, como el Reino Unido (Patiño-Santos 2021).

Otro dato importante que hay que tener en cuenta es que, en términos socioeconómicos y educativos, la migración latinoamericana actual se divide entre un grupo altamente calificado con estudios universitarios (14,6%), otro grupo empleado en el sector de los servicios y el comercio (29,6%), y un tercer grupo que trabaja en ocupaciones poco cualificadas (23,1%) en determinados campos en los que hay escasez de trabajadores en Suiza, como el cuidado de ancianos, el cuidado de niños y la limpieza, ocupaciones todas ellas desempeñadas principalmente por mujeres.⁷

3.2. Sobre el concepto de lengua de herencia

El concepto de lengua de herencia (LH) no es unívoco ni existe una definición universal (Leeman 2015). Las definiciones varían de acuerdo a si se pone énfasis en la manera de transmisión, en su estatus social, en la competencia de los individuos, etc. Una definición muy extendida es aquella que entiende las LH como distintas de la lengua (o lenguas) dominante(s) dentro de una sociedad determinada, que por su estatus como lengua nacional u oficial es (o son) mayormente la(s) utilizada(s) en el gobierno, la educación y la comunicación pública, poniendo así de relieve la naturaleza sociopolítica de las minorías lingüísticas –entre las cuales se cuentan las lenguas de herencia–, así como sus derechos y necesidades (Wiley 2001). De hecho, en el contexto canadiense, donde surge el término, Cummins (1991) lo emplea para referir a todas las lenguas distintas del inglés y del francés, entre las que incluye las lenguas de los pueblos originarios y las de las comunidades migrantes. Para el contexto estadounidense, Fishmann (2001) amplía más el espectro de lo que cabe dentro del concepto de LH, indicando que puede ser cualquier lengua distinta del inglés que tenga relevancia personal para los sujetos hablantes. Dentro de esta categoría, de acuerdo con Fishman, caben las lenguas de los pueblos originarios (p. ej. el navajo), las lenguas coloniales (p. ej. el alemán o el holandés) y las lenguas de inmigración (p. ej. el chino y el solamí). Otra definición de LH refiere a una lengua de instrucción para personas que han estado expuestas a esta lengua en contextos familiares y domésticos por ser la lengua de la cultura de origen (Valdés 2005). Esta definición es la que sirve de base a esta investigación.

El término LH no connota un nivel particular de dominio lingüístico; es más, los niveles de competencia pueden ser muy dispares: algunas personas hablan y escriben las LH en distintos grados, otras las leen y otras solo las entienden. Pero lo que tienen en común todas estas personas que hablan LH es que para ellas no son extranjeras, sino que les son familiares de distintas maneras porque forman parte de su biografía familiar o comunitaria (Peyton, Ranard y McGinnis 2001).

La educación en LH surge en este contexto y refiere a un tipo específico de instrucción en lengua minoritaria que tiene lugar al margen de la escolarización primaria o secundaria en la(s) lengua(s) nacional(es) y que tiene por objetivo el desarrollo de competencias comunicativas y de alfabetización en LH (Leeman y King 2015). Formas de educación en LH son secciones especiales, distintas a las clases de la enseñanza de lenguas extranjeras, que se dan durante unas horas a la semana en centros de enseñanza secundaria o universidades, así como programas de instrucción en escuelas complementarias, que generalmente imparten clase los fines de semana o después de la escuela obligatoria, y que sue-

len estar dirigidas por grupos comunitarios, asociaciones culturales, iglesias u otras asociaciones sin ánimo de lucro. Generalmente se excluyen de este uso la educación bilingüe, la doble inmersión y las escuelas interactivas, que suelen ofrecer escolarización a tiempo completo a los hijos de *expats* y otras élites (Leeman 2015).

Por último, cabe apuntar que las LH han recibido diferentes denominaciones, como señala Moustauoi (2021). En Europa donde, a diferencia de Estados Unidos y Canadá, no existe una tradición de estudios sobre estas lenguas (De Boot y Gorter 2005; Bonomi 2020), no se ha impuesto la etiqueta *Heritage Language* (HL). En Suiza, por ejemplo, reciben la denominación de *heimatliche Sprache* ('lengua de la patria') en la parte germanófono, *langue d'origine* en la francófono y *lingua dei paesi d'origine* en la parte italiana, de manera semejante a lo que ocurre en Alemania *Herkunftssprache* ('lengua de origen') o *Heimatsprache* ('lengua de la patria'), España (*lengua de origen*), Francia (*langue d'origine*) e Italia (*lingua dei paesi d'origine*). Aunque el término *lengua de herencia* ha recibido críticas, como por ejemplo por parte de García (2005), para quien el término *herencia* asocia las lenguas al pasado, como si fueran reliquias históricas, no menos controvertidos son términos como *Herkunftssprache* o *heimatliche Sprache* que vinculan directamente la lengua con los conceptos de origen y de "patria", asumiéndose así de antemano y de manera estática un origen y una patria, cuando en realidad, como ha mostrado la pedagogía intercultural, tanto las culturas como las lenguas se negocian como parte de las identidades (Trim, North Coste *et al.* 2001; *cf.* también Van Deusen-Scholl 2003); más aún: hoy en día, en países con grandes poblaciones migrantes como Suiza, por ejemplo, vivir con la diversidad no es simplemente una opción, sino una normalidad históricamente desarrollada (Yildiz 2019). Por estos motivos, hemos optado en esta contribución por utilizar el término *lengua de herencia*, como también lo hacen Moustauoi (2021) para España y Bonomi (2020) para Italia.

3.3. Las lenguas de herencia en el contexto de la política lingüística suiza

Las LH empezaron a enseñarse en las escuelas complementarias de Suiza cuando llegaron los llamados *Gastarbeiter* ('trabajadores invitados' en los años 50), con el objetivo de ayudar a la reintegración de los hijos de estos trabajadores extranjeros del sur de Europa (Italia, España y Portugal) en sus países de origen cuando las familias volvían a casa. Desde finales de los años sesenta, la Confederación Suiza ha aconsejado a los directores cantonales de educación que introduzcan dos horas de

enseñanza de LH a la semana como parte de la oferta curricular. Cuando estos grupos de trabajadores se convirtieron en residentes permanentes, los objetivos de la enseñanza de LH también cambiaron (Sánchez Abchi 2018). En el marco de la enseñanza de lenguas de origen y cultura, la dirección de educación del cantón de Berna señala que:

Muchos niños crecen hoy en día siendo multilingües: hablan árabe, chino o croata en casa con sus padres, o español con uno de ellos y alemán con el otro. La proporción de matrimonios binacionales en Suiza supera hoy el 40%. Por eso, a diferencia de lo que ocurría en el pasado, la enseñanza de la lengua y la cultura de origen ya no se dirige principalmente a los hijos de los trabajadores inmigrantes que permanecen temporalmente en Suiza y que quieren garantizar la conexión de sus hijos con el sistema escolar de su país de origen. Hoy en día, el objetivo de la enseñanza de la lengua y cultura de origen es más bien promover la(s) lengua(s) que se habla(n) en las familias de los niños que crecen de forma multilingüe en un contexto escolar, con el fin de lograr competencias lingüísticas que vayan más allá del uso cotidiano del lenguaje oral. La enseñanza de la lengua y cultura de origen complementa así el apoyo lingüístico en general y la enseñanza de idiomas en la clase principal, ya que los respectivos procesos de aprendizaje se influyen mutuamente de forma positiva³ (la traducción es nuestra).

Las clases en LH son reconocidas y fomentadas por el Estado suizo, quees oficialmente multilingüe, con el objetivo de desarrollar las competencias multilingües desde una edad muy temprana y aprovechar las sinergias lingüísticas para desarrollar las capacidades lingüísticas de los niños. Suiza también sigue las directivas de la Comisión Europea y del Consejo Europeo que promueven “el plurilingüismo, la diversidad lingüística, el entendimiento mutuo, la ciudadanía democrática y la cohesión social” (Consejo de Europa 2016).

Además, estas directivas cantonales reconocen explícitamente a las parejas binacionales, que representan el 40% de la sociedad suiza.⁴ Esto podría explicar por qué la mayoría de las niñas y niños matriculados en la Escuela Latinoamericana de Berna (ELB) proceden de familias binacionales, como expondremos en el siguiente apartado (*cf.* infra, 3.3). Es importante señalar que las escuelas LH no son obligatorias y no reciben ninguna subvención estatal de la Confederación Suiza (Sánchez Abchi 2018; Sánchez Abchi y Calderón 2016).

Por último, un dato que debe tomarse en cuenta para la comprensión del panorama sociolingüístico de la parte germanófono de Suiza es que en estos territorios coexisten distintas variedades lingüísticas, a

saber, el alto alemán o *Hochdeutsch* y los llamados dialectos o *Mundarten*. Estos dialectos tienen un enorme capital simbólico, gozan de un prestigio abierto y se utilizan en la comunicación cotidiana con conocidos y no conocidos, mientras que el alemán estándar de Suiza se reserva sobre todo para las aulas educativas y la comunicación escrita (Watts 1999). Esto quiere decir que si bien la enseñanza en las escuelas se realiza en alto alemán, en los recreos, los pasillos, las cafeterías de las escuelas imperan como lengua de comunicación los dialectos.

3.4. La Escuela Latinoamericana de Berna (ELB)

La ELB, que imparte cursos de español como LH en ocho niveles distintos, incluidas clases preescolares para niños de 5 a 6 años, es la tercera más grande en cuanto a número de alumnos que ofrece instrucción educativa para la población de origen latinoamericano en Suiza (Sánchez Abchi 2018: 509). En cuanto a los tipos de escuelas de LH, en Suiza existen tres tipos clasificadas según la fuente de financiación: a) aquellas sostenidas y organizadas por el país de origen a través de las embajadas; b) las apoyadas por otras organizaciones como ONG; y c) las organizadas y financiadas por asociaciones o fundaciones, muchas de ellas creadas por iniciativa de padres u organizaciones privadas (Sánchez Abchi y Calderón 2016). Mientras que países con una larga tradición migratoria hacia Suiza como España, Portugal e Italia subvencionan escuelas para los hijos de sus ciudadanos que residen Suiza, las escuelas latinoamericanas, como la ELB, pertenecen al tercer grupo, es decir a las que no reciben subvenciones de las embajadas de sus respectivos países para apoyar el desarrollo de estas escuelas complementarias. Esto repercute en su infraestructura y en su profesionalización, ya que en estas escuelas financiadas por los padres de familia los salarios se pagan por horas, con una carga de trabajo limitada y mal remunerada. Por ello, el personal suele realizar esta labor de forma complementaria a su actividad profesional principal, e incluso muchas veces de forma voluntaria (Sánchez Abchi y Calderón 2016). A pesar de ello, “la oferta de cursos organizados por asociaciones o iniciativas de padres ha crecido fuertemente y este crecimiento parece perfilarse para el futuro” (Sánchez Abchi y Calderón 2016). El hecho de que las escuelas complementarias latinoamericanas no reciban subvenciones ni ningún tipo de apoyo infraestructural y, sin embargo, crezcan en número de alumnos, sugiere que enviar a los niños a estas escuelas complementarias ofrece algún tipo de beneficios y de satisfacción tanto a los padres como a los niños.

La ELB se fundó en el año 1997 debido a la decisión tomada por el Gobierno español (Real Decreto 1027 de 1993) de limitar el acceso a sus escuelas de LH a los hijos de ciudadanos españoles. Así, en el año 2000

nace la Asociación de Fomento Escuela Latinoamericana de Berna, que, sin fines de lucro, tiene por objetivo el desarrollo de las destrezas lingüísticas tanto orales como escritas en español, la transmisión y promoción de la cultura latinoamericana y el fomento de un espacio de intercambio intercultural que favorezca la integración de los migrantes en el Cantón de Berna (Estatutos de la Escuela Latinoamericana de Berna, en línea).

Como vemos, los objetivos no son únicamente educativos, sino que buscan ofrecer apoyo al colectivo latinoamericano en la sociedad de acogida. Por eso, la escuela organiza también charlas y cursos en español para padres y madres, relacionados con la educación familiar e información sobre el sistema escolar y profesional suizo.

Por lo que respecta a la composición sociodemográfica de la ELB, es importante mencionar que, según las cifras extraídas de la base de datos oficial del ELB para 2018, 73 de las 94 familias con hijos matriculados en la escuela son binacionales, es decir, uno de los padres es de origen latinoamericano y el otro suizo. Son principalmente las madres las que son de origen latinoamericano. Este hecho demuestra, en primer lugar, el elevado número de familias binacionales que viven actualmente en Suiza, lo que ya destacó el propio departamento cantonal de educación del cantón de Berna en 2013. En segundo lugar, muestra que son las mujeres latinoamericanas las más propensas a casarse con ciudadanos suizos en comparación con los hombres latinoamericanos. También es importante señalar que la ELB no es una escuela de élite (*cf.* Leeman 2015), por lo que los padres pertenecen a diferentes grupos socioeconómicos. La existencia de medias becas patrocinadas por los socios de la escuela también hace posible que los niños de familias latinoamericanas con menos recursos puedan asistir a la ELB, como nos lo comunicó la propia directora de la ELB en una entrevista realizada con ella en octubre de 2019.

4. Metodología y datos

De acuerdo con Blommaert (2007), la etnografía es siempre icónica en el sentido de que tiene como objetivo exponer y explicar las interrelaciones complejas y polivalentes de los comportamientos sociales, incluido el uso del lenguaje. Es necesario subrayar que, en un contexto etnográfico, el verbo *reflejar* nunca implica la realidad a secas, sino de una realidad mediada por la interpretación de los investigadores. Una etnografía es además siempre situada porque los comportamientos sociales se dan siempre en contextos específicos, en este caso concreto, en la ELB. Desde un punto de vista sociolingüístico, esto es importante porque las ideas y las prácticas de las personas que pertenecen a determinada comu-

nidad o a un grupo no son arbitrarias ni totalmente libres, sino que están siempre en relación y reflejan (bien sea para reafirmarlas o bien para contestarlas) aquellas que circulan en la sociedad. Para entenderlas e interpretarlas, entonces, es necesario atender a las condiciones sociohistóricas de producción de esas ideas y las prácticas que generan (Heller, Pietikäinen y Pujolar 2017).

La etnografía en la ELB nace con el objetivo de poder obtener mayor información sobre los valores que se le dan al español en una institución concreta, dado que, en proyecto de investigación anterior, llevado a cabo entre 2015 y 2019 sobre las ideologías e identidades lingüísticas de las personas latinoamericanas en la Suiza alemana (*cf.* Bürki 2019; Bonomi y Bürki 2018) fueron emergiendo, a lo largo de las 60 entrevistas realizadas, diferentes valores que los hablantes le daban al español. Hemos elegido una escuela complementaria de español como LH porque estas escuelas se han creado precisamente como espacios institucionales para reproducir y transmitir el patrimonio cultural en contextos de migración (Blackledge y Creese 2012), siendo la lengua un aspecto central de dicho patrimonio.

A continuación explicamos el diseño y la realización de la investigación llevada a cabo en la ELB desde inicios de noviembre de 2019 hasta finales de febrero de 2020, aunque es importante recalcar que hemos estado en contacto con la escuela desde 2018, cuando nos afiliamos como socias.

En la investigación, concebida desde la perspectiva de la sociolingüística etnográfica (Heller 2008; Heller, Pietikäinen y Pujolar 2017), se utilizaron los siguientes métodos para dar cuenta de la complejidad social de la ELB y poder triangular datos:

- Observación participante (visitas a la escuela y su cafetería los sábados cada quince días, cuando tenían lugar las clases, participación como socia de la asociación en dos reuniones de padres de familia) y notas realizadas en el trabajo de campo.
- Entrevistas semidirigidas con padres de familia (seis madres y dos padres), miembros del personal administrativo (la directora de la escuela) y de la comisión de padres de familia de la asociación de la ELB (la presidenta y otros tres miembros), así como miembros del personal docente (tres maestras).
- Entrevista con un miembro femenino fundacional de la ELB.
- Elaboración y conducción de dos actividades con el alumnado (nueve chicas y un chico entre 14 y 16 años) de la clase para la preparación del DELE.⁸

Asimismo, hemos recolectado y analizado diferentes artefactos culturales como la página web de la ELB, correos electrónicos que circula-

ron de forma oficial entre los miembros de la asociación y la revista que publicó la ELB con motivo de sus 20 años de fundación y que hemos triangulado con los datos procedentes de las entrevistas.

En todos los casos hemos pedido consentimiento a las personas participantes para grabar y utilizar los contenidos de las entrevistas. Para asegurar la privacidad de las personas, todos los nombres propios empleados en la exposición de los datos son ficticios.

Las entrevistas con los padres de familia adoptaron la forma de conversaciones (*cf.* Juan y Bürki 2022) basadas en un guión semiestructurado. El primer bloque de preguntas tenía por objeto acceder a las biografías y trayectorias sociolingüísticas de los participantes y profundizar en ellas. Se dejó tiempo suficiente en esta parte de la conversación para poder situar a los participantes social y culturalmente con la mayor precisión posible. En algunos casos, nos reunimos con las personas participantes una segunda vez para cubrir información que, tras la lectura de la conversación inicial, parecía faltar, o para profundizar en detalles que parecían especialmente importantes para comprender mejor sus biografías y trayectorias. El segundo bloque de preguntas se centró en el repertorio lingüístico y las prácticas lingüísticas de los participantes. Además de preguntar sobre el repertorio de lenguas habladas y cómo se aprendieron, este bloque indagaba sobre sus hábitos lingüísticos, también en relación con el uso o no de prácticas heteroglósicas y las razones para ello. El tercer bloque se dedicó íntegramente a las lenguas habladas en la familia y su relación con el español como lengua de herencia. Además de preguntar por las prácticas lingüísticas familiares, se trató de averiguar si existían o no reglas lingüísticas familiares explícitas para el empleo de las lenguas, cuáles eran las motivaciones para llevar a sus hijos a la ELB y qué actitudes mostraban los hijos frente a la ELB. Las entrevistas duraron entre 60 y 90 minutos. No fue fácil la planificación de las entrevistas con los padres de familia; en varias ocasiones se cancelaron en el último momento y fue particularmente difícil entrevistar a los hombres. A ello se debe que el número entre padres y madres entrevistadas sea dispar.

Las entrevistas con la directora, la presidenta y las madres de familia miembros de la comisión de padres de familia giraron en torno a los objetivos, retos, problemas y logros de la ELB, así como sobre sus visiones de lo que representa para ellos la ELB. También con las maestras nos centramos en estos aspectos, pero abordamos además los problemas didácticos y las formas de interacción con los padres de familia. En total, contamos con 1.520 minutos (aprox. 25 horas y media) de material grabado.

Se han transcrito todas las entrevistas de forma completa mediante el software Transana⁹ siguiendo los criterios de transcripción utilizados en investigaciones etnográficas (*cf.* Heller, Pietikäinen y Pujolar

2017: 182-187) y que se especifican al final del artículo, antes de las notas. En el caso de los otros materiales, hemos mantenido sus formas originales teniendo en cuenta que, como ha mostrado el giro multimodal (Kress y van Leeuwen 2006), no solo es significativo el contenido verbal, sino la materialidad.

Para el análisis de los datos hemos codificado cada una de las entrevistas transcritas y el material adicional de acuerdo con todos los valores que señalaban los actores sociales en relación con el español utilizando el método de *grounded theory* (Glaser y Strauss 1967; Bryant 2017). En una primera etapa del análisis se generaron los códigos siguientes: cultura, origen, nación, lengua materna, lengua relacional (comunicación con parientes), unión, afectividad, lengua internacional, lengua global, plurilingüismo, movilidad, futuro y estética. Correlacionamos estos valores con el tipo de actor social (padre/madre de familia, directora, maestra, miembros de la comisión de padres de familia, alumnos). En una segunda etapa identificamos y codificamos qué ideologemas apoyaban estos valores. En una tercera etapa, y a través de procesos de comparación y abstracción sucesivos, realizamos un mapa cognitivo con tres valores centrales que los actores sociales, en el contexto de la ELB, le adjudicaban al español: el español como lengua identitaria, el español como lengua relacional y el español como lengua instrumental. De estos tres valores, los dos que venían apoyados por ideologemas que reflejaban ideologías lingüísticas hegemónicas, tal y como hemos expuesto en el apartado 2.2, eran el del español como lengua identitaria y el español como lengua instrumental.

5. Análisis

A continuación analizaremos cuáles son los valores sociales del español que circulan en la ELB, utilizando para ello los ideologemas que los sustentan y que permiten comprimir de forma eficaz las ideas que sostienen estos valores del español y los sistemas ideológicos a los que remiten.

Somos una gran nación

Este ideologema pone de manifiesto la existencia de una comunidad americana imaginada (Anderson 2006) que, a su vez, se cimienta sobre la base de una lengua y una cultura compartidas, tal y como viene representándose desde la época de las Independencias americanas en diferentes tipos de textos, como por ejemplo en uno especialmente importante para la futura vida política de los países americanos, como es la *Carta de Jamaica* de Simón Bolívar:

Es una idea grandiosa pretender formar de todo el mundo nuevo una sola nación con un solo vínculo que ligue sus partes entre sí con el todo. Ya que tiene un origen, una lengua, unas costumbres y una religión, debería por consiguiente tener un solo gobierno que confederase los diferentes estados que hayan de formarse (Bolívar 1815/2015: 28; con la ortografía modernizada tal y como aparece en la edición de 2015)

La expresión de este ideologema de la gran nación americana lo observamos en Adriana, una madre de familia chilena de 40 años, pedagoga de profesión que trabaja de forma voluntaria en la ELB porque no ha podido insertarse en el mundo laboral suizo. Cuando conocimos a Adriana, había llegado a Suiza por reagrupación familiar hacía dos años. Ella resalta, a propósito de los objetivos de la fundación de la ELB, dos elementos comunes a todas las personas latinoamericanas, el de la cultura y el de la lengua, por encima de las diferencias regionales:

(1)

A: pero en el fondo tenía que ver este:: generar un espacio, en donde las personas se puedan (.) reunir en torno a:: a dos temas importantes que uno es la cultura (.) eh:: latinoamericana y el rescate como de las de las costumbres y formas de ser latinoamericanas. y el otro es eh:: el poder mantener eh:: nuestra lengua vehicular que es el español, que es muy diferente en cada una de las regiones de la:latinoamericana pero (.) que:: es común.

Asimismo, las raíces que unen a las personas de origen latinoamericano, formadas por la cultura y la lengua compartidas, son enfatizadas por Mirna, una paraguaya casada con un suizo-paraguayo con 27 años de residencia en Berna y que ejercía como presidenta de la Asociación de Fomento de la Escuela Latinoamericana de Berna en las dos ocasiones que la entrevistamos:

(2)

M: porque acá lo que venimos a aprender y a valorar es nuestras raíces.
Y: mhm.mhm.
M: nuestra cultura. nuestro idioma.
Y: mhm.mhm.
M: ¿entiendes?

En el siguiente texto de una familia binacional (suizo-latinoamericana; apellidos anonimizados) publicado en la revista de la ELB con motivo de su vigésimo aniversario de fundación también se reproduce el ideologema de la gran nación latinoamericana de manera ejemplar:

(3)

"Al saber que existe la ELB, sentí una gran alegría, ya que mi hija tendría la suerte de conectarse con 'La Patria Grande' sin fronteras. Ahora tiene la oportunidad de enriquecerse de nuestras culturas, costumbres y lengua. Como lo dice la canción de Atahualpa Yupanqui, "...tengo tantos hermanos..." Agradecemos a todas las personas que están involucradas con la asociación y las felicitamos por su trabajo incondicional.

Escuela Latinoamericana de Berna. Revista por el 20 Aniversario
(2017: 39)

Para quien redacta este texto, Latinoamérica es "La Patria Grande sin fronteras" y su gente está hermanada por la cultura y la lengua que comparten. En esta misma línea se inserta la presencia reiterada de la metáfora de la familia para caracterizar el proyecto de la ELB, como la recogemos en la entrevista con Vero, una peruana que ejerce como maestra de la ELB de los niveles básicos (niños y niñas de 5 a 6 años y de 6 a 7 años) desde hace más de 20 años, para quien los integrantes de la ELB son como una familia:

(4)

V: lo otro:: que yo me imagino es que:: que siga la participación tanto de las maestras como de los padres. esa unión que se t- que se ha tenido y que se tiene porque hasta ahora seguimos siendo como una familia, ¿no? e::hm los padres siempre me dicen. o sea, la relación que tienen las maestras con los padres es muy diferente a la relación que tienen con las escuelas públicas, las maestras, ¿no? hay más contacto, hay má::s es como que buscas en la maestra o buscas tú en el padre alguien que que te aporte, o que tú aportes. quizás buscas, e:h un poco de tu país de tu cultura.

Por último, Mirna, al terminar sus funciones como presidenta, envió un correo de despedida a los miembros de la Asociación y a los padres en el que también se sirve de la metáfora de la familia para caracterizar a la ELB:

(5)

¡GRACIAS DE CORAZON (sic!) A TODOS LOS QUE INTEGRAN LA ESCUELA LATINA! Me despido dando las gracias a la vida y a la gran familia de la Escuela Latinoamericana de Berna por haberme brindado la oportunidad de ser partícipe de este gran legado para nuestros hijos de nuestra lengua y cultura. (Correo electrónico enviado a los miembros de la Asociación de Fomento de la Escuela Latinoamericana de Berna el 30 de enero de 2020).

Los ejemplos en los cuales se dibuja el ideograma de Latinoamérica como una nación constituida por los lazos de una lengua y una cultura compartidas y que llevan a imaginar la ELB como una gran familia se multiplican: aparecen de forma reiterada en la revista publicada con ocasión del 20° aniversario de la ELB –motivadas probablemente también por el propio carácter de número conmemorativo de la revista–, en las entrevistas con miembros del comité escolar y con el personal administrativo y docente. Este ideograma refleja la fuerte presencia de la ideología de la patria común en la ELB, entendida como “orgullo” en el sentido que le dan Heller y Duchêne (2012).

El español como “lengua global”

Pero también circula con no menos fuerza el ideograma “el español es una lengua global”, que revela una ideología lingüística utilitarista, según la cual las lenguas se estudian y se perfeccionan por los beneficios que pueden traer. Este ideograma del español como lengua de enorme alcance internacional –de lo que deriva su importancia y la necesidad de cultivarla– se manifiesta nítidamente en la postura de Martín, un padre paraguayo-suizo¹⁰, casado con una paraguaya:

(6)

M: nosotros cuando volvimos ((del paraguay)) conocimos a la directora que es paraguaya también, después comenzamos a conocer más gente, nos enteramos que hay una escuela latina, nosotros no sabíamos eso antes de irnos a paraguay, ahora cuando volvimos dijimos que como ellas hicieron dos o tres años en paraguay de escuela, dijimos que queremos que sigan un poco con el español. y es una riqueza para nosotros, para ellas es una riqueza, un idioma más, es un título más, digamos, que van a tener después. porque el hablar no siempre es todo, porque si uno sabe escribir y leer, eso es muy importante.

Y: ¿es decir que crees que para tus hijas esto es, es algo, digamos un plus, un plus en el sentido de su vida futura?

M: sí, claro. y también uno nunca sabe, ahora acá en suiza estamos bien, en 20 años uno no sabe si sudamérica cómo está, si se quieren ir a vivir allá, tienen las puertas abiertas a un mundo muy grande que es toda sudamérica, que es españa, que es un idioma muy esparcido en el mundo, digamos...

Martín y su mujer matricularon a sus tres hijas en la ELB porque no querían que sus hijas perdieran la educación en español que habían recibido durante los años que estuvieron en el Paraguay. Para estos padres, no solo es importante hablar en español, sino escribirlo y leerlo porque no se trata de sumar un idioma más –que siempre es una riqueza–. Es importante la escolarización en español, que permite acceder a través de la lectura y la escritura a los registros de distancia comunicativa de la lengua y a la obtención de un certificado (“un título” en palabras de Martín). Más aún, si se trata de una lengua “esparcida por todo el mundo” y que, por lo tanto, puede abrirles puertas en un futuro a sus hijas.

Le preguntamos también a Martín si hablan guaraní con las hijas, puesto que menciona varias veces la lengua durante la entrevista, porque la habla con su mujer, sus hermanos y otros paraguayos afincados en Suiza. La respuesta que nos da Martín corrobora la importancia identitaria que tiene para él el guaraní. Por otro lado, muestra de forma contundente el estatus que tiene para él el español frente al guaraní y cómo se encuentran jerarquizadas en su percepción de acuerdo al alcance que estas tienen:

(7)

- Y: y una cosa, ¿con las niñas si no hablan en guaraní activamente?
M: le hablamos, le decimos palabras, y todo eso, ya empiezan a entender, estamos tratando de meter un poco también.
Y: ¿y por qué quieren meter también un poco el guaraní?
M: porque en paraguay el que no habla guaraní, no es paraguayo.
Y: o sea que el guaraní, digamos, que es una lengua que puedes tomarla en la casa, y entre amigos...
M: sí.
Y: ¿en cambio el español sí es importante que lo aprendas en la escuela?
M: sí, muy importante, porque como le dije ahora, que el español no es solo en paraguay, no es solo en sudamérica. mismo si no hablás en alemán y venís acá, rápidamente te podés comunicar con la gente, porque hay muchísimos latinos, españoles que hablan. mismo hay una población muy grande de suizos también que hablan español, que les gusta la lengua, que estudian español para hablar, entonces es muy fácil con el español se llega muy lejos, pienso yo, así nosotros siempre pensamos.

Como vemos, el valor identitario del guaraní viene intrínsecamente vinculado a la categoría étnica *paraguayo* (“en paraguay el que no habla guaraní no es paraguayo”). Pero por otro lado, es una lengua a la que le adjudica un alcance limitado geográfica –el Paraguay– y socialmente, pues él circunscribe su empleo entre paraguayos en primer lugar y, en segundo lugar, a los dominios de la familia y de las amistades, es decir a registros de cercanía comunicativa. Esta percepción probablemente esté reforzada por el hecho de que la mayoría de los paraguayos no habla guaraní, sino jopará, una variedad híbrida resultante del contacto continuo entre español y guaraní. La percepción del poco alcance y estatus social del guaraní está ampliamente extendida entre los paraguayos. A pesar de que es lengua oficial en el Paraguay desde 1992 y se enseña en los colegios, perdura aún la idea de que el guaraní es la lengua de la informalidad y de la coloquialidad, de la ruralidad y la ignorancia (Nickson 2009), reproduciendo así las ideologías monoglosicas de los Estados-nación americanos que no han reconocido, hasta finales del siglo XX, las lenguas originarias americanas en igualdad de derechos (von Gleich 1989 y 2010; Lastra 1992). Por el contrario, Martín le otorga al español un alcance amplísimo, porque no solo se habla en toda Sudamérica y en España, sino incluso en Suiza. La idea de que “con el español se llega muy lejos” pone de manifiesto el ideograma del español como lengua global. En este ejemplo de Martín, observamos cómo

estas dos lenguas se mueven en escalas diferentes: mientras que el español es la lengua global, el guaraní se mueve en una escala local.

La necesidad que vieron los padres de que la ELB no solo ofrezca la enseñanza del español para transmitir la lengua y la cultura de los padres, sino también la posibilidad y las ventajas que esta lengua pueda darles a sus hijos en el futuro, siempre y cuando esté avalada por un diploma o certificado de validez oficial, también refleja este valor instrumental que tiene el español. Precisamente esta exigencia de los padres obligó a la escuela a introducir clases preparatorias para el DELE del Instituto Cervantes, como cuenta la presidenta de la asociación:

(8)

- Y: ¿y tú crees que ahora que tienen el DELE esto es un plus para la escuela?
- M: eso un plus. es un plus más.
- Y: ¿por qué?
- M: porque es como eh:: para a- algunas partes de los padres es como un final de una trayectoria. porque hay muchos padres que no solamente lo ven (.) como (.) una forma de cultura, sino es una forma de lengua (2) un plus (.) para el eh:: ¿cómo se dice? el currículum de mi niño, de mi hijo (.) entonces (.) todo este tiempo que he estado (.) valió. aquí está el resultado
- Y: mhm.
- M: de lo que yo he hecho por mi hijo o por mi niño. ese es como un cierre de una etapa.
- Y: sí. [y como algo, mhm.]
- M: [académicamente], académicamente y culturalmente por supuesto.

Como vemos, el DELE se implementó a partir de 2018 en la ELB porque los padres no solo buscan transmitirles a sus hijos el español (y su cultura) como símbolo de identidad étnica, sino también por su función instrumental cuyo valor económico se hace patente en esta cita en la que se señala que el español puede servir para aumentar el valor del currículum de los hijos en el futuro. El hecho de que son los padres los que han llevado a la ELB a introducir este diploma también se observa en el ejemplo 9 de la profesora Vero

(9)

- V: pero... de pronto vienen el tiempo en el que ya esa generación de (.) de madres o de padres que añoraba su cultura, los niños van creciendo, y ellos bueno, van, eh: van afincando sus raíces aquí, y viene una generación de padres un poco más jóvenes, ¿no? que quizás eh: no te podría decir si todos, pero con más experiencias quizás de viajes, de intercambios. esas son las experiencias que yo he vivido de los padres ¿no?
- Y: claro, claro
- V: son padres que han salido, tienen más visión de mundo, en el que: ya vienen con la conciencia de verdad de que sus niños- de que es muy importante tener el idioma, o sea (.) es muy importante que aprendan el español
- Y: ¿en qué sentido?
- V: como posibilidades de un futuro mejor, como una riqueza lingüística: lógicamente lo cultural está siempre pegado con el lenguaje, con el idioma, pero: para mí, es eso. o sea es una generación en la que de verdad busca: eh: que su niño, así como aprende el inglés bien, el alemán bien, aprenda el español bien para enriquecer, digamos, un currículum lingüístico.

Vero llama además la atención sobre el hecho de que las expectativas de los padres han cambiado a lo largo del tiempo, lo cual está en consonancia con la trayectoria histórica de las dos ideologías lingüísticas que aquí nos ocupan. Es decir, si las primeras generaciones de padres de familia entendían la lengua como símbolo de identidad nacional y étnica, las actitudes de los padres de familia de la generación actual, además de estar ellos mismos marcados por experiencias de movilidad internacional, reflejan más allá de la ideología nacional, la ideología utilitarista que nace en la era de la globalización del capitalismo tardío, fuertemente marcado por la impronta neoliberal. Como en el caso de Mirna, Vero señala que, para la generación de los padres actuales, mejor formados que los de generaciones anteriores, las lenguas –no solo el español– son útiles porque pueden “enriquecer el currículum lingüístico de los hijos”. Esta idea pone de manifiesto el capital económico que los padres le adjudican al español en el mercado altamente globalizado como el actual. El hecho de que esta ideología utilitarista explica por qué puede encontrarse también entre otros padres latinoamericanos, también migrantes, afincados en otros países europeos como por ejemplo en España. Así, Patiño-Santos (2018) recoge en su etnografía voces de padres de familia latinoamericanos que viven en Barcelona y cuyos hijos acuden a la escuela en esa ciudad a partir de las cuales se muestra claramente que los padres jerarquizan el valor de las lenguas con las que entran en contacto sus hijos en la escuela (español, inglés y catalán) de acuerdo al rendimiento económico que estas puedan tener para ellos. Son estas razones instrumentales que hacen que los padres privilegien el mantenimiento del español y el aprendizaje del inglés, por encima del catalán, a pesar de ser esta última la lengua de la comunidad autónoma donde viven y trabajan.

Por último, es muy interesante observar cómo esta ideología lingüística que descansa en el valor utilitario de las lenguas circula también entre los alumnos de la escuela, una muestra palpable de que las ideas se tramiten en la sociedad de arriba hacia abajo y de forma reticular. En una actividad realizada en la clase de preparación para el DELE, se pidió primero de forma escrita al alumnado (nueve chicas y un chico) que nombraran dos lenguas (una lengua A y una lengua B) y con qué las relacionaban. Posteriormente se discutieron los resultados en clase. En el caso del español –que dicho de paso nombraron solo tres de los diez alumnos en primer lugar– si bien se menciona que es parte de su identidad o de la de los padres y que la lengua es bonita, en la discusión llamó la atención la fuerte presencia entre los alumnos de la idea del valor instrumental del español, como se observan en estos comentarios:

(10)

- Y: olvidense de que está ((nombre de la profesora anonimizado)) aquí. si sus padres no les dijeran para venir los sábados a la escuela latinoamericana, ¿vendrían?
- A: bueno yo sí vendría por el diploma.
- Y: ¿por el diploma? ¿qué ventajas tiene ese diploma?
- A: capaz quiero mudarme al Perú, y: para que: no sé: para decir que sí puedo español y que puedo trabajar...
- Y: ¿o sea para que tengas una constancia de que sí hablas la lengua?
- A: ajá.
- L: yo también vendría aquí porque el español es un idioma muy bonito, pero también puedo comunicar- es como el inglés puedes comunicarte con todos. es más bueno el francés que el español
- Y: ¿o sea te parece más útil español que el francés?
- L: sí.
- Y: luego dijimos que seguíamos con Corina...
- C: mmm a:h, es así. conmigo: al principio la escuela latina: era como si estuviera obligada a venir, no me gustaba mucho y después ahora para el DELE al principio dije que sí, pero era como "ah:: me tengo que levantar temprano para ir a la escuela latina, por qué tiene que ser a las diez de la mañana, podría ser a la tarde".
- Y: claro, ustedes vienen desde ((lugar anonimizado)) además, ¿no?
- C: no es tan lejos. pero algo que también me gusta ahora del DELE es lo del diploma. el diploma: que es algo para: juntar con lo que dijo ella, el diploma también te puede ayudar para encontrar un trabajo más (.)fácil.

Como vemos, Lara enfatiza el carácter global del español, que lo asemeja al inglés, al tiempo que el francés resulta en desventaja, a pesar de ser lengua nacional suiza, justamente por carecer de este alcance global. Esta jerarquización lingüística que hace Lara es interesante, si tomamos en cuenta que el alemán, el francés y el inglés son lenguas obligatorias en los currícula de las escuelas públicas bernesas. Por su parte, Alina y Corina subrayan la importancia no del español en sí, sino del diploma de dominio del español para su futuro currículum laboral.

6. Reflexiones finales

El objetivo de este estudio ha sido analizar cuáles son los valores que se le da al español como LH y a qué las ideologías lingüísticas remiten en un contexto específico: la ELB, una escuela complementaria de español como LH organizada por padres de familia de origen latinoamericano en Berna, una ciudad germanófono suiza.

En la ELB se encuentran muy presentes dos ideologías lingüísticas centrales, la identitaria y la instrumental, que hemos resumido en dos ideogramas clave: "somos una gran nación" y "el español es una lengua global". El primer ideograma aparece de forma recurrente en las conversaciones con personas pertenecientes a la comisión escolar, con el personal docente y administrativo, así como en la revista publicada con ocasión del 20º aniversario de la ELB. A través de este ideograma se subrayan los lazos fraternales entre personas procedentes de países lati-

noamericanos, contribuyendo así a crear una comunidad con fuertes vínculos identitarios, representada mediante la metáfora de la familia.

El segundo ideograma, el del español como lengua global, también goza de mucha vitalidad en la ELB y muestra de forma nítida cómo las políticas lingüísticas institucionales internacionales como las del Instituto Cervantes, por ejemplo, se divulgan de arriba hacia abajo y de forma reticular. Un ejemplo palpable de ello es el capital social y económico que se le da al DELE, cosificado como un instrumento capaz de abrir puertas en el mundo profesional globalizado.

Este movimiento, de una ideología lingüística anclada en valores identitarios hacia una ideología lingüística instrumental también ha sido observada y analizada en Estados Unidos donde puede ya datarse desde los años 90 del siglo pasado (Ricento 2005; Leeman 2007). En Europa, y también entre la población latinoamericana migrante, el estudio llevado a cabo por Patiño-Santos (2018) entre padres de familia latinoamericanos afincados en Barcelona, muestra exactamente las mismas tendencias hacia la valoración y la jerarquización de las lenguas de acuerdo a su valor instrumental.

Pero estas dos ideologías no deben entenderse como binomios excluyentes. En realidad, los posicionamientos de las personas que entrevistamos en el marco de esta investigación y sus actitudes muestran que ambas ideologías pueden convivir en la misma persona, pero que se mueven en dos escalas distintas, cada una con sus orígenes, historicidades, centros y alcances diferentes (Blommaert 2007; 2010; Pietikäinen 2010): la identitaria, que se centra en la transmisión de la LH como símbolo identitario y étnico; y la instrumental, que gira en torno al valor de la lengua como destreza susceptible de ser comercializada y a partir del cual se puede tener mayores posibilidades académicas y laborales.

Yvette Bürki
Universidad de Berna
yvette.buerki@rom.unibe.ch
ORCID: 0000-0002-3081-3622

Recibido: 23/08/2021; Aceptado: 30/03/2022

Convenciones de transcripción

- . al final de palabra, marca entonación descendente
- , al final de palabra marca entonación ligeramente ascendente
- (.) micro pausa entre medio y un segundo
- () las pausas superiores al segundo se indican con los segundos exactos entre paréntesis
- [] solapamiento de turno
- (()) comentarios de la transcritora
- ... entonación mantenida o suspendida
- :: prolongación del sonido inmediatamente anterior. Mientras más doble punto haya, mayor es la extensión del alargamiento.

- reinicios y auto-interrupciones sin pausa
- NO mayor volumen de voz
- no pronunciación enfática
- ¿? interrogaciones
- ¡! exclamaciones
- “” estilo directo

Notas

- ¹ Agradezco a los jueces ciegos que han evaluado el artículo y han contribuido notablemente a mejorarlo y enriquecerlo.
- ² Las etiquetas étnicas *Latinoamérica / latinoamericano* no son las únicas empleadas para referir a este grupo. Otras etiquetas como *Sudamérica / sudamericano* o *latino* son también muy utilizadas. Sin embargo, desde una perspectiva ética y continuando con la tradición de investigadores que se han ocupado de este grupo en Suiza (Bueno 1995; Riaño 2005; Bolzman, Carbajal y Mainardi 2007 entre otros), emplearemos las etiquetas *Latinoamérica / latinoamericano*. Para mantener la perspectiva émica de los participantes, en las citas respetamos las etiquetas empleadas por ellos mismos. Lo mismo puede decirse del concepto de *comunidad*, que está bastante contestado desde perspectivas antropológicas y etnográficas (cfr. por ejemplo Márquez Reiter y Patiño-Santos 2021). Desde una perspectiva ética, aplicaremos también este concepto de la misma manera como lo hacemos con las etiquetas *Latinoamérica* y *latinoamericano*.
- ³ *Unterricht in Heimatsprache und Kultur. Ein Leitfaden zu Organisation und Zusammenarbeit*, Erziehungsdirektion des Kantons, Berna, 2013: 5.
- ⁴ *Unterricht in Heimatsprache und Kultur. Ein Leitfaden zu Organisation und Zusammenarbeit*, Erziehungsdirektion des Kantons, Berna, 2013: 2.
- ⁵ Ständige ausländische Wohnbevölkerung in Kanton Bern, nach detaillierter Staatsangehörigkeit, Finanzdirektion des Kantons Bern (<https://www.fin.be.ch/fin/de/index/finanzen/finanzen/statistik/bevoelk/migration.html>).
- ⁶ Bundesamt für Statistik, consulta personal.
- ⁷ Bundesamt für Statistik, consulta personal. Los 25% restantes se distribuyen de manera poco significativa en otros sectores.
- ⁸ Agradezco a Soraya Bühlmann, a quien conocí cuando ejercía el cargo de directora de la ELB en 2018, el haberme facilitado la entrada en la ELB así como haber colaborado en la realización de entrevistas con maestras y madres de familia de la ELB.
- ⁹ Transana, cfr. <https://www.transana.com>
- ¹⁰ Martín constituye en realidad un ejemplo de migración del retorno, puesto que su padre, originario de Suiza, migró al Paraguay en los años 60. Como él mismo, todos los hermanos de Martín han ido regresando a Suiza a partir de finales de los años 80 del siglo pasado en adelante.

Referencias bibliográficas

- Allan, Kori y Bonnie McElhinny. 2017. “Neoliberalism, language and Migration”. En *The Routledge Handbook of Migration and Language*, Suresh Canagarajah (ed.), 79-102. New York: Routledge.
- Anderson, Benedict. 2006 [1983]. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Angenot, Marc. 1977. “Pré-supposé, topos, idéologème”. *Études françaises*, 13:1/2. 11-34.
- Arnoux, Elvira Narva de y Del Valle, José. 2010. *Ideologías lingüísticas y el español en contexto histórico* (número monográfico). *Spanish in Context* 7:1. 1-160.

- Arnoux, Elvira Narvaja de. 2020. "De la 'unidad en la diversidad' al 'español auxiliar internacional'". En *El español lengua pluricéntrica. Discurso, gramática, léxico y medios de comunicación masiva*, Sebastian Greußlich y Franz Lebsanft (eds.), 39-60. Göttingen: V&R unipress / Bonn University Press.
- Blackledge, Adrian y Angela Creese. 2012. "Pride, Profit and Distinction. Negotiation Across Time and Space in Community Language Education. En *Language in late capitalism: Pride and profit*, Monica Heller y Alexandre Duchêne (eds.), 116-141. New York: Routledge.
- Blommaert, Jan. 2007. "Sociolinguistic scales". *Intercultural Pragmatics*, 4:1. 1-19.
- Blommaert, Jan. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bolívar, Simón. 2015 [1815]. *Carta de Jamaica*. República Bolivariana de Venezuela: Comisión Presidencial del Bicentenario de la Carta de Jamaica. https://archive.org/details/carta_jamaica/page/n3/mode/2up (05.06.2021)
- Bolzman, Claudio, Myrian Carbajal, Myriam y Guiditta Mainardi. 2007. "Latino-Américains en Suisse: à la découverte de migrations méconnues". En *La Suisse au rythme latino. Dynamiques migratoires des Latino-Américains: logiques d'action, vie quotidienne, pistes d'interventions dans les domaines du social et de la santé*, Claudio Bolzman, Myriann Carbajal y Giuditta Mainardi (dirs.), 11-40. Genève: ies éditions.
- Bonomi, Milin. 2020. "Mi(s) Lengua(s): educational paths for Hispanic students within Italian school". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41. 45-58. <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2019.1621875>
- Bonomi, Milin y Yvette Bürki. 2018. "Percepción lingüística y prácticas translingües en la diáspora latina en Suiza e Italia: una propuesta metodológica". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 3:1. 69-98.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and symbolic power*. Harvard :University Press.
- Bueno, Jael. 1995. "Kein Recht auf individuelle Lebensgestaltung: Lateinamerikanerinnen in der Migration". *Olympie: Feministische Arbeitshefte zur Politik*, 4. 30-39.
- Bundesamt für Statistik. 2020. *Ständige ausländische Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit, 1980-2019*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/auslaendische-bevoelkerung.html> (08.07.2021)
- Bürki, Yvette. 2019. "Ideologías lingüísticas y prácticas heteroglossicas: un estudio intergeneracional entre personas hispanohablantes en Suiza". *Iberoromania*, 90. 197-222.
- Council of Europe. 2016. *Plurilingual Education. Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Communication*, 2d edition. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621> (10.12.2020)
- Dean, Mitchell (1999). *Governmentality: Power and rule in modern society*: London: Sage.
- De Boot, Kees y Durk Gorter. 2005. "A European perspective on heritage languages". *The Modern Language Journal*, 89:4. 612-616.
- De Fina, Anna. 2009. "From space to spatialization in narrative studies". En *Globalization and Language in Contact: Scale, Migration, and Communicative Practices*, James Collins, Stef Slembrouck y Mike Baynham (eds.), 109-129. London: Continuum.
- Del Valle, José. 2007. "La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispanico". En *La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispanico*, José Del Valle (ed.), 31-56. Madrid y Frankfurt a. M.: Iberoamericana y Vervuert.
- Diez del Corral Areta, Elena 2018. "Me siento muy poquitico suiza: identificación bilingüe y bicultural en inmigrantes colombianos de la Suiza francófona". *Lengua y Migración* 10:2, 35-55.
- Dong, Jie y Jan Blommaert. 2009. "Space, Scale and Accents: Constructing Migrant Identity in Beijing". En *Globalization and Language in Contact: Scale, Migration,*

- and *Communicative Practices*, James Collins, Stef Slembrouck y Mike Baynham (eds), 42-61. London: Continuum.
- Echarte Fuentes-Kieffer, Rita. 2004. *Migration aus Liebe. Interkulturelle Paare zwischen strukturellen Zwängen und individuellen Konzepten am Beispiel lateinamerikanischer "love migrants" in der Schweiz*. MSc Thesis, Department of Geography, University of Berne.
- Engel, Laura. 2007. *Rescaling the State: The politics of educational decentralization in Catalonia*. Doctoral Thesis, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. 2013. *Unterricht in Heimatsprache und Kultur. Ein Leitfaden zur Organisation und Zusammenarbeit*. https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_vol_ksschule/leitfaeden.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/04_Migration%20%26%20Integration/interkultur_hsk_Leitfaden_d.pdf (07.02.2021)
- Escuela Latinoamericana de Berna. *Revista por el 20 aniversario*. Berna: Escuela Latinoamericana de Berna.
- Escuela Latinoamericana de Berna <https://www.escuela-latinoamericana.org> (01.06.2021)
- Estatutos de la Escuela Latinoamericana de Berna https://www.escuela-latinoamericana.org/_files/ugd/b3f35d_13d7bbb628844aa28fd8d626d6954649.pdf (20.03.2022)
- Fernández-Mallat, Víctor. 2018. "Cuando la población migrante desmiente los discursos dominantes: autorretratos lingüístico-culturales de jóvenes hablantes bilingües del español en Suiza". *Visitas al patio*, 12. 145-169.
- Finanzdirektion des Kantons Bern. Ständische ausländische Wohnbevölkerung nach Staatsangehörigkeit, 2019. <https://www.fin.be.ch/fin/de/index/finanzen/finanzen/statistik/bevoelk/migration.html>
- García, Ofelia. 2005. "Positioning heritage languages in the United States". *The Modern Language Journal*, 89:4. 601-605.
- Gleich, Utta von. 1989. *Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina*. Eschborn: Schriftenreihe der GTZ.
- Gleich, Utta von. 2010. "Language Policy challenges in Multiethnic Latin America: Goals for the Bicentennial of Independence (2010-2026)". En *Language and Sociopolitical Struggle in the Hispanic World. Symposium conducted at the meeting of Americas Research Group/School of Modern Languages/Institut Ramon Llull. Newcastle, UK*, Rosaleen Howard (dir.), 15-21. (sin lugar de edición).
- Heller, Monica. 2008. "language and the nation-state: Challenges to the sociolinguistics theory and practice". *Journal of sociolinguistics* 12:4, 504-524.
- Heller, Monica y Alexandre Duchêne. 2012. *Language in late capitalism: Pride and profit*. New York: Routledge.
- Heller, Monica, Sari Pietikäinen y Joan Pujolar. 2017. *Critical sociolinguistics research methods: Studying languages issues that matter*. London: Routledge.
- https://www.academia.edu/1259441/Language_and_sociopolitical_struggle_in_the_Hispanic_world (04.06.2021)
- Irvine, Judith. 1989. "When talk isn't cheap: Language and political economy". *American ethnologist* 16:2, 248-267.
- Irvine, Judith y Susan Gal. 2000. "Language Ideology and Linguistic Differentiation". En *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*, Paul V. Kroskrity (ed.), 35-83. Santa Fe: School of American Research Press.
- Jhally, Sut. 2014 [1987]. *The codes of advertising: Fetishism and the political economy of meaning in the consumer society*. London: Routledge.
- Juan, Nadège y Bürki, Yvette. 2022. "Entrevistas mediadas en sociolingüística cualitativa. La aplicación en la etnografía en línea". *Estudios de Lingüística del Español* 45:2.
- Kenway, Jane. 2018. "The Work of Disire: Elite Schools' Multiscalar-Markets". En *Elite Education and Internationalisation*, Claire Maxwell, Ulrike Deppe, Heinz-Hermann Krüger y Werner Helsper (eds.), 93-110. Cham: Palgrave Macmillan.

- Kress, Gunther y Van Leewen, Theo. 2006. *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Lastra, Yolanda. 1992. *Sociolingüística para hispanoamericanos: una introducción*. Ciudad de México: El colegio de México.
- Leeman, Jennifer. 2007. "The Value of Spanish: Shifting Ideologies in United States Language Shifting". *ADFL Bulletin*, 38:1-2. 32-39.
- Leeman, Jennifer. 2015. "Heritage Language Education and Identity in the United States". *Annual Review of Applied Linguistics*, 35. 100-119.
- Leeman, Jennifer y Kendall A. King. 2015. "Heritage language education: Minority language speakers, second language instruction and monolingual schooling. En *The Routledge handbook of educational linguistics*, Martha Bigelow y Johanna Ennsner-Kananen (eds.), 210-223. New York: Routledge.
- MacCormick, Myles. 2018. "La legitimación del guaraní en Paraguay: una lucha contra la desigualdad", *New York Times* (versión en español), 8.01.2018
<https://www.nytimes.com/es/2018/01/08/espanol/america-latina/paraguay-guarani-espanol-lengua-indigena.html> (07.06.2021)
- Makarova, Elena. 2014. "Courses in the language and culture of origin and their impact on youth development in cultural transition: A study among immigrant and dual heritage youth in Switzerland". In *Rethinking Heritage Language Education*, Peter Pericles Trifonas y Themistoklis Aravossitas (eds.), 89-114. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martín Rojo, Luisa, Christine Anthonissen, Inmaculada García-Sánchez y Virginia Unamuno. 2017. "Recasting diversity in language education in postcolonial, late-capitalist societies". En *Diversity and super-diversity: Sociocultural linguistic perspectives*, Anna De Fina, Didem Ikozoglu y Jeremy Wegner (eds.), 171-190. Washington: Georgetown University Press.
- Márquez Reiter, Rosina y Patiño-Santon, Adriana. 2021. "The politics of conviviality: On-the-ground experiences from Spanish-speaking Latin Americans in Elephant and Castle, London". *International Journal of Sociolinguistics* 25:5, 662-681.
- Márquez Reiter y Martín Rojo, Luisa. 2015. "The dynamics of (im) mobility:(in) transient capitals and linguistic ideologies among Latin American migrants in London and Madrid." En *A Sociolinguistics of Diaspora: Latino Practices, Identities, and Ideologies*, Rosina Márquez Reiter Rosina y Luisa Martín Rojo (eds.), 83-101. New York y London: Routledge.
- Moustaoui, Adil Srhir. 2021. "Discourse on Heritage Languages with Moroccan Families in Spain". *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 2. 15-51.
- Nickson, Andrew. 2009. "Governance and the revitalization of the Guaraní language in Paraguay". *Latin American Research Review*, 44:3. 1-26.
- Park, Joseph Sung-Yul y Lionel Wee. 2012. *Markets of English: Linguistic Capital and Language Policy in a Globalizing World*. London: Routledge.
- Patiño-Santos, Adriana. 2018. "No-one told me it would all be in Catalan!"—*narratives and language ideologies in the Latin American community at school*. *International Journal of the Sociology of Language*, 250, 59-86.
- Patiño-Santos, Adriana. 2019. "Reflexivity". En *The Routledge handbook of linguistic ethnography*, Karin Tusting (ed.), 213-228. London: Routledge.
- Patiño-Santos, Adriana. 2021. "The politics of identity in diasporic media". *Language, Culture and Society*, 3:1. 34-57.
- Patiño-Santos, Adriana y Rosina Márquez Reiter. 2019. "Banal interculturalism: Latin Americans in Elephant and Castle, London". *Language and Intercultural Communication*, 19:3. 227-241.
- Pennycook, Alastair. 2010. "Popular cultures, popular languages, and global identities". *The Handbook of Language and Globalization*, Nikolas Coupland (ed.), 592-607. Oxford: Wiley-Blackwell.

- Peyton, Joy Kreeft, Donald A. Ranard y Scott McGinnis. 2001. *Heritage Language in America: Preserving a National Resource. Language in Education: Theory and Practice*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Pietikäinen, Sari. 2010. "Sámi language mobility: Scales and discourses of multilingualism in a polycentric environment". *International Journal of the Sociology of Language*, 202, 79-102.
- Prego Vázquez, Gabriela. 2020. "Escalas sociolingüísticas". En *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*, Luisa Martín Rojo y Joan Pujolar (coords.), 91-130. Zaragoza: Editorial Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Prego Vázquez, Gabriela y Luz Zas Varela. 2019. "Unvoicing practices in classroom interaction in Galicia (Spain): The (de) legitimization of linguistic mudes through scaling". *International Journal of the Sociology of Language*, 257, 77-107.
- Pujolar, Joan. 2009. "Immigration in Catalonia: Marking territory through languages". En *Globalization and Language in Contact: Scale, Migration, and Communicative Practices*, James Collins, Stef Slembrouck y Mike Baynham (eds.), 85-108. London: Continuum.
- Pujolar, Joan. 2020. "La mercantilización de las lenguas (commodification)". En *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*, Joan Pujolar y Luisa Martín Rojo (eds.), 131-164. Zaragoza: Editorial Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Ramírez Bautista, Elia. 2000. "Mujeres latinoamericanas en Europa. Inmigración, trabajo, género y atención". Artículo presentado ante la asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA). Miami.
- Riaño, Yvonne. 2005. "Women on the Move to Europe. A Review of the Literature on Gender and Migration". En *Latinamerican Diaspora: Migration within a Globalized World*, Maria da Gloria Marroni y Gloria Salgado (eds.), 207-238. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Japan External Trade Organization.
- Ricento, Thomas. 2005. "Problems with the language-as-resource' discourse in the promotion of heritage languages in the U.S.A". *Journal of Sociolinguistics*, 9:3 348-368.
- Sánchez Abchi, Verónica. 2015. "Le récit de vie chez des enfants bilingües: L'apprentissage de l'espagnol comme langue minoritaire dans les contextes suisse-allemand". *Revue Suisse de Sciences de l'éducation*, 3:1, 21-37.
- Sánchez Abchi, Verónica. 2018. "Spanish as a heritage language in Switzerland". En *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language*, Kim Potowski (ed.), 504-516. London: Routledge.
- Sánchez Abchi, Verónica, Audrey Bonvin, Amelia Lambelet y Carlos Pestana. 2017. "Written Narrative by Spanish Heritage Language Speakers". *Heritage Language Journal*, 14, 1-24.
- Sánchez Abchi, Verónica y Ruth Calderón. 2016. "La enseñanza del español como lengua de origen en el contexto suizo. Desafíos de los cursos LCO (Lengua y Cultura de Origen)". *Textos en Proceso*, 2:1, 79-93.
- Sánchez Abchi, Verónica y Vanesa De Mier. 2017. "Syntactic complexity in narratives written by Spanish heritage speakers". *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 14, 125-148.
- Schmalzbauer, Leah. 2008. "Family divided: The class formation of Honduran transnational families". *Global networks*, 8:3., 329-346.
- Trim, John; North, Bryan; Coste, Daniel; Sheils, Jürgen; Quetz, Jürgen; Schneider, Günther; Goethe-Institut (München) and de l'Europe, C., 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Tolstokorova, Alissa. 2012. "Of Women's Bondage: Socio-Economic Effects of Labour Migration on the Situation of Ukrainian Women and Family". *Acta Universitatis Sapientiae. Social Analysis*, 2:1., 9-29.

- Urciuoli, Bonnie. 2008. "Skills and selves in the new workplace". *American ethnologist*, 35:2. 211-228.
- Valdés, Guadalupe. 2005. "Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized?". *The modern language journal*, 89:3. 410-426.
- Van Deusen-Scholl, Nelleke. 2003. "Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations." *Journal of language, identity, and education* 2:3, 211-230.
- Watts, Richard J. 1999. "The Ideology of Dialect in Switzerland". En *Language Ideological Debates*, Jan Blommaert (ed.), 67-103. Berlin: De Gruyter.
- Wiley, Terrance. 2001. "On defining heritage languages and their speakers". En Joy Kreeft Peyton (ed.), *Heritage Languages in America: Blueprint for the Future*. Washington D.C. y McHenry. Illinois: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 29-36.
- Yildiz, Erol. 2019. "Von der Interkulturellen Pädagogik zu einer Pädagogik der Vielheit". En Dritte Tagung der Fachdidaktik 2017. *Religiöse und (sozio)kulturelle Vielfalt in Fachdidaktik und Unterricht*, Maria Juen, Zekirija Sejdini, Mehmet H. Tuna, Martina Kraml (eds.). Innsbruck: Innsbruck University Press, 41-60.

La dimensión cultural en la formación de enseñantes de español para inmigrantes

Manuel Rubio Manríquez y Raquel Rubio Martín

El propósito de este trabajo es caracterizar el rol de la dimensión cultural desde la perspectiva del desarrollo de la competencia intercultural, experimentado por un grupo de estudiantes universitarios que enseñan español como lengua extranjera a inmigrantes adultos de diferentes nacionalidades en Santiago de Chile. La investigación se basa en el análisis cualitativo de las experiencias docentes de este grupo de monitores, mediante el proceso de reflexión sobre la acción y la identificación de incidentes críticos para construir conocimiento pedagógico compartido. Como resultado se identifica en los monitores un cambio en la concepción estática de la cultura que inicialmente expresaban, una relativización de la cultura propia y el perfilamiento de una idea de la cultura como un elemento dinámico, que se reconfigura mediante el diálogo en un marco de reconocimiento mutuo y empático.

Palabras clave: Incidente crítico, formación de enseñantes de ELE, competencia comunicativa intercultural, práctica reflexiva, español para inmigrantes.

The cultural dimension in the training of teachers of Spanish for immigrants. The purpose of this work is to characterize the role of cultural dimension from the perspective of the development of intercultural competence, experienced by a group of university students who teach Spanish as a foreign language to adult immigrants of different nationalities in Santiago de Chile. This research is based on the qualitative analysis of this group of instructors' teaching experiences, through the process of reflection on action and identification of critical incident to build shared pedagogical knowledge. As a result, a change in the static idea of culture is identified, one's own culture is relativized, and an idea of culture as a dynamic element starts to emerge, which is reconfigured through dialogue in a framework of mutual recognition and empathy.

Keywords: Critical incident, ELE teaching training, intercultural communicative competence, reflective practice, Spanish for immigrants.

1. Introducción¹

Desde el año 2000, Chile ha vivido un incremento de inmigrantes provenientes de diversos países. Para algunos de ellos (haitianos, sirios, iraníes, entre otros), el nulo o escaso nivel de español genera una barrera idiomática significativa que obstaculiza su inserción social y el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Dicha situación ha sido un factor relevante en la configuración de acciones formativas que tienen la enseñanza del español como un eje central. Este es el caso de la Universidad de Santiago de Chile que desde 2016 ha venido realizando un proyecto dirigido a inmigrantes no hispanohablantes. Este proyecto significa la preparación anual de un equipo de diez monitores de diferentes carreras, cuyo proceso de formación como enseñantes de español a inmigrantes supone dos instancias: a) un taller sobre cultura y enseñanza de lengua antes de iniciar el proceso de enseñanza y b) una reunión semanal durante el proceso, con la finalidad de brindar contención, planificar y analizar el trabajo efectuado en aula. Desde la perspectiva de la formación de los monitores, el proyecto se configura con dos principios pedagógicos relevantes: el aprendizaje colaborativo y el aprender haciendo (Galindo González *et al.* 2012; Davini 2008).

En general, la formación de los monitores tiene dos focos: el proceso de enseñanza y la dimensión cultural. En esta línea, se concibe la cultura como un marco de referencia que los sujetos construyen en el proceso de socialización para asignarle significado a su experiencia y que condiciona sus pautas de relación con otros (Ramos-Vidal 2011; Vyshnevska y Skydn 2019). Congruentemente, una habilidad que deben desarrollar los monitores es la generación de un diálogo entre personas provenientes de diversas culturas, cuyas normas de interpretación y pautas de relación no necesariamente coinciden.

De acuerdo con lo anterior, la finalidad de este artículo es caracterizar el cambio experimentado por los monitores en el proceso de profundizar su competencia intercultural como enseñantes de español a inmigrantes. Este trabajo se inscribe en la línea de construir conocimiento pedagógico práctico a partir de la sistematización de la experiencia, es decir, una reflexión efectuada sobre un registro sistemático y de carácter cualitativo de la acción pedagógica desarrollada. Dicha reflexión se orienta a comunicar sentidos, aprendizajes y desafíos (Barbosa-Chacon *et al.* 2015; Bermúdez Peña 2018).

2. Marco teórico

2.1. El componente cultural en la enseñanza de una lengua extranjera

A lo largo de los últimos años, se han acuñado diferentes conceptos para aludir a la inclusión de la cultura en el proceso de enseñanza de una lengua, a saber, competencia cultural, competencia intercultural, dimensión sociocultural, competencia comunicativa intercultural (Instituto Cervantes 2006; Kramsch 1993; Byram y Fleming 2001; Byram 2008; Rubio 2009). A grandes rasgos, según Areizaga *et al.* (2005), se ha transitado entre dos perspectivas. La primera, centrada en la entrega de información dentro de un marco conductista del aprendizaje, en el cual la dimensión cultural se concibe como contenido conceptual. Oliveras (2000) cuestiona este planteamiento, en primer lugar, por no considerar apropiadamente el acervo cultural de los aprendices y, en segundo lugar, por configurar una visión estática y monolítica de la cultura meta, la cual enfatiza el mito del hablante nativo como finalidad del proceso, lo que da cabida a una serie de estereotipos culturales. Dicha perspectiva ha sido relacionada con el denominado “enfoque de las destrezas sociales” (Oliveras 2000; Nikleva 2012), el cual relaciona la competencia intercultural como la asimilación de las normas y los comportamientos de la cultura meta.

La segunda perspectiva centrada en la mediación configurada desde un marco constructivista del aprendizaje, propone dinamizar la cultura de origen del aprendiz mediante la comparación, el análisis, la reflexión de lo propio y lo nuevo, todo lo cual contribuye a la generación de una nueva construcción de la identidad cultural, que englobe las culturas en contacto. De este modo, la enseñanza de una lengua se proyecta al propósito de contribuir a una sociedad plural y a una concienciación dinámica de la cultura. Para hacerlo, se enfatiza la adquisición de contenidos comprendiendo los sistemas culturales y la inclusión del componente afectivo. Cabe indicar que a la adquisición del componente cultural se le otorga un carácter flexible, puesto que se relaciona tanto con la aceptación como con el conocimiento, así como con una postura ética y una actitud democrática (Kramsch 1993; Byram 2008). En otras palabras, se concibe al aprendiz como un sujeto activo que asume una posición a partir de la cual se deja interpelar por la cultura meta. Esta perspectiva se asimila al “enfoque holístico” (Oliveras 2000; Nikleva 2012), cuya concepción de la competencia cultural involucra sentimientos y emociones, base subjetiva desde la cual se configura una apertura hacia otras culturas para comprender lo diferente desde lo propio.

Esta visión asigna un carácter tridimensional a la cultura, es decir, reconoce la necesidad de adquirir una dimensión cognitiva, comportamental y afectiva (Vilá 2006). En lo cognitivo, el aprendiz de una lengua requiere apropiarse de un saber sobre comportamientos y aspectos tanto de la cultura meta como de la propia. En lo comportamental, debe adquirir un conjunto de habilidades lingüísticas y no lingüísticas que le permitan gestionar la interacción y adecuarse al contexto. En lo afectivo, debe saber regular las emociones que pueden desencadenarse al relacionarse con personas de otras culturas, tales como la ansiedad, el temor o la empatía.

2.2. La cultura en la enseñanza de la lengua a inmigrantes

Los programas de enseñanza de lengua a inmigrantes han transitado por diferentes enfoques: monoculturales, multiculturales e interculturales. En la visión monocultural de asimilación y supremacía de la cultura meta, se trataba de imponer la cultura dominante, lo cual ocasionaba resultados nefastos. Por un lado, los grupos de inmigrantes terminaban viviendo segregados en guetos y rechazando la cultura meta y a sus integrantes. Por otro, los habitantes de la sociedad de acogida no modificaban sus actitudes de segregación, lo cual imposibilitaba la convivencia social e, incluso, desconocían la diversidad cultural propia de su sociedad (Níkleva 2009, 2012; Byram 2008).

Contrariamente, el enfoque multicultural pretende solucionar los problemas de convivencia social desde el concepto de dignidad humana, concebido desde la perspectiva de los derechos humanos. No obstante, en la práctica, según Sáez Alonso (2006), este enfoque no solucionó los problemas sociales derivados de la migración, dado que imponía la superioridad del grupo sobre el individuo, lo cual habría generado la exaltación de los grupos y el desarrollo de nacionalismos.

Por su parte, el modelo intercultural destaca la educación inclusiva, definiéndola como aquella que, en el currículo, abarca toda la diversidad cultural, étnica y religiosa, promoviendo el diálogo de reconocimiento y aceptación mutua (Níkleva 2009; Ibáñez Martín *et al.* 2010). En la educación de adultos, este enfoque plantea que el aprendizaje está fundamentalmente ligado al mundo laboral y social, marcado por un carácter de supervivencia y urgencia, para potenciar las posibilidades de los aprendices para interactuar con otros. En concreto, los programas y didácticas están menos regularizados, ya que, en muchos casos, se trata de cursos realizados por organizaciones no gubernamentales, religiosas en un contexto no formal, incluso impartidos por docentes no especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras (Villalba y Hernández 2000; Krumm y Plutzar 2008). Asimismo, los estudiantes constituyen un

grupo heterogéneo, ya que no solo encontramos estudiantes con diferentes culturas, sino que las diferencias se manifiestan en el nivel de formación y alfabetización; oportunidades de contacto con los hablantes de la lengua meta; y, por supuesto, situación económica, social, legal y emocional. No obstante, por el hecho de ser adultos, los aprendices tienen un conocimiento del mundo y posturas personales sobre su inserción social que pueden tensionarse y entrar en conflicto con pautas de interacción y patrones éticos de la sociedad de acogida. Dado que la mayor parte de los inmigrantes manifiestan una urgencia por integrarse al mercado laboral e insertarse socialmente, resulta necesario proporcionarles la capacidad de comunicarse efectivamente en situaciones de supervivencia concretas: temas de salud, acceso a beneficios sociales, normas legales, búsqueda de empleo, sin caer en una actitud asistencialista. Del mismo modo, todos ellos comparten el estar lejos de su medio y esto puede generar sentimientos de nostalgia, y de valoración o desvalorización de su propia cultura (Arenas 2004; García Parejo 2008; Krumm y Plutzar 2008; Nikleva y López García 2016). En definitiva, los factores derivados de un escenario pluricultural, plurisocial y plurilingüístico, vinculados con las emociones que generan, inciden en el grado de compromiso y actitud para la comprensión e integración en la nueva cultura.

Cabe indicar que, en la perspectiva basada en la competencia intercultural, se trata de generar un diálogo entre los contenidos de la cultura meta y la cultura propia de los estudiantes. En esta línea, el rol del enseñante se concibe como un facilitador del encuentro de las culturas que conviven en la sala de clases, con el fin de desarrollar una serie de actitudes, destrezas, valores. El foco de la enseñanza no está en el contenido, sino en las personas. Además, al enseñar, el enseñante también aprende. Se va formando en el ejercicio de diferentes roles: guía, asesor, promotor de conocimiento, investigador, observador y organizador (Denis y Mata Pla 2002). Al mismo tiempo, necesita buscar diferentes situaciones de la vida cotidiana para que el estudiante resuelva explorando, simulando, actuando y formulando hipótesis (Hernández y Valdés 2010).

En consecuencia, la formación de especialistas en la enseñanza de una lengua extranjera debe considerar la reflexión sobre la práctica pedagógica, basada en experiencias concretas (Byram y Fleming 2001) conducentes a una actitud de “deconstruir para construir” (Tuts y Moreno 2005) y hacer “explícito lo tácito” (Rubio *et al.* 2018). De este modo, es posible que el profesor se reconozca en este doble papel de formador y aprendiz. Dicho reconocimiento se potencia en el necesario diálogo con sus pares con la finalidad de compartir prácticas docentes, descubrimientos, análisis de casos, incidentes críticos, emociones, supuestos asignados a la acción.

Con el propósito de evidenciar los elementos culturales subyacentes en la interacción entre miembros de dos culturas diferentes, en el proceso de reflexión sobre la práctica pedagógica, destacan la identificación de los incidentes críticos. Estos corresponden a un evento comunicativo imprevisto, circunscrito en un momento y lugar, que genera cierto impacto en los participantes, especialmente en el docente, pues cuestiona algunos de los supuestos sobre los cuales basa la acción y que tiene la potencialidad de, mediante la reflexión, develar creencias, actitudes, concepciones sobre diversos aspectos relacionados con la interacción pedagógica y el diálogo intercultural, creando así la posibilidad de ampliar la mirada y transformar aspectos subjetivos con que dicho docente se relaciona con otros (Bilbao y Monero 2011; Farrel 2012; McAllister *et al.* 2006; Tripp 1993; Everly y Mitchell 1999). En otras palabras, el análisis de incidentes críticos es una forma de concretar la formación reflexiva de los enseñantes, generando condiciones para tomar conciencia sobre los rasgos de la propia cultura y la posición sobre el proceso formativo, favoreciendo así las posibilidades de transformación.

3. Metodología

La investigación corresponde a una sistematización de una experiencia pedagógica. Dicha sistematización se entiende como un estudio de casos cualitativo. El caso corresponde a un proyecto de enseñanza de español a inmigrantes de diversas nacionalidades (haitianos, sirios, iraníes, egipcios, chinos y brasileños) concebido como una estrategia de formación en servicio de estudiantes universitarios provenientes de diversas carreras de la Universidad de Santiago de Chile (Pedagogía en castellano, Pedagogía en inglés, Psicología y Periodismo). Estos estudiantes se encuentran en el tercer año de universidad como mínimo, con edades entre los 20 y los 24 años. Todos ellos reciben una beca de trabajo de parte de la universidad y son seleccionados en base a una entrevista personal por una psicóloga que es parte del equipo académico que conduce el proyecto. Anualmente, se imparten cuatro cursos (dos de nivel A1 y dos de nivel A2), cada uno con un cupo para 20 inmigrantes.

El modelo de trabajo consiste en el establecimiento de un equipo de monitores con 10 estudiantes guiados por tres académicos (dos lingüistas y una psicóloga). La labor de los monitores se extiende desde el mes de abril a diciembre y supone tres instancias formativas: a) un taller inicial sobre la enseñanza de una L2, migración y diálogo intercultural, b) un proceso de seguimiento y supervisión de clases orientadas a retroalimentar la labor de los monitores y c) reuniones semanales para conten-

ción emocional, reflexión, planificación y evaluación del trabajo. Cabe indicar que fueron entrevistados los 10 monitores cuya labor formativa se desarrolló durante 2019.

El proyecto se inició el año 2016 como un servicio gratuito bajo el criterio de responsabilidad social universitaria. Cada año se forman cuatro grupos con personas inmigrantes para la enseñanza de español (con 20 personas cada uno); dos de estos grupos corresponden al nivel A1 y los otros dos al A2 del Marco Común Europeo para las Lenguas.

Cada curso es dirigido por un equipo de tres monitores (con roles rotativos: dos a cargo del desarrollo de la clase y un observador cuya función es retroalimentar el trabajo de sus compañeros). Para cada nivel, se cuenta con un libro especialmente preparado para el proyecto. Cada libro contiene 10 unidades configuradas mediante la articulación de un contenido temático y un contenido gramatical, abordado según el modelo presentación, práctica, producción (Criado 2013). Complementariamente, se invita a los participantes a un grupo de *whatsapp* para practicar el nuevo vocabulario y plantear preguntas.

El corpus de análisis está compuesto por tres tipos de documentos escritos: a) la transcripción de una entrevista realizada a cada monitor antes de que iniciaran su labor de enseñanza, b) el registro de observación de clases efectuada por los académicos y c) el registro de las reuniones semanales realizadas con los monitores.

El análisis fue de carácter inductivo y supuso la familiarización con el corpus, mediante su relectura. Se identificaron aquellas proposiciones relacionadas con la dimensión cultural, que se clasificaron según los siguientes temas: nociones sobre la cultura, percepción de la situación de los inmigrantes, la dimensión cultural en el desarrollo del proyecto, la identificación de incidentes críticos en las clases y cambios culturales explicitados por los monitores.

En relación con los incidentes críticos vivenciados por los monitores, se analizaron en tres fases, a saber:

- a **Objetivación del incidente:** el cual consiste en una descripción del evento incorporando el relato de los hechos y la expresión de emociones involucradas. En la construcción de dicho relato, fue relevante dirigir la atención tanto a los elementos verbales como no verbales.
- b **Problematización:** comprendida como un diálogo interpelador mediante un cuestionamiento empático (invitar en vez de presionar) que permite la expresión de diversos puntos de vista sobre significados y pautas de relación manifiestas o implícitas. La formulación de preguntas y la presentación de contraejemplos (situaciones hipotéticas) fueron las estrategias que permitieron

abrir la mirada de los participantes y explicitar los elementos subyacentes.

- c **Síntesis reflexiva grupal y personal:** consistente en la explicitación de aprendizajes del grupo que dialoga y de cada uno de sus integrantes. Esta fase se estimula mediante preguntas, tales como de qué me di cuenta, qué aprendí, cuáles son los desafíos que tengo que enfrentar, qué necesito profundizar.

4. Resultados

4.1. Nociones iniciales de los monitores sobre la cultura y la situación de los inmigrantes

Inicialmente, los monitores tienen cierta dificultad para formular un concepto relativamente claro de cultura. Lo consideran complejo y totalizante, pues involucra variados aspectos de carácter social que constituyen la experiencia individual, los cuales no necesariamente son consuetudinarios. Dichos aspectos son generados por los grupos humanos en sus relaciones cotidianas. En este sentido, enfatizan que es una construcción humana, aunque no derivan de esto una concepción dinámica de la cultura, sino que tienden a visualizarla como algo dado, relativamente estático y determinante. Un ejemplo de la dificultad para definir y concretar el concepto de cultura son las siguientes citas de las entrevistas realizadas a los monitores.

La cultura desde ya es más algo que se relaciona a lo hecho por el hombre, por las personas. El concepto de la cultura ... a ver, es que, hay muchas cosas, muchas ideas que se me vienen a la cabeza con respecto a la cultura. Desde ya, siempre se habla de la cultura chilena, que la cultura chilena es así y asá, de ahí es donde viene la idiosincrasia del chileno, que el chileno es egoísta, que es arribista, que es ... que siempre se siente identificado con los países europeos, los norteamericanos, pero de la cultura en sí, por el momento, no te podría responder porque, a ver, integra muchas cosas, yo creo que es muy general la pregunta, es muy amplia (E1).

Algo muy complejo, que determina un montón de cosas. Es determinante. Que crea unas visiones de mundo totalmente distintas que puede crear choques increíbles entre dos personas, como también puede crear justo lo contrario, como abrir nuevas ideas. Cultura es algo que tiene muchos factores, muchos factores, muchos factores, y

no sé, cultura es como llegar a un mundo nuevo, cada cultura es como un mundo nuevo (E2).

En general, tienen una concepción un tanto abstracta de la cultura y referida al conjunto de la nación, no como características de grupos particulares. Cuando se les solicita que enuncien contenidos culturales que debieran abordarse en un curso de español para inmigrantes, presentan dubitaciones para describir contenidos concretos. En efecto, en las citas siguientes se aprecia la dificultad para enunciar rasgos de la cultura que debieran incorporarse en los cursos con inmigrantes.

por ejemplo, cómo utilizar el transporte público. Aquí en Chile se espera que los jóvenes les den el asiento a personas de tercera edad, embarazadas, o con alguna otra dificultad, eso, no en cualquier país se respeta algo así... pedir permiso al pasar por un lugar, por ejemplo, son parte de la cultura chilena. Claro, encuentro que... lo van a utilizar cotidianamente y lo van a necesitar para que no se metan en peleas, por ejemplo. Claro, sí, una cosa son los derechos universales de las personas, cómo son esos derechos vistos aquí en Chile, qué derechos tienen aquí en Chile” (E4).

A mí, a mí me gustaría que incluyeran la gastronomía y también la parte de los bailes. Sí, A ver... la cultura, el baile... mmm qué más le podría... tal vez los modismos igual, como ... como personalizar a las distintas personas porque, por ejemplo, una del norte, uno del sur... (E5).

En síntesis, los contenidos enunciados para incluir en un curso de español fueron: dignidad humana, normas de respeto a las personas, forma de ser de los chilenos, aspectos negativos de los chilenos, derechos laborales, uso del transporte público, gastronomía, música, bailes, modismos, racismo y conflicto político.

En relación con la cultura chilena, una entrevistada expresa que no sabe qué aspectos indicar, pues para ella es difícil definir qué es lo chileno. Solo una entrevistada indica como aspecto positivo las normas de cortesía que caracterizan a los chilenos. Sin embargo, la mayor parte de los entrevistados tiene una visión negativa, lo cual se evidencia en los rasgos que enuncian: egoísmo, arribismo, sentimiento de superioridad respecto de otros latinoamericanos, actitud europeizante, comportamiento abusivo, rechazo a los extranjeros, discriminación laboral, racismo, hostilidad hacia los inmigrantes, castigo de la diferencia, aprovechamiento. Esta enumeración se refiere al conjunto de la sociedad chilena y no se establecen eventuales distinciones entre grupos que, en el interior de esta,

tengan visiones diversas. Al parecer, la heterogeneidad que caracteriza los diferentes proyectos y estilos de vida que pueden conformarse en una sociedad compleja, no es un aspecto que se tenga presente.

Por otra parte, los monitores consideran que se debe incorporar la cultura de los aprendices en los cursos de español, aludiendo principalmente a que facilita un clima adecuado para su participación y contribuye a un aprendizaje significativo.

Yo creo que sí [en referencia a la inclusión de la cultura de los inmigrantes], creo que haría un poco más significativo el aprendizaje, porque es que ellos nos enseñan su cultura, entonces nosotros también vamos a poder tener la facilidad de comprender su cultura y poder enseñarles a través de eso (E7).

En otras palabras, se concibe la incorporación de la cultura de los aprendices como una herramienta didáctica afín a los objetivos del curso y que, prácticamente, no afecta a los propios monitores. Solo dos de ellos señalan que esto debiera hacerse para que los monitores también aprendan.

En relación con los inmigrantes, los monitores indican que desconocen su situación, aunque la imaginan desde la carencia y la exclusión. Una monitora plantea cierta ingenuidad de los inmigrantes, pues habrían llegado con altas expectativas que no corresponden a la realidad económica y social del país. Otra monitora plantea la tendencia al gueto, lo cual dificulta sus posibilidades de inserción social.

4.2. La dimensión cultural en el desarrollo del proyecto

La situación multicultural en la sala de clases (presencia de haitianos, sirios, iraníes, egipcios, chinos y brasileños) se concibió por los monitores como un desafío frente al cual hubo una valoración contradictoria. Por un lado, algunos monitores vieron tal diversidad como un potencial y una sensación que no provocaría dificultades especiales. Por otro lado, algunos monitores pensaban que el manejo de la clase y el abordaje de los contenidos se haría más difícil, lo cual generaba ansiedad en ellos y, eventualmente, frustración en los aprendices.

A lo largo del proceso, los monitores constataron que era posible asumir positivamente dichas diferencias.

Es algo importante el enfocarnos en las diferentes culturas que se encuentran dentro de la clase, ya que es uno de los fundamentos del aprendizaje. Cada estudiante tiene una historia que genera no solo alegrías, también dolor y angustia. Es por ello que debemos analizar

el cómo abordar ciertos temas para no abrir ninguna herida o generar incomodidad dentro de la clase. El conocerles, implica el empatizar con ellos más allá de saber que pertenecen a otro país y que están en una situación de vulnerabilidad (E7).

No obstante, cabe indicar que, en el inicio, los participantes tendieron a agruparse por nacionalidades, especialmente algunos de ellos que sentían mayor confianza para que sus compañeros les pudieran traducir algo que no hubiesen entendido. Tal tendencia fue valorada como facilitadora del trabajo por parte de los monitores, por lo cual la reforzaban. Esto se reflexionó con el grupo y se concibió como un eventual obstáculo al avance de los participantes. Por ello, se enfatizó la necesidad de favorecer una apertura por parte de los participantes a la cultura de compañeros de otras nacionalidades. Se valoró la conformación de trabajos grupales de diferentes nacionalidades como un modo de ejercitar la empatía, la cooperación y la solidaridad. Así, se pudieron compartir experiencias como, por ejemplo, la vivencia del ramadán y los modos en que los haitianos celebran la sublevación de esclavos ocurrida en 1791.

En relación con los contenidos, en la fase de preparación, los monitores consideraron que eran relativamente muy elementales, especialmente en el nivel A1. Su preocupación fundamental fue cómo mantener dos horas cronológicas de clase con tales contenidos. Al respecto, se enfatizó la importancia de la reiteración y la ejercitación más que el “pasar” contenidos. En la experiencia en aula, ellos constataron que la cantidad de contenidos y la abundante ejercitación de estos era adecuada, que pudieron hacerse entender, pero que los participantes del curso tenían dificultades para expresarse. Esto lo grafican por “las caras de silencio” de los participantes, lo cual producía angustia en los monitores, pues pensaban que los participantes avanzaban muy poco.

De por sí ha sido algo súper lento, porque teníamos estudiantes que de verdad no sabían nada, no hablaban. El hecho de que ahora nos entiendan es la finalidad (E7).

Entonces yo sentía como que de verdad yo lo estaba haciendo mal. Sentía que era un español muy básico para ellos, pero cuando ya me di cuenta que había gente que de verdad quería aprender y le estábamos ayudando, entonces como que ahí sentí que de verdad estaba haciendo algo pedagógico. (E8).

En consecuencia, se abordó en las sesiones de reflexión el tema de la tolerancia al silencio de los participantes y el ritmo de aprendizaje. Al respecto, se indicó que el silencio no necesariamente significaba desinterés o

incomprensión, sino que tenía que ver con el nivel de manejo de la lengua y que, además, había un procesamiento de la información que requería tiempo, que el logro de la seguridad para expresarse en una lengua diferente a la propia era un proceso que cada individuo experimentaba de diversas formas, así como reconocer que había diferentes estilos de aprendizaje. En consecuencia, se insistió en que lo importante no era pasar temas, sino desarrollar habilidades comunicativas, lo cual requería que los participantes sintieran que el clima de aula era seguro y libre de presiones.

4.3. Incidentes críticos identificados

Incidente crítico 1: las relaciones de género en el proceso de aprendizaje. Una situación que concitó atención y desazón por parte de los monitores fue la expresión de relaciones de pareja basadas en el sometimiento de la mujer al poder masculino. Esto se manifestó con mayor fuerza en una pareja de origen sirio. El hombre, a pesar de tener un relativo buen manejo del español, decide participar en el nivel A1, grupo al cual había sido designada su esposa. En las clases, él tiene un mayor nivel de participación y opaca la participación de su pareja. Según la percepción de los monitores, “es como si él tuviera que darle permiso para que hable, incluso el hombre toma la palabra para interpretar lo que piensa la mujer”, la cual insiste en comunicarse con él en sirio. Este fue un tema particularmente sensible para los monitores por dos razones. La primera era la imposibilidad de captar avances y dificultades en el proceso de aprendizaje de la mujer y una suerte de resistencia velada de ella a participar en trabajos grupales donde no estuviera su esposo. La segunda se relaciona con la sensibilidad de los monitores frente al tema de género dado el impacto del movimiento feminista en el nivel universitario. Por esto, los monitores esperaban grandes cambios en relación con la equidad de género. Al parecer, no percibían ni valoraban los eventuales pequeños pasos que se iban registrando sesión a sesión.

La reflexión sobre esta situación se orientó a comprender la relación entre enseñanza de una lengua y cambio cultural. ¿Cuál es el rol del enseñante como agente de cambio? ¿Puede tolerar lo que percibe como una situación injusta? ¿Cuáles son los criterios para calificar un estilo de relación como injusto? ¿Qué significa generar las condiciones para que el cambio cultural se potencie? ¿Cómo opera la reciprocidad en el proceso de cambio? ¿En qué medida la forma como se abordó la situación era demasiado conceptual y abstracta? ¿Qué significa el respeto al otro en su diferencia? ¿Cuál es el proceso de cambio en un tipo de relación que se ha instalado al interior de la pareja? ¿No hubo ningún tipo de variación en la situación narrada durante el periodo de participación de esa pareja?

Incidente crítico 2: el impacto de la discriminación a migrantes en situación de vulnerabilidad

Al abordar una serie de temas en el nivel A2, se generaron algunas situaciones de catarsis, en que varios participantes de origen haitiano narraron experiencias de discriminación explícita e incluso con algunos grados de agresión verbal y física. En dichas situaciones, se hizo evidente la limitación en el uso del español de las personas afectadas y, en sus relatos, se daba la tendencia a manifestar una actitud de resignación y pasividad, a pesar de que las recordaban con rabia, impotencia y dolor. Por un lado, los monitores valoraban la creación de un espacio de confianza y seguridad que favorecía la expresión de vivencias cargadas de emociones, pero, por otro, sentían que no sabían manejar dichas situaciones y que se perdía el control de la sesión. De algún modo, se sentían sobrepasados, sin herramientas para contener y orientar, incluso en el ámbito legal. En general, los monitores percibían la tendencia de los haitianos a someterse y aceptar el abuso como un mal necesario. Esto lo ligaban con lo que calificaron como la pervivencia del pensamiento colonial.

Se analizaron los eventos discriminatorios desde diferentes perspectivas y se abordó el empoderamiento de los sujetos para defender su propia dignidad y ejercer los derechos que les corresponden de acuerdo con la normativa legal vigente. Al respecto, se consideró la relevancia de los elementos paraverbales: la mirada, el tono de la voz, la postura corporal, que una persona debe asumir al hacerlo. Por otro lado, se debatió acerca del rol de los monitores y la importancia de dar cabida a la expresión de experiencias personales, considerando la participación de todos los miembros de la clase. Se enfatizó que el rol del monitor tiene limitaciones, pero también un importante potencial de acoger y orientar, por lo cual, más que apegarse a lo planificado, en ciertos momentos hay que dar cabida a los temas emergentes, especialmente cuando estos son significativos para los participantes.

Incidente crítico 3: las expectativas en torno a la familia

En un grupo del nivel A2, se abordó el tema de la familia. Un aspecto provocó sorpresa y debate para los participantes: el relato sobre una mujer casada que no pretendía tener hijos. Los monitores tenían bastante naturalizada dicha posibilidad y no contemplaban una oposición apasionada por parte de los participantes del grupo. De hecho, les llamó la atención la utilización de argumentos de carácter bíblico esgrimidos por estudiantes haitianos que profesan una religión evangélica y, asimismo, que los participantes de origen árabe coincidieran en el tipo de argumentos, centrados en que el sentido del matrimonio es la procreación y que la mujer se realiza a sí misma siendo madre. A pesar de que tenían conocimientos de una actitud calificada como machista de estas dos cul-

turas, pensaban que su estadía en Chile había relativizado la carga emocional con que se expresa, generando en los inmigrantes una mayor aceptación de la diversidad. Casi toda la sesión se concentró en dicho debate y, aparte de las limitaciones en el uso de la lengua, los monitores constataron lo que denominaron una falta de flexibilidad y apertura frente a otros estilos de vida. Por ello, en su argumentación, los monitores se dieron cuenta de su propia tendencia a persuadir sobre lo correcto de su punto de vista, aunque evitaron descalificar del todo la postura de los participantes. Manejar dicha situación les fue complejo, pues sentían que era un punto sensible, pero necesario de abordar. Nuevamente, un punto que se había contemplado como meramente informativo devenía en un punto central de la clase.

La reflexión sobre este evento se centró en las emociones vividas y las creencias que manifiestan los monitores en torno a los cambios registrados en la sociedad chilena, así como su supuesta generalización. Si bien en el país se registran transformaciones en el plano ético y en pautas de relación de parejas y familias, ¿en qué medida estas son aceptadas por los diversos grupos sociales que componen la sociedad? ¿Deben aceptarse cómo válidas para todas las personas? ¿Cuál fue el problema de fondo: la expresión de una opinión divergente o la frustración debido a la expectativa de convencer a otros respecto del propio punto de vista?

Incidente crítico 4: la naturalización de la homofobia

Al abordar el tema del matrimonio con un grupo del nivel A2, salió la posibilidad legal de un Acuerdo de Vida en Común entre personas del mismo sexo, quienes pueden asegurar sus derechos como pareja reconocida legalmente. El tema se abordaba en un breve texto como un dato entre muchos otros relacionados con el tema del matrimonio. Sin embargo, generó una serie de comentarios negativos por parte de los participantes, quienes rechazaron la idea y evidenciaron un alto nivel de homofobia. Incluso un participante narró que en Irán se mata a los homosexuales. En esta discusión, los que asumieron una participación activa fueron personas de origen árabe, quienes desde una perspectiva religiosa condenaban la homosexualidad. Los haitianos evitaron pronunciarse al respecto. Si bien los monitores optaron por no imponer su propia postura, consideraron que los inmigrantes debían saber sobre el país en el que viven y ser flexibles frente a la diversidad. Por ello, facilitaron la discusión enfatizando lo vivencial por sobre lo ideológico. Incluso preguntaron a los estudiantes qué harían si hubiese personas homosexuales en el curso, si vendrían a clase. La respuesta del grupo les llamó la atención, pues todos respondieron con un rotundo no.

La reflexión sobre este evento se centró en el grado de tolerancia que expresan los monitores frente a opiniones divergentes de las propias.

Según su punto de vista, “no se puede ser tolerante con los intolerantes”. Por ello, el diálogo giró en torno al rol que significa ser mediador cultural, las expectativas sobre el ritmo de los cambios culturales y eventuales modos de facilitarlos.

Incidente crítico 5: la revictimización de los migrantes

Un monitor llegó a la reunión con la invitación a una obra de teatro sobre la inmigración. Él consideraba que era una oportunidad de acceso al arte que debía aprovecharse, puesto que existía la posibilidad de conseguir una función gratuita para los participantes del curso y que la crítica de la obra era bastante positiva. Esto despertó el entusiasmo de los otros monitores, quienes concordaron con que debía planificarse una ida al teatro como una posibilidad de interactuar con los participantes en un espacio diferente a la sala de clase y que ello daba oportunidad de usar la lengua en una perspectiva más auténtica.

La reflexión se realizó en dos momentos: antes de que los monitores vieran la obra y después de hacerlo. Antes de ver la obra, se les planteó la pregunta sobre el sentido de que los participantes asistieran a una obra de teatro, si sería una actividad que potenciaría su uso de la lengua o, por el contrario, generaría frustración. Los monitores plantearon que el equipo de académicos subestimaba a los participantes, negándoles una posibilidad de acceso a la cultura. A pesar de ello, se acordó que asistir a una obra de teatro podría ser más adecuado para el nivel A2, pero que, para planificar dicha actividad, era necesario verla previamente. En consecuencia, se asistió con el grupo de monitores con la finalidad de conversar sobre los contenidos de la obra y diseñar una actividad pedagógica pertinente.

La obra con recursos mínimos lograba dinamismo, calidad estética y actuación de muy buen nivel. Sin embargo, representaba situaciones de violencia, discriminación y vulnerabilidad en forma muy naturalista, lo cual era adecuado para sensibilizar a personas que no habían vivido dichas situaciones. De hecho, la representación causó un profundo impacto emocional en los monitores, tema que se retomó en la reunión semanal del grupo. A partir de su experiencia, se planteó el tema de la revictimización de los participantes, es decir, generar una situación que les hiciera revivir experiencias de dolor, angustia e indefensión. Así, los monitores vincularon experiencias relatadas por los participantes con lo representado en la obra, por ejemplo, el haber escapado de situaciones de guerra, el temor por la propia vida, la pérdida de seres queridos. Esto permitió reflexionar sobre el significado profundo de empatizar con el otro, ser responsable con la apertura de procesos emocionales y los límites entre educación y psicoterapia. En consecuencia, se concluyó que asistir a la obra no era una actividad apropiada.

4.4. Cambios en las nociones de los monitores sobre la cultura y la situación de los inmigrantes

Los monitores reconocen una serie de cambios experimentados. Por un lado, señalan un cambio de perspectiva en relación con la presencia de inmigrantes en el país, la reflexión sobre la propia cultura y en la percepción de la realidad social. Por otro, está la potenciación de las habilidades profesionales que impactan en la percepción de autoeficacia, fundamentalmente porque perciben un enriquecimiento en su capacidad para trabajar en contextos multiculturales, evidenciando la capacidad de negociar significados sin imponer un particular punto de vista.

Creo que en lo profesional he aprendido bastante, el hecho de pararme en frente de una sala ya es algo, es una, una experiencia enriquecedora. Y siento que esto me va a ayudar demasiado para el futuro (E7).

Siento que siempre había querido tener la oportunidad de cómo tratar con otras culturas, de conocer otras culturas. Y eso también es lo que me gusta de la pedagogía, que te entrega también el espacio para ir más allá de lo que vas a enseñar, del contenido que vas a pasar. Y eso, como que [la participación en el proyecto] me enseñó más que nada a cómo llevar la clase y como ir más allá de solo el contenido (E6).

Un aprendizaje relevante se vincula con la capacidad de desdoblamiento para problematizar la visión de la propia cultura en la perspectiva de abrirse a otras posibilidades de relacionarse y significar el mundo. Esto genera un cambio en la capacidad de diálogo intercultural y búsquedas de transformaciones posibles en el entorno inmediato. Al destacar sus aprendizajes, un monitor sostiene:

Uno aprende hartas cosas que uno no tiene idea de lo que ellos viven, uno los ve en la calle y dice ‘ah, es gente no más’. A veces uno está tan metido en su percepción de mundo, en su percepción de vida que uno no se da cuenta de lo que hay alrededor. Y también yo creo que a través del equipo aprendí a ser un poco más tolerante (E7).

Es importante señalar que los monitores conciben la cultura como un todo complejo difícil de asir, puesto que en él se engloban comportamientos, formas de pensar, pautas de actuación, estilos de convivencia que caracterizan la identidad de un grupo dado. Dichos rasgos se transmiten en el proceso de socialización, pero, al mismo tiempo, se van transformando de acuerdo con nuevas situaciones y experiencias. En

este sentido, los monitores expresan una visión más dinámica de la cultura propia y la cultura de los inmigrantes. En otras palabras, la cultura sería un marco relativamente compartido de rasgos identitarios en permanente tensión en una sociedad que tiende a la diversidad.

Respecto de la cultura chilena, tienden a relativizar su postura inicial negativa, rescatando la expresión de cariño, solidaridad y amabilidad dependiendo del grado de conocimiento del otro y de la seguridad que ofrece la situación de interacción. De todos modos, los monitores reconocen la necesidad de cambios en la cultura chilena respecto de la acogida de los inmigrantes. En general, reconocen que el espacio creado en el marco del proyecto no es replicado a nivel social, lo cual queda graficado en la siguiente cita:

Lamentablemente, ese espacio no se da en todos los contextos, puesto que en la mayoría de los casos se les pide a los extranjeros que se adapten y adecúen a lo que hacemos los chilenos, considerándola como la única forma en la que se hacen parte de la sociedad y en la que son reconocidos y respetados, por lo que hacer ese ejercicio en clases marca una diferencia tanto para estudiantes como para hacer un cambio social que permita darles la oportunidad de enseñar su cultura y quienes son (E10).

Con relación a la inclusión de la cultura de los estudiantes migrantes, los monitores consideran que es necesario abordarla en clases bajo la premisa de que es un facilitador de un clima de confianza y respeto mutuo, así como en la calidad del aprendizaje. No obstante, consideran que la expresión de esta debe ser voluntaria, estimulando a los aprendices a compartir sus recuerdos y testimonios con delicadeza y respeto, evaluando cuándo es procedente hacerlo para no generar un clima adverso. En general, los monitores expresan mayor sensibilidad para analizar cómo abordar ciertos temas con el fin de evitar abrir heridas o generar incomodidad en la sala de clases. Eso, para ellos, es una muestra de empatía y respeto. En la siguiente cita, una monitora expresa el valor de la inclusión de la cultura de los estudiantes en la interacción de aula.

Debe tomarse en cuenta la cultura de los estudiantes, sobre todo si estamos frente a muchas y variadas culturas y nos vemos enfrentados a propiciar un espacio de interculturalidad y respeto, por lo que considerar la cultura de los estudiantes en las clases permite que puedan conocerse entre ellos y que nosotros como monitores podamos conocer a nuestros estudiantes, lo que también permite que se sientan validados y aceptados como seres humanos y que tienen un espa-

cio para ser ellos mismos y compartir aquellas cosas que son importantes y forman parte de lo que son y de su historia (E9).

En síntesis, los monitores conciben el diálogo intercultural como un proceso de reconocimiento mutuo entre el enseñante y los aprendices, posibilitando que estos se sientan validados y aceptados como seres humanos y que adquieran la seguridad de que cuentan con un espacio que les permite ser ellos mismos y compartir sus vivencias.

Respecto a los inmigrantes, los monitores habrían transitado desde una visión un tanto estereotipada a una visión más informada dada por el conocimiento de características personales y sus vivencias en el proceso de enseñanza. Dicho conocimiento ha incidido en que hayan compartido con otros (familiares, amigos, compañeros) sus experiencias para cambiar así también la mirada que ellos tienen sobre los inmigrantes.

5. Conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido caracterizar los cambios experimentados en la competencia intercultural por un grupo de 10 estudiantes universitarios que se han desempeñado como monitores en un proyecto de enseñanza de español a inmigrantes. En dicho contexto, el acompañamiento y la reflexión sistemática sobre las experiencias concretas de aula ha sido un factor relevante para conocer, explicitar, movilizar y transformar las concepciones culturales y la visión en torno a los inmigrantes que poseía el grupo. Esto es coherente con las propuestas de Byran y Fleming (2001) y Byram (2008) que destacan la importancia de la reflexión sobre la práctica pedagógica y el diálogo con los pares como un factor que permite identificar, describir y cuestionar creencias, actitudes y valores subyacentes en el quehacer pedagógico, aspectos involucrados en una conceptualización dinámica de la cultura (Byram 2008; Níkleva 2012; Vila 2006).

De este modo, en la experiencia relatada, se constató un cambio en la noción de cultura de los monitores, pues desde una visión estática, determinística y abstracta, más propia de una perspectiva que relaciona la cultura con contenidos conceptuales, pasaron a reconocerla como una dimensión dinámica que se construye y se transforma en interacción con otros, transitando hacia la noción de cultura desde una visión holística (Oliveras 2000; Níkleva 2012). En concordancia con lo planteados por Ramos-Vidal (2011) y Vyshnevska y Skydn (2019), pudieron enfocar la cultura como un modo de ser relativamente concreto que caracteriza el quehacer de un grupo humano en diferentes esferas de la vida social. En esta línea, aprendieron a reconocer la importancia de observar el propio comportamiento y el de los otros para establecer desafíos afines al des-

arrollo de un diálogo intercultural en un marco de reconocimiento mutuo y una actitud empática (Níkleva 2009; Ibáñez Martín *et al.* 2010).

Un aspecto observado fue la necesidad de relativizar una mirada inicialmente negativa y generalizadora sobre la propia cultura. En el transcurso del proyecto, los monitores pudieron enfocarse y valorar aspectos positivos, las diferencias entre distintas personas, lo cual contribuyó en la adquisición de una visión más matizada, más equilibrada de la cultura chilena. Asimismo, comprendieron que la visión que cada uno de ellos porta es una entre otras muchas que existen en una sociedad plural y que está en un proceso de cambios sociales y políticos.

En relación con la cultura de los inmigrantes, de verla inicialmente como una herramienta funcional a los propósitos de la clase, comenzó a valorarse como un aporte al reconocimiento mutuo, como un facilitador para convivir en un marco de respeto entre las personas, como un potencial para enriquecer la propia mirada. De este modo, las vivencias de los migrantes fueron una instancia para lograr una mayor sensibilidad y una caracterización más equilibrada sobre su situación en el país, rescatando no solo las carencias, sino también sus potencialidades y aportes a la cultura nacional.

Los cambios anteriores, en gran medida, se desencadenaron a partir de la reflexión en torno a incidentes críticos, pues estos permitieron un enfoque vivencial, en el cual razón y emoción se conjugaron para cuestionar y transformar una visión monolítica de la cultura y la identidad tanto personal como social. Por lo tanto, es importante destacar, en todo proceso de formación de la competencia cultural, el desarrollo de experiencias que permitan un acercamiento vivencial a la cultura de los otros, pues, de acuerdo con lo planteado por una serie de autores (Bilbao y Morero 2011; Ferrel 2012; McAllister *et al.* 2006; Trip 1993; Evely y Mitchell 1999), esta es una forma de ampliar la mirada y transformar aspectos subyacentes a las prácticas que no necesariamente son conscientes.

En consecuencia, considerando la propuesta de Denis y Mata Pla (2012), se profundizó en torno a las vivencias que implica el adoptar un enfoque de diálogo intercultural, en el cual el enseñante es un mediador que establece un puente entre dos o más culturas y aprende a valorar su propia experiencia como fuente de conocimiento pedagógico.

Manuel Rubio Manríquez
Departamento de Lingüística
y Literatura
Universidad de Santiago de Chile
(USACH)
manuel.rubio@usach.cl
ORCID:0000-0003-2314-1781

Raquel Rubio Martín
Departamento de lingüística
y literatura
Universidad de Santiago de Chile
(USACH)
raquel.rubio@usach.cl
ORCID: 0000-0003-4997-3543

Recibido: 26/04/2021; Aceptado: 15/09/2021

Notas

- ¹ Agradecimientos al Proyecto Dicyt, código 031851RM, Vicerrectoría de Investigación e Innovación, Universidad de Santiago de Chile (USACH).
- ² E1: código con que se identifica a cada estudiante. Así, E1 significa estudiante 1; E2, estudiante 2, etc.

Referencias bibliográficas

- Areizaga, Elisabet, Inés Gómez y Ernesto Ibarra. 2005. "El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación". *Revista de Psicodidáctica*, 10: 2. 27-45.
- Arenas Arguelles, Elisa. 2004. "La enseñanza de E/LE a migrantes a nivel inicial". *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004. 133-140.
- Barbosa-Chacon, Jorge Winston, Juan Carlos Barbosa-Herrera y Margarita Rodríguez-Villabona. 2015. "Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria". *Perfiles educativos*, 37: 149. 130-149.
- Bermúdez-Peña, Claudia. 2018. "Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas". *Pedagogía y Saberes*, 48. 141-151.
- Bilbao-Villegas, Gilda y Carles Monereo. 2011. "Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13: 1. 135-151.
- Byram, Michael y Michael Fleming. 2001. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, Michael. 2008. *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Criado, Raquel. 2013. "A critical review of the Presentation-Practice-Production Model (PPP) in Foreign Language Teaching". En Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez. R. Monroy (Ed.), 97-115. Murcia: Editorial Universidad de Murcia.
- Davini, María Cristina. 2008. *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Denis, Myriam y Monserrat Matas-Pla. 2002. *Entrecruzar Culturas. Competencia Intercultural y Estrategias Didácticas*. Bruselas: De Boeck & Larcier.
- Everly, George y Jeffrey Mitchell. 1999. *Critical incident stress management: a new era and standard of care in crisis intervention*. Ellicott City: Chevron Press.
- Farrel, Thomas. 2013. "Critical incident analysis through narrative reflexive practice: a case Study". *Iranian Journal of language teaching research*, 1: 1. 79-89.
- Galindo-González, Rosa María, Leticia Galindo-González, Nadia Martínez de la Cruz, Martha Ley-Fuentes, Edith Ruiz-Aguirre, Elizabeth Valenzuela González. (2012). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. *Apertura*, 4:2. 156-169.
- García-Parejo, Isabel. 2008. "La enseñanza del español a inmigrantes adultos". En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar el español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Jesús Sánchez-Lobato e Isabel Santos-Gargallo (Eds.), 1259-1277. Madrid: SGEL.
- Kramsch, Claire. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Krumm, Hans-Jürgen y Verena Plutzar. 2008. "Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants. Thematic Studies". *The Linguistic Integration of Adult Migrants*. Council of Europe, Strasbourg, 71-84.
- Ibáñez-Martín, José Antonio, Juan Luis Fuentes y José María Barrio-Maestre. 2012. "Competencias sociales e inmigración desde una perspectiva intercultural". *Educación XXI*, 15: 2. 41-72
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid. Instituto Cervantes
- McAllister, Lindy, Gail Whiteford, Bob Hill, Noel Thomas y Maureen Fitzgerald. 2006. "Reflection in intercultural learning: examining the international experience through a critical incident approach". *Reflective Practice*, 7: 3. 367-381.
- Hernández, Edith y Sandra Valdez. 2010. "El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas". *Decires*, 14. 91-115.
- Níkleva, Dimitrinka. 2009. "La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras". *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 5. 29-40.
- Níkleva, Dimitrinka. 2012. "El alumnado extranjero en el marco de la educación inclusiva". *Tejuelo*, 15. 38-48.
- Níkleva, Dimitrinka y María Pilar López-García. 2016. "Introducción a la enseñanza del español a inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales". *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 9:19. 31-43.
- Oliveras-Villaseca, Angels. 2000. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Ramos-Vidal, Ignacio. 2011. "El análisis de incidentes críticos como método de estudio de los conflictos interculturales". *Diversitas Perspectiva Psicológica*, 7:1. 143-150.
- Rubio, Manuel. 2009. "El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente". *Estudios Pedagógicos*, 35: 1. 273-286.
- Rubio, Manuel, Raquel Rubio y Néstor Singer. 2018. "Reflexiones sobre una propuesta formativa de profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Chile". *Lingüística y Literatura*, 38. 297-319.
- Tripp, David. 1993. *Critical incidents in teaching: developing professional judgement*. London: Routledge.
- Tuts, Martina y Concha Moreno. 2005. "Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas en la enseñanza de español a personas migrantes". *Glosas Didácticas*, 15. 5-18.
- Vilà, Ruth. (2006). "La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria". *Revista de Investigación Educativa*, 24:2. 353-372.
- Villalba, Feliz y María Teresa Hernández. 2000. "La enseñanza de español a migrantes y refugiados adultos". *Actas de la II Escuela de Verano. Metodología y Evaluación de Personas Adultas*, 97-118. Madrid
- Vyshnevskaya, Kira y Sergiy Skydn. 2019. "Developing intercultural communication competence (ICC) through case study analysis". *Periodyk naukowy akademii polonijnej*, 33: 2. 136-144.

Enseñanza de español para migrantes senegaleses. Experiencias de educación popular en Buenos Aires (2012-2020)

Nélida Abril Murguía Cruz, Brenda Steeb,
Nicolás Arellano y Mariana Brito Olvera

La presencia de la comunidad migrante senegalesa en la Ciudad de Buenos Aires y el Área Metropolitana desencadenó la creación de diversas propuestas educativas. En primer lugar, este artículo presenta brevemente la historia de ELSE para migrantes y refugiados en Argentina y las principales características de este tipo de migración. En segundo lugar, releva las propuestas llevadas adelante específicamente para migrantes senegaleses, poniendo énfasis sobre dos cursos realizados por organizaciones político-sociales con eje en la educación popular. En cada propuesta se aborda el trabajo sobre la nivelación de los estudiantes, el currículo y los materiales, los desafíos docentes que supuso y el abordaje durante la pandemia de COVID-19 en 2020. Este trabajo sienta las bases para futuros programas de enseñanza de lenguas para esta población.

Palabras clave: ELSE; educación popular; Buenos Aires; senegaleses; enseñanza de lenguas; migrantes y refugiados.

Teaching Spanish to Senegalese migrants. Experiences of popular education in Buenos Aires (2012-2020). The arrival of the Senegalese migrant community in the City of Buenos Aires and surrounding metropolitan area gave rise to the creation of various educational proposals. First, this article briefly presents the history of ELSE for economic migrants and political refugees in Argentina and the principal characteristics of this type of migration. Second, it reviews the programs provided specifically for Senegalese migrants, with particular emphasis on two classes led by socio-political organizations with a focus on education. Each proposal addresses the work done to assess students' levels and set the curriculum and material, as well as the cha-

llenges presented by the COVID-19 pandemic in 2020 and the teaching approaches resulting from these challenges. This work lays the foundation for future language teaching programs for this community.

Keywords: ELSE; Popular Education; Buenos Aires; Senegalese; Language Teaching; Migrants and Refugees.

1. Introducción

La migración senegalesa en Argentina se ha constituido en los últimos años en un fenómeno visible, especialmente en la ciudad de Buenos Aires y su área metropolitana. Este escenario ha suscitado también un número de investigaciones que apuntan a estudiar las razones detrás del movimiento, las problemáticas asociadas al trabajo de venta ambulante que desarrollan los senegaleses y la persecución estatal, entre otras cuestiones.

La presencia de esta comunidad en Buenos Aires desencadenó la creación de diversas propuestas educativas que tienen como objetivo la enseñanza del idioma español a esta población y la asistencia y acompañamiento sobre temas institucionales. En lo que a la enseñanza del español respecta, son escasas las investigaciones que analizan la situación lingüística de este grupo, tanto sobre la lengua materna o vehicular de la mayoría de ellos, el wólof,¹ como en relación a la enseñanza y aprendizaje de español como lengua segunda y extranjera (ELSE). La distancia tipológica entre las lenguas y la necesidad de formación específica para el diseño y dictado de clases a migrantes señala la importancia de contar con un reservorio sistematizado de experiencias que puedan sentar una base significativa para el futuro.

El objetivo del siguiente trabajo es dar cuenta de las experiencias de ELSE a migrantes senegaleses en Buenos Aires en el marco de un modelo de educación popular.² El acceso a los datos que presentamos proviene de nuestra participación como docentes desde 2018 en los cursos de español llevados a cabo en la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEP) y en el Bloque de Trabajadorxs Migrantes (BTM). Asimismo, se recabó información bibliográfica y artículos de prensa, y se efectuaron algunas entrevistas a participantes de los otros cursos de español que se refieren.³

El artículo se estructura de la siguiente manera. En la sección 2, se aborda la historia de la ELSE en Argentina en general y en particular las primeras experiencias de enseñanza a refugiados y migrantes económicos. En la sección 3, se detallan las características sociodemográficas de los migrantes senegaleses, específicamente de aquellos que asisten a las clases de español. En el apartado siguiente, se describen brevemente las

experiencias educativas de ELSE en Buenos Aires. En la sección 5, se profundiza sobre las dos propuestas de enseñanza de las que formamos parte, que cuentan con una perspectiva de educación popular. En el apartado 6, se presentan las conclusiones.

2. ELSE en Argentina

2.1. Historia y avances de las clases de español

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en Argentina ha seguido un camino propio, con diferencias con respecto a España. La distinción más evidente es la inclusión del concepto de *segundas lenguas* en el nombre de la disciplina en términos generales, por lo que la mayoría de los estudios en el país son etiquetados como “español como lengua segunda y extranjera” (ELSE). Esta nomenclatura no solo se utiliza en artículos de investigación y publicaciones diversas,⁴ sino que es el nombre por el que se conoce una serie de ofertas curriculares en las distintas universidades del país.⁵ Las razones detrás de esta diferencia radican en la importancia de “poner el acento” sobre las necesidades lingüísticas de “un tipo de destinatario que no tiene el español como lengua materna y que, a la vez, es un *otro próximo*, muy cercano, como es el caso de todos los hablantes de lenguas indígenas” (Fernández 2012: 8; cursivas originales del texto). Aunque por las características demográficas de Argentina el foco esté puesto en estas comunidades, “otros destinatarios próximos son los inmigrantes, refugiados y personas alóglotas en situación de encierro que necesitan el español como herramienta de integración a la comunidad” (Fernández 2012: 8).

La mayoría de los trabajos publicados en Argentina ubica el comienzo de los estudios locales a partir de las últimas décadas del siglo XX. Debido a la historia migratoria y los procesos demográficos durante la primera mitad del siglo XX, sorprende no encontrar ejemplos más tempranos, con excepción de algunos cargos de maestras para extranjeros en escuelas de la ciudad de Buenos Aires hacia 1935 (Acuña 2001) y algunas iniciativas trunca no especializadas para estudiantes de estudios hispánicos organizadas por el Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en épocas de Amado Alonso (Lida 2019: 119). La incipiente llegada de refugiados a partir de la década de 1970 tampoco cambió el panorama de forma significativa; generalmente se atribuye a la exogamia y a la escuela pública la aparente falta de necesidad de instrucción específica.⁶

Sin embargo, en la década de 1980, el panorama comienza a cambiar a partir de la afluencia de ciertos grupos de extranjeros que necesitan aprender la lengua de manera institucionalizada. Se trata de migrantes de

Taiwán y Corea, de estudiantes universitarios norteamericanos y europeos interesados en la literatura, la política y la sociedad argentina, y de directivos y sus familias reubicados en el país a partir del proceso de privatización de empresas nacionales. Desde 1989, el Laboratorio de Idiomas (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) cuenta con cursos de español para extranjeros. La procedencia, nivel e intereses de los estudiantes varían, pero para esta época se trata en general de hablantes residentes, de hasta un nivel intermedio alto (Acuña 2005; Acuña, Menegotto y Fernández 1999). Se encuentran, además, experiencias tempranas en otras universidades nacionales del país (Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de la Plata, Universidad Nacional de San Martín, por citar algunas) e instituciones universitarias privadas de la Ciudad de Buenos Aires (Universidad de Belgrano, Universidad Católica Argentina, entre otras) (Acuña 2001; Boffi 2014).

La profesionalización del área continúa aumentando durante la década de 1990 con la constitución de un examen de dominio en la UBA, la creación de un programa de formación específico para estudiantes y graduados universitarios, el acercamiento de graduados de Letras al área, la creación de institutos de capital privado no universitarios y el propio desarrollo de la experiencia laboral ligada al ejercicio de la práctica. Hacia principios del milenio, el área de ELSE experimenta un crecimiento inusitado, potenciado por la crisis de 2001 en Argentina, que abarató los costos del turismo idiomático en el país, y el creciente interés estatal y de la gestión universitaria en la práctica (Acuña 2005; Lineamientos 2001; López Carmelo, Prati y Shimabukuro 2013; Rusell, Varela y Velloso 2008).

2.2. Origen y primeros desarrollos de clases a refugiados y otro tipo de migrantes

En la bibliografía suelen establecerse diferencias, a menudo implícitas, entre extranjeros, (in)migrantes y refugiados. Los primeros son aquellos cuya actividad en el país tiene un punto de llegada y de salida más delimitado, normalmente europeos, norteamericanos y brasileños (Acuña 2001; Acuña, Menegotto y Fernández 1999; Fernández 2012; Rusell, Varela y Velloso 2008, entre otros). Para el caso de los refugiados, las investigaciones se acogen a definiciones institucionales (leyes 15.869 y 17.468) y en general se destacan la persecución política o bélica como motivos de la relocalización forzada o más recientemente la persecución por orientación sexual y/o identidad de género (Genta 2019, c. p.; Cavina 2020, c. p.). Con respecto a los migrantes (económicos), los

motivos de su relocalización se deben a la situación económica del país de procedencia o a la búsqueda de una mayor calidad de vida. La legislación actual no interpreta las motivaciones económicas como razones de desplazamiento forzado, por lo que este tipo de migrantes a menudo no cuenta con un estatus legal claro en el país: sus solicitudes de asilo suelen ser rechazadas y las vías de acceso a documentación de residencia legal son reducidas.

La historia de la enseñanza de ELSE en Argentina está relacionada de manera estrecha con los refugiados y –lo que ahora llamamos– migrantes económicos. Los primeros cursos a esta población habrían comenzado alrededor de 1986 (Rusell, Varela y Velloso 2008), aunque la primera experiencia formal fue en 1993, a partir de la urgencia de un grupo de alumnos enmarcados en la Fundación Comisión Católica Argentina de Migraciones (FCCAM). El curso fue dictado por un profesional no especializado en la enseñanza de idiomas durante el primer año y por especialistas en los años subsiguientes (Cerqueiras y Luppino 2019). En 1994 comenzaron las primeras clases gratuitas en convenio entre el Laboratorio de Idiomas (UBA) y la FCCAM, al que también se sumó el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados (ACNUR). El programa tenía un agregado de doce becas, luego de finalizado el curso, otorgadas por la Facultad de Filosofía y Letras a aquellos estudiantes que demostraran estar en condiciones de desenvolverse en un contexto académico de aprendizaje universitario. Este sistema de acompañamiento sigue vigente hasta el día de hoy, sin participación de otros organismos estatales en la financiación.

Otra propuesta destinada a esta población, a cargo de especialistas de ELSE, fue el programa en convenio con la Comisión Argentina para Refugiados y Migrantes (CAREF), a través de su Servicio Ecuménico de Apoyo y Orientación a Refugiados y Migrantes, en los que se impartían cursos con orientación laboral (Acuña 2001; Genta 2019, c. p.). Las condiciones de posibilidad de estos cursos, con profesionales a cargo de la nivelación, confección de materiales, currículo y el dictado de clases, son consecuencia del desarrollo temprano de la disciplina en Argentina. El grupo de alumnos de estos espacios se caracterizó por un gran porcentaje de participantes no alfabetizados en lengua materna que provenía de un contexto rural alejado de experiencias educativas formales (Acuña, Menegotto y Fernández 1999). Prevalcían los varones de entre 20 y 40 años, con dificultades generales en el acceso a derechos, como salud, vivienda y trabajo. El programa y el material didáctico se orientó a necesidades cotidianas y de supervivencia (Acuña 2001).

Es importante destacar que esta perspectiva de abordaje está en consonancia con la bibliografía internacional que refuerza las ideas y enfoques sobre los que se sentaron estas propuestas y las subsiguientes para

la enseñanza a migrantes y refugiados. Estos espacios de enseñanza son entendidos como globales, no solo orientados al aprendizaje, sino también a ser un lugar de encuentro. Allí, surgen narrativas complejas con respecto a lo vivido por los estudiantes que se vuelven parte de la clase y que deben ser consideradas para que sean espacios de contención, destinados a forjar vínculos asistenciales (Baynham 2006; Burns y Roberts 2010). Se resalta la demanda de profundización en las investigaciones y trabajos sobre el tema que aporten a la formación docente (Burns y Roberts 2010).

Asimismo, desde un espacio de investigación y enseñanza vinculado con Iberoamérica, se han logrado avances importantes a partir del trabajo en lengua de acogida (*lingua de acolhimento* en portugués) (Grosso 2010). Desde este enfoque, la enseñanza de una lengua es una práctica (no exclusivamente lingüística, sino que también considera cuestiones socioculturales) en la que tanto aprendientes como instructores cooperan y aprenden juntos, sobre la base de una perspectiva comunicativa. Esta praxis resulta ideal para migrantes económicos y forzados, en condición de vulnerabilidad, y especialmente en estados en los que sus demandas no son atendidas o sus condiciones de vida resultan dificultosas por el accionar de los gobiernos (Campos Silva y Costa 2020).

3. Caracterización de los migrantes senegaleses en Argentina

No hay una cifra oficial del número de migrantes senegaleses en Argentina; se calcula que son alrededor de 5 mil. Desde la década de 1990 y principios de la de 2000, Argentina se incluyó como un destino migratorio posible para personas oriundas de África, especialmente Senegal, debido a la paridad entre el peso y el dólar y al aumento de restricciones de acogida en ciertos países europeos en oposición a la facilidad que presentaba el país. Sin embargo, debido a la crisis argentina de 2001, se cerraron diversas embajadas, entre ellas la de Senegal, lo que contribuyó a generar ingresos irregulares (Kleidermacher y Murguía 2021; Zubrzycki 2018). Recién en 2013 se llevó a cabo un régimen especial de regularización para senegaleses y dominicanos (Resolución 02/2013 de la Dirección Nacional de Migraciones) y en marzo de 2021 se designó nuevamente una embajadora en Senegal.

El grupo de senegaleses está conformado principalmente por varones jóvenes que migraron por causas económicas, sin ser reconocidos como refugiados por los diferentes organismos nacionales. Se insertan dentro de la economía popular como vendedores ambulantes. Diferentes autoras han

definido a la migración senegalesa como transnacional (Kleidermacher 2016; Moreno Maestro 2006; Suárez 1998), es decir, como transmigrantes que están insertos en un país de destino, pero que mantienen importantes prácticas sociales y comunicativas con el lugar de origen, pudiendo o no retornar definitiva o regularmente a él. En este sentido, se caracterizan por un plurilingüismo dinámico, debido no sólo a sus recorridos transmigrantes, sino a sus trayectorias étnicas, educativas y religiosas.

En Senegal coexisten tres civilizaciones que otorgan diversidad cultural y lingüística: la árabe-musulmana, la occidental y la negro-africana (Cissé 2005). Esta clasificación establece tres escenarios: la presencia del árabe en la vida religiosa, el francés como lengua oficial del Estado y el wólof como lengua materna, cotidiana y vehicular (Aziz Faty 2014). Además, cada etnia posee su propia lengua materna, las cuales, al igual que el wólof, han sido tradicionalmente ágrafas. Entre las etnias presentes en Senegal se documentan peul, serere, diola y lebou.

Un aspecto determinante es el bajo grado de alfabetización en el sistema de escritura alfabético latino. En Senegal, la tasa de alfabetización es menor a 52% (Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie 2016). De acuerdo con relevamientos realizados (Murguía 2019), para el caso de los senegaleses que se encuentran en Argentina, el número es mucho menor si se parte del concepto de alfabetización funcional, que implica dominar eficientemente aquellas prácticas cotidianas de lectura y escritura que son necesarias para desenvolverse en una comunidad dada (Martínez, Trucco y Palma 2014; Jiménez Castillo 2005), en este caso la sociedad argentina. Debe considerarse que dentro de estas prácticas es especialmente relevante, por ejemplo, el llenado de formularios y trámites por escrito de diverso tipo (Murguía 2020).

4. Experiencias educativas de ELSE a senegaleses en Buenos Aires

A continuación se presenta un breve recorrido sobre algunas experiencias educativas desarrolladas en Buenos Aires. Del total de las iniciativas, unas se desarrollan dentro de ámbitos institucionales (estatales, internacionales o universitarios) y otras las llevan a cabo asociaciones civiles u organizaciones no gubernamentales, o son acciones comunitarias.

4.1. “Ñu ngui wax: Clases de español para senegaleses”

Se trata de uno de los primeros cursos documentados de español, surgido en la ciudad de La Plata a mediados de 2012 e impartido hasta 2019

(antes de la pandemia por COVID-19). De carácter gratuito, se dictó en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Comenzó por la iniciativa de tres estudiantes de sociología que tuvieron contacto con senegaleses cercanos a la Facultad y que, frente a las reiteradas noticias sobre persecución y violencia institucional, decidieron crear un curso de idioma (España 2018; Pschunder *et al.* 2018). Más allá de las clases de lengua, este equipo de trabajo brindaba asesoramiento jurídico, legal y migratorio o acompañamiento en denuncias, entre otros (Paganini 2018).

En 2015 se convirtió en un proyecto de extensión institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Martínez 2015). El proyecto de extensión universitaria sumó profesores y estudiantes de la cátedra de Lingüística. Además de las clases, tuvo como objetivo generar conocimiento sobre nuevos escenarios migrantes y sobre la adquisición no formal de español (Martínez, Bravo y Risco 2017).

4.2. AMUMRA

La Asociación de Mujeres Unidas, Migrantes y Refugiadas en Argentina (AMUMRA) es una asociación sin fines de lucro y apartidaria creada en 2001. Su objetivo es luchar por los derechos humanos y buscar la integración de las migrantes, refugiadas y sus familias (Tellez 2018). Esta agrupación estableció relación con la comunidad senegalesa en 2018 tras el allanamiento de un local comercial senegalés (Lucotti 2018). En este marco, una de las primeras acciones fue la creación de un curso de español, al igual que acompañamiento jurídico y migratorio.

Las clases se impartieron entre 2018 y 2019 y fueron interrumpidas por la pandemia de COVID-19. Durante 2018 se dictaron una vez por semana con una sola profesora combinando enseñanza de la lengua y de los derechos humanos en Argentina; una de las profesoras, Paule Decrop (entrevista realizada en 2020), señala: “Instituí que cada tres semanas, venga una personalidad de los derechos humanos para visitarnos, que dio mucha vidriera, que era lo que queríamos, para proteger a los alumnos”. En 2019 se sumaron tres docentes y se agregó un día por semana, centrado en actividades de alfabetización y lectoescritura.

4.3. ARSA

La Asociación de Residentes Senegaleses en la Argentina (ARSA) se fundó en 2007. Sus objetivos son promover y difundir la cultura senegalesa en la sociedad argentina e impulsar la integración y formación de

los migrantes; también funciona como intermediaria entre la comunidad y las instituciones gubernamentales (Kleidermacher y Murguía 2021).

De acuerdo con Moustafa Sene (entrevista realizada en 2020), responsable de asuntos institucionales, la ARSA ha organizado varios cursos de enseñanza del español en articulación con instituciones o profesionales. Su papel es reunir a los estudiantes interesados en aprender y hacer una primera selección de nivel. Gestionan cursos de lengua desde 2011. En 2015 se hizo uno con la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Entre 2018 y 2019, se realizó otro en articulación con el Centro Universitario de Idiomas (CUI) y el programa de la ciudad BA Migrante (ver *infra*). Durante la pandemia, llevaron a cabo un curso en línea por dos meses. En noviembre de 2020, participaron en la gestión de un curso presencial impartido por profesores del Ministerio de Educación, con el fin de apoyar a los migrantes a obtener el certificado de estudios primarios y secundarios.

4.4 Subsecretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

A través del programa BA Migrante, que pertenece a la Subsecretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y que actualmente forma parte de la Dirección General de Colectividades, se realizó un curso para la comunidad senegalesa durante 2018 y 2019 en vinculación con el CUI y la ARSA.

De acuerdo con las autoridades de esta dependencia, el curso surgió a raíz del pedido del Ministerio de Ambiente y Espacio Público de la Ciudad de Buenos Aires, para que los senegaleses se integren en trabajos distintos a la venta ambulante. Generaron un cupo gratuito de talleres de oficios, que indicó la necesidad de organizar clases de español primero. Señala la entonces Jefa de Gabinete de la Secretaría, Natasha Steinberg: “cuando nosotros abordamos a la colectividad, nos encontramos con que [...] no había un entendimiento entre partes porque no manejan el idioma. Entonces lo que hicimos fue articular con el Centro Universitario de Idiomas para armar cursos de idioma bien básicos” (entrevista realizada en 2019).

4.5 Subsecretaría de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires

Este curso se realiza en La Plata, en articulación con el Área de Español como Lengua Segunda y Extranjera de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaCH) de la Universidad Nacional de La

Plata (UNLP) (Calotti 2020). Uno de los objetivos del programa es realizar capacitaciones que otorguen una salida laboral alternativa a la venta ambulante a través de la Escuela de Oficios de la UNLP.

El curso de español se hizo de manera semipresencial de octubre a diciembre de 2020 y se reanudó en abril de 2021. Tanto en las entrevistas realizadas a la Subsecretaría como en sus redes, destacan que “se trata de una política pública que apunta a sortear la dificultad que plantea el manejo del idioma como limitante para el acceso a derechos” (Derechos Humanos BA, 7 de octubre de 2020).

4.6. Secretaría de Derechos Humanos de la Nación

En noviembre de 2020, la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación inició las inscripciones para un curso virtual y gratuito de español, en articulación con el CUI, para migrantes africanos, al que se anotaron mayormente senegaleses (Romero 2021). Para ello firmaron un convenio durante 24 meses, el cual “destaca la importancia de que personas migrantes y refugiadas aprendan el idioma español con el propósito de derribar barreras culturales existentes que las exponen a situaciones de carencias materiales, precariedad jurídica, discriminación y violencia” (Secretaría de Derechos Humanos 2020). Cabe decir que la encargada de esta medida había gestionado anteriormente un curso en el Centro de Orientación a Migrantes y Refugiados, en coordinación con ACNUR y British Council (ver *infra*).

4.7. British Council y ACNUR

El British Council es una organización no gubernamental británica que incluye entre sus intereses establecer relaciones culturales y educativas con los países en los que tiene un ente representativo. La organización comenzó su trayectoria en el dictado de clases de inglés y, a partir de 2017 y gracias a un convenio con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), empezó a ofrecer clases de español a refugiados sirios. Con el tiempo, ingresaron haitianos y senegaleses, manteniendo como criterio de inclusión principal que fueran personas en situación de vulnerabilidad lingüística. En esta instancia, comenzaron a trabajar en conjunto con otras organizaciones que atendían a migrantes para ofrecer los cursos de español; concretamente el Centro de Orientación a Migrantes y Refugiados, en la Ciudad de Buenos Aires, y la Agencia Adventista de Desarrollo y Recursos Asistenciales (ADRA). La particularidad de estas clases es que fueron, desde su origen, pensadas en formato de videoconferencia. Con la presencia en las

instituciones mencionadas, desarrollaron un formato híbrido con un profesor a distancia y uno presencial (Duarte 2019).

5. El caso de BTM y UTEP

5.1. Educación popular

La mayoría de las definiciones acerca del concepto lo vinculan con la clase trabajadora y ponen énfasis en la práctica educativa como parte de un proceso transformacional de los sujetos hacia su liberación, así como en la formación de “sujetos políticos conscientes desde la promoción de valores como el cooperativismo, la lucha y solidaridad de clase, y la recuperación y apropiación de la historia de la clase trabajadora” (Freixas Martorell 2017: s. p.). La educación popular, tal como aquí se considera, es “un conjunto heterogéneo de prácticas, que más allá de sus diferencias (de contenidos, de ámbitos, de estrategias metodológicas), tienen en común una vocación transformadora, un fin liberador organizado en base a la coherencia entre fines y medios, y una opción por los sectores populares” (Cano 2012: 25-26).

Estas prácticas educativas están atravesadas por tres dimensiones: una pedagógica, relacionada con los métodos de enseñanza; una política, vinculada a la transformación y procesos emancipatorios en los sectores populares, y una ético-metodológica, que establece una coherencia entre los fines de dicha práctica y las formas de construcción, transmisión y socialización del conocimiento (Cano 2012).

Si bien algunas de las iniciativas abordadas anteriormente tienen características que coinciden con la educación popular, las experiencias del BTM y de la UTEP las describimos bajo este concepto, porque cuentan con estas tres dimensiones y son encabezadas por organizaciones sociales del campo popular. La dimensión política corresponde al posicionamiento antirracista y de defensa de los derechos humanos de las personas migrantes. La pedagógica se da a través de la enseñanza de ELSE como una herramienta de resistencia, de organización y de participación de la comunidad senegalesa en distintos ámbitos de la vida social y cultural de Argentina. Por último, la dimensión ético-metodológica se corresponde con una transferencia de conocimiento realizada de manera participativa y cooperativa, y con adaptar los métodos y contenidos, atendiendo a la realidad, la cultura y las necesidades de las y los estudiantes.

5.2. BTM

El Bloque de Trabajadorxs Migrantes (BTM) es una organización autogestiva e independiente que surgió en 2017 a partir de la emisión del

Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU) 70/2017 durante la presidencia de Mauricio Macri. Dicho decreto, derogado el 4 de marzo de 2021, modificó algunos puntos centrales de la ley 25.871 de Migraciones. Como consecuencia, se dificultó el procedimiento para obtener una residencia y se aceleraron los procesos de expulsión, al acortar los tiempos de acceso a una debida defensa en caso de recibir una orden de expulsión. Si bien la principal demanda de la organización se había centrado en la derogación de este decreto, en términos más amplios el BTM se organizó para defender los derechos de la comunidad migrante. Uno de sus principales objetivos es la generación de sujetos políticos migrantes, por lo que son sus integrantes quienes encabezan los procesos emancipatorios.

El vínculo con la comunidad senegalesa se estableció en un esfuerzo por consolidar redes entre migrantes a partir del recrudecimiento de la violencia institucional y policial hacia las y los vendedores ambulantes, principalmente de origen senegalés. Debido a la dificultad para comunicarse a causa de las diferencias lingüísticas, se abrió un curso de español.

Este curso comenzó en agosto de 2018 en el espacio de memoria Ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio “Automotores Orletti”, ubicado en el barrio de Floresta, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se optó por llevar a cabo las clases en este sitio por su cercanía a una de las zonas de la ciudad con mayor venta ambulante y por su identidad histórica como centro donde operaron diversas políticas que involucran la lucha de los derechos humanos de los migrantes, tales como la Operación Cóndor⁷ (Rodríguez 2007). Para realizar los cursos en ese espacio, se contó con el apoyo de los trabajadores del sitio, quienes, como parte de su militancia, brindaron horas extra de su trabajo para que las actividades pudieran llevarse a cabo.

Durante 2018 las clases mantuvieron una regularidad de una vez por semana, mientras que en 2019, gracias a la incorporación de un mayor número de docentes, se aumentó a dos clases semanales. El primer año el cuerpo docente estuvo conformado por alrededor de siete personas con profesiones afines al área lingüística y con experiencia en la enseñanza de lenguas. Para 2019, a partir de una convocatoria abierta, se incorporaron alrededor de veinte docentes, con formaciones profesionales diversas, la mayoría migrantes latinoamericanos. Entre las formaciones se pueden mencionar: lingüística y afines, artes audiovisuales, comunicación, psicología, abogacía, pedagogía, sociología, administración de empresas y comercio.

5.2.1. Estudiantes y nivelación

Durante los dos años de curso presencial, participaron alrededor de 90 estudiantes, en diferentes momentos. En promedio la asistencia fue de

25 por clase; en su mayoría varones de nacionalidad senegalesa, de entre 19 y 51 años, con una media de 30; el 43 % estudió por lo menos un año de escuela primaria, pero solo un 18 % llegó a la escuela secundaria, muchas veces inconclusa; además, el tiempo de residencia en el país variaba de entre seis meses a 8 años, si bien el promedio fue de 3 años (Murguía 2019). Hubo también personas de Guinea, Jamaica y China.

Se presentaron dos cuestiones en torno a la nivelación. Por una parte, desde el inicio de los cursos se hizo evidente que el grupo no era homogéneo con respecto al uso del español. Quienes tenían mayores conocimientos, generalmente los habían adquirido en espacios no escolarizados, como en el intercambio lingüístico a partir del trabajo como vendedores ambulantes y en los ámbitos de la vida cotidiana. Por otra parte, muchos estudiantes tenían distintos grados de desarrollo de las habilidades de comprensión auditiva y producción oral y expresión escrita y lectocomprensión, por lo que podía haber algunos con un nivel más avanzado de desarrollo en la expresión verbal, pero cuyo dominio de la escritura era mucho menor.

Estas características llevaron a la creación de una comisión de diagnóstico, con el fin de hacer una división más acertada. La comisión comparó datos como ciudad de procedencia, edad, profesión, tiempo de estadía en el país y escolarización previa (estudios primarios, secundarios o universitarios, y escuela francesa, franco-árabe o coránica), y creó pruebas diagnósticas de las distintas habilidades, que fueron aplicadas por los docentes. Entre los hallazgos se encontró que los niveles de dominio del español estaban altamente determinados por la educación previa en el país de origen, incluso más que por el tiempo de residencia en Argentina u otro país hispanohablante; quienes habían asistido a la escuela oficial (francesa), manejaban mejor el español. Asimismo, se identificó que en aproximadamente 80 % de los casos había correspondencia entre las habilidades orales y escritas (Murguía 2019). Es decir que, en general, quienes presentaban más dificultades para escribir y leer también las tenían para expresarse y comprender auditivamente.

Cabe mencionar que los estudiantes con el nivel más avanzado de español (el grupo más reducido) podían enmarcarse en un A2 o B1 (Consejo de Europa 2001), mientras que el resto se podría ubicar en un A1 heterogéneo en sí mismo.

En este sentido y con una división más exacta de las habilidades de los estudiantes, la estructura de las clases se realizaba de la siguiente manera: 30 minutos de clase grupal, con una presentación oral del tema, apoyado con herramientas audiovisuales, seguido de una actividad grupal también oral. En esta sección aquellos estudiantes más avanzados solían apoyar al docente para una mejor comprensión del tema. El resto de la clase se dividía en tres subgrupos a cargo de uno o dos docentes

con un criterio centrado en la lectoescritura: a) no sabe leer ni escribir; b) uso básico del alfabeto, puede leer y escribir palabras simples; y c) puede leer y escribir oraciones y párrafos, aunque con un uso irregular en la puntuación y la presencia de faltas ortográficas.

La decisión de dividir al grupo de esta manera se tomó de acuerdo con los siguientes factores: por un lado, en la primera parte de la clase se trabajaba de manera central la comprensión y producción oral; por otro lado, los estudiantes manifestaron una preferencia por mejorar sus habilidades lectoescritoras. Asimismo, los docentes consideraron importante este aprendizaje para poder insertarse en las prácticas escritas que se presentan en la cotidianeidad como migrantes en Argentina; es decir, trámites migratorios y llenado de formularios, así como lectura y firma de documentos en un contexto policial.

5.2.2. Currículo y materiales

Para la elaboración del currículo y materiales se consideraron los marcos nacionales e internacionales (Consejo de Europa 2001; Lineamientos 2001), aunque adaptados. En una dimensión lingüística, se buscó adoptar un enfoque comunicativo e interaccional, haciendo énfasis en contenidos funcionales (saludar, presentarse, describir personas y lugares, pedir y dar información, expresar opiniones, entre otros), con situaciones como visitas al sistema de salud, uso del transporte, interacciones con la policía, etcétera. Desde el punto de vista del contenido gramatical, se buscó evitar el lenguaje metalingüístico, una decisión que después fue revisada y matizada. Además, se observó que los estudiantes solicitaban contenidos más estructurados y con un aprendizaje vinculado a la memoria, como el aprender conjugaciones de verbos o vocabulario, de manera que los enfoques de enseñanza se fueron diversificando. Como apoyo, se acudió a manuales y vocabularios de wólof y español, como *Dímelo en wolof* (Fall 2012) y *Guía de español para senegaleses en wolof* (Diop 2005).

En una dimensión cultural, se retomaron contenidos relacionados con la cultura africana, sobre todo senegalesa, y latinoamericana, con énfasis en Argentina y los países de procedencia de los docentes. En una dimensión sociopolítica los materiales fueron elaborados con una perspectiva de género (evitando la reproducción de estereotipos), antirracista (eludiendo la representación única de cuerpos blancos en imágenes ejemplificadoras de ciertos temas) y anticolonial (introduciendo saberes no pertenecientes únicamente a la cultura europea o norteamericana).

En la tabla 1, se muestran algunos temas del programa del primer periodo, enfocado sobre todo en la presentación, cuyas precisiones aluden a las dimensiones cultural y sociopolítica, las cuales fueron tenidas en cuenta desde la planificación.

<i>Tema y contenido gramatical</i>	<i>Características</i>
Alfabeto y sonidos del español	Utilizar el campo semántico de la ciudad, con el objetivo de proporcionar vocabulario básico relacionado con el territorio actual. Se incluyen palabras relevantes sociopolíticamente, como <i>xenofobia</i> , o culturalmente, como <i>mezquita</i> . Hacer contrastes entre los sonidos del wólof y del español.
Nombre y nacionalidad Pronombres personales Verbo ser	Centrarse sobre todo en nacionalidades y gentilicios de países latinoamericanos y africanos. Usar como ejemplo las nacionalidades diversas de docentes y estudiantes. Escribir también estos datos en formato formulario.
Profesiones u oficios Pronombres personales Verbo ser Género	Utilizar referentes visuales que representen a personas de origen afro y de pueblos originarios y no únicamente personas blancas. Además, ejemplificar de manera distinta las profesiones prototípicamente asociadas a un género, por ejemplo, la imagen de carpintero/carpintera es la de una mujer.
Familia Pronombres posesivos Verbo tener Adjetivos calificativos	Mostrar familias diversas con respecto al origen y distintas al modelo occidental compuesto por madre, padre e hijos. En este sentido, se muestran familias ampliadas. Discutir temas como la poligamia, habitual en las familias senegalesas.
Verbos regulares	Para la ejemplificación de algunos de los verbos, trabajar con la película <i>Abuela grillo</i> , que retoma un personaje mitológico del pueblo indígena Ayoreo de Bolivia y que alude a temáticas ambientales y de derechos humanos.
Cuerpo y malestares Verbo tener	Al igual que en las anteriores, ejemplificar a través de imágenes representativas de cuerpos étnicamente diversos y mostrar las particularidades del sistema de salud argentino, y cómo acceder al mismo.

Tabla 1. *Unidad 1 de las clases de español del BTM*

Para las distintas actividades, se utilizaron algunos elementos representativos de la cultura latinoamericana, como por ejemplo, un muñeco del Che Guevara que se lanzaba para dar la palabra o una lotería mexicana para practicar vocabulario y lectura. Retomando el concepto de “palabra generadora” de Freire (2009), se implementó un espacio mensual denominado *palabra cápsula*, en donde se trabajaba desde la dimensión política algún concepto representativo para la organización (*migrar, organización, comunidad, afro, voto, pañuelo, diversidad*, entre otros).

Con respecto a los estudiantes no alfabetizados en su lengua materna ni en francés, se crearon contenidos centrados en la lectoescritura inicial. Se emplearon como base diversos materiales, entre ellos el libro *NAHONO: método de lecto-escritura* (Gómez André 2007), un material diseñado para inmigrantes de lengua árabe en España. Así mismo, se

trabajó la lectoescritura inicial con dispositivos electrónicos, empleando el celular y aplicaciones de redes sociales, como WhatsApp.

5.2.3. Desafíos docentes

Uno de los primeros desafíos para el cuerpo docente fue elegir la variante del español que se enseñaría en las clases, ya que los profesores y profesoras eran hablantes de distintas variedades según su país de procedencia (México, Colombia, Paraguay, Perú, Chile, Ecuador, Venezuela, España y Argentina). Se optó por apegarse lo más posible a la variante rioplatense, sobre todo con respecto al voseo y al vocabulario, como una forma de anclar enseñanza y territorio.

Queda como desafío seguir profundizando en los conocimientos de la cultura africana, específicamente senegalesa, y de las características de la lengua wólof, para planificar de manera más eficaz, poniendo énfasis en las semejanzas y diferencias lingüísticas entre el español y el wólof. Es relevante también comprender mejor las necesidades e intereses reales de la comunidad senegalesa en Argentina, con respecto al uso del español. Otro de los desafíos es lograr una continuidad en el proceso de aprendizaje; muchos de los estudiantes, por razones laborales, religiosas o personales, no pueden asistir de manera regular a los cursos. Esto implica dificultades para avanzar en el currículum de manera conjunta y sistemática.

Con respecto a la formación docente, es indispensable consolidar la capacitación en ELSE, porque las y los profesores pertenecen a profesiones diversas, no necesariamente vinculadas a la enseñanza de la lengua. Con este objetivo, se llevaron a cabo talleres de formación y jornadas mensuales de planificación conjunta. Además, para brindar un mayor apoyo a quienes comenzaban su experiencia como docentes de lengua, se utilizó la dinámica de parejas pedagógicas, en la que un profesor o profesora con menor experiencia era acompañado por otro más experimentado y formado en el campo, tanto en la preparación de los materiales como al impartir la clase.

5.2.4. 2020: la escuela en pandemia

A partir del decreto 297/2020 de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) establecido en el territorio argentino ocasionado por la COVID-19, los cursos presenciales no pudieron llevarse a cabo. En dicho contexto surgió el proyecto *Damay Jaangë Español* ('Yo aprendo español'), que consiste en videos de enseñanza de español para hablantes de wólof. Al ser difundidos a través de plataformas como WhatsApp, YouTube, Facebook e Instagram, el material puede ser visualizado en cualquier territorio, expandiendo sus horizontes de recepción. Igualmente puede ser empleado como material complementario de clases presenciales.

El proceso ha tenido sus propios desafíos, comenzando por la planificación de secuencias didácticas para una clase asincrónica en la que no se cuenta con retroalimentación inmediata de los receptores. La traducción del español al wólof de algunas palabras o frases permitió un trabajo más cercano con senegaleses, quienes han participado del proyecto con audios, videos e, incluso, incorporándose en la planificación y grabación. Finalmente, el aspecto audiovisual y de diseño gráfico requirió de la participación conjunta de profesionales de ambas áreas con los docentes, debido a su importancia a nivel pedagógico, ya que se busca considerar los colores y la tipografía de acuerdo con los léxicos, las estructuras lingüísticas y las funciones comunicativas.

5.3. UTEP

La Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEP) es una organización sindical, económica y política de Argentina que nuclea a trabajadores de la economía popular (Grabois y Pérsico 2015). La sede de referencia está ubicada en el barrio de Constitución, Ciudad de Buenos Aires. Funcionan también clases de español en Pilar y La Matanza, partidos de la Provincia de Buenos Aires. La UTEP trabaja en pos de “conquistar mejoras en el ingreso económico, en las condiciones de trabajo y en las condiciones de vida” de personas de los distintos sectores del pueblo (Grabois y Pérsico 2015: 121). En el marco del último objetivo y en línea con las bases de la educación popular, nace la escuela de español, que se ubica dentro del programa de la Escuela Nacional de Organización Comunitaria y Economía Popular (ENOCEP). El trabajo se da a través del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE), organización enmarcada en UTEP, y focaliza sus esfuerzos en educar en torno a las condiciones laborales y la lucha por los derechos de los trabajadores de la economía popular.

El vínculo con la comunidad senegalesa comenzó en 2015 a raíz de la solicitud de apoyo por parte de uno de los referentes (Marcó del Pont 2020). A partir de entonces, los senegaleses comenzaron a trabajar activamente y en conjunto con la UTEP; esto incluye desde el uso de la sede para realizar asambleas y *dahiras*,⁸ hasta el acompañamiento en trámites migratorios y policiales. En 2018, a pedido de algunos referentes de la comunidad, comenzaron las clases de español. Durante este año, estuvieron centradas en contenidos léxicos (vocabulario de la vida cotidiana) y funciones comunicativas, como la presentación o expresión identitaria. Las clases fueron impartidas y organizadas por militantes y colaboradores con distintas formaciones. A partir de 2019, y bajo el marco de la Resolución 1579/19 del Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), se establecieron entre la UTEP y la Secretaría de Extensión

Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) de la Universidad de Buenos Aires las bases para el armado y dictado del curso “Enseñanza en Español a Inmigrantes Adultxs Trabajadorxs de la Economía Popular”. Esta resolución habilitó la entrada de docentes especializados en ELSE y la posibilidad de otorgar certificados a los estudiantes.

5.3.1. Estudiantes y nivelación

El grupo de estudiantes se conformó de manera sumamente heterogénea. Esto supuso un desafío desde el inicio de los cursos, ya que se hizo evidente la necesidad de establecer criterios de división y agrupación de los estudiantes. El grupo total estaba conformado, en su mayoría, por varones de nacionalidad senegalesa, de entre 20 y 35 años, con residencia en Argentina no mayor a 5 años y que se desempeñaban como vendedores ambulantes (Arellano y Steeb 2019). Al comenzar el año se administró una ficha de inscripción a las clases en forma asistida y conversada, es decir, un militante y/o profesor acompañó al estudiante durante su completamiento para garantizar la comprensión y para generar un intercambio oral, el cual serviría como criterio de nivelación. Se diseñó también una prueba diagnóstica organizada en dificultad ascendente para identificar con mayor precisión el nivel de los estudiantes en caso de que hubiera desacuerdo entre los profesores y para conocer con más profundidad las competencias lingüísticas de los estudiantes. Se definieron tres niveles, uno centrado en la alfabetización; un nivel básico de español, similar a un nivel A1 (Consejo de Europa 2001), y el restante destinado a trabajar contenidos de corte sociocultural, político-sindical y económico. De cualquier manera, no se limitaba la asistencia de los estudiantes al nivel asignado, sino que podían asistir al resto de las clases. Además, la evaluación y nivelación ocurría durante el transcurso de todo el año lectivo debido a que se sumaron alumnos a lo largo de la progresión del curso, en su mayoría vecinos de la zona en donde se imparte la clase y compañeros y/o conocidos de los alumnos regulares del curso.

5.3.2. Currículo y materiales

Debido a la falta de materiales específicos para esta población, se creó y diseñó un conjunto de materiales que tuvieran en cuenta el ajuste hacia la variedad de habla de Ciudad de Buenos Aires y sus alrededores; la inclusión de imágenes y referencias a temas africanos; la planificación por funciones y espacios de comunicación frecuentes y relevantes para la comunidad, y la articulación con contenidos y conceptos propios de la economía popular y de la condición migrante, entre otras cuestiones. La creación supuso un proceso complejo y minucioso en cuanto a la bajada didáctica de los contenidos. Las actividades diseñadas y propues-

tas cubrieron los siguientes temas: trabajo, derechos, intereses culturales e históricos de Argentina y temas de agenda pública. Sobre esta base se trabajaron las funciones comunicativas (describir, comentar, invitar, entre otras). Para la elaboración de las propuestas de alfabetización, se tomaron como referencia el *Manual de español para inmigrantes* (Iñigo, Rey, El Benai y González Dorao 2006), el *Libro del alfabetizador* del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos (Montenegro 2004), la propuesta para niños con alfabetización tardía como *DALE!* (Diuk 2013) y la propuesta de Intelectia, *Aprendo Leyendo* (Braze, Salvarezza y Pugh 2020). Además de estos materiales, se elaboraron otros específicamente para estos cursos con la base previamente mencionada y el *expertise* docente.

Las planificaciones de clase fueron adaptadas semana a semana, dentro de un macro esquema general, y también guiadas por objetivos anuales, para garantizar su actualidad y pertinencia para los grupos y para tomar en consideración el nivel de avance sobre las funciones y/o destrezas contempladas. El formato y las actividades del grupo de alfabetización y el de nivel básico incluyeron un balance de actividades escritas y orales, lo que se denominó estructura 50-50: 50% de actividades de alfabetización y 50% de actividades orales. A medida que se evidenciaron avances en la lectura y la escritura, esa estructura se reconfiguró de acuerdo con el esquema general del curso. Progresivamente, se incluyeron entre los materiales la lectura de textos originales, el material audiovisual sobre migración y derechos que se trabajó en línea con los integrantes de UTEP y algunas actividades de carácter lúdico-didáctico (Arellano y Steeb 2019). La inclusión de este tipo de materiales constituye una estrategia más en la persecución del objetivo de inclusión. Todas las clases fueron acompañadas por una breve sección de formación política administrada por referentes de UTEP, quienes impartían contenidos sobre economía popular y política argentina, y transmitían información relevante sobre próximos eventos políticos (marchas, votaciones, entre otros).

En 2021, luego de dos años de investigación, práctica y revisión, se confeccionó un currículo especialmente diseñado para esta población con el objetivo de sentar una base y guía orientadora de este y otros cursos futuros. Esta elaboración se hizo sin dejar de considerar las orientaciones de los marcos nacionales e internacionales (Lineamientos 2001; Consejo de Europa 2001). Consta de seis unidades previstas en una progresión de dos años o 144 horas reloj. Cada unidad incluye: funciones comunicativas, gramática, nociones y tópico cultural, y cuatro ejes novedosos: hábito áulico, expresión oral, lectura y escritura. El motivo por el cual se incorporaron los últimos cuatro ejes se relaciona con las características de la población y con la necesidad que supone contar con estos saberes para alcanzar una plena integración en la sociedad. En hábito áulico se incor-

poran nociones diversas de trabajo en clase como formar grupos en actividades y la toma de notas. Dentro del apartado de contenido alfabetizador, se incluyen géneros discursivos básicos (desde *wikis* y mapas hasta propagandas y publicidades) y se procura trabajar en la ejercitación y dominio de la correspondencia grafema-fonema, la escritura de textos breves, la lectura en voz alta, entre otras habilidades. La inclusión de un espacio de progresión sobre la expresión oral fue motivada por la fuerte impronta sobre la lectoescritura que tienen los cursos, de modo de no abandonar la oralidad como parte del proceso de alfabetización en una lengua (Arellano 2021; Steeb y Arellano 2021, 2022). En la tablas 2 y 3 puede observarse un ejemplo de la Unidad 1.

P	U	Función comunicativa	Gramática	Nociones	Tópico cultural	Hábito áulico
24 horas	1	Saludar; presentarse; presentar a otros; dar y pedir información personal y/o básica; pedir aclaración; indicar fechas.	Pronombres personales y posesivos; pronombres interrogativos (qué, cómo, cuántos); preguntas; verbos llamarse, ser, tener, vivir; morfema de número y morfema de género.	Saludos, nacionalidades, números, estado civil, profesiones, familia, atributos físicos básicos estables.	Migrantes y extranjeros	Rondas de intercambio guiadas, construcción y consulta de portadores.

Tabla 2. *Unidad 1 del currículo utilizado. Contenidos comunicativos, gramaticales, nocionales, culturales y áulicos (Steeb y Arellano 2021)*

Expresión oral	Lectura	Escritura
Hacer preguntas de clase: No entiendo, ¿cómo se dice? ¿Podés repetir? Gracias, perdón, disculpá. Toma de palabra: levantar la mano, esperar el turno, ceder la palabra.	Familiarizarse con un repertorio de escrituras estables (palabras conocidas y/o significativas) para vincularlas a través de la vista o de la fonología con otras palabras nuevas que estén en el texto. Deletrear palabras conocidas utilizando correctamente el nombre de las letras.	Reconocer la orientación de la escritura de izquierda a derecha. Reconocer el principio alfabético guiado por la conciencia fonológica. Distinguir progresivamente las letras y los números. Trazar de modo convencional los grafemas en letra imprenta mayúscula y minúscula.

Tabla 3. *Unidad 1 del currículo utilizado. Contenidos de expresión oral y lectoescritura (Steeb y Arellano 2021)*

5.3.3. Desafíos docentes

Se distinguen dos tipos de desafíos: los relativos a la dinámica de clase y los propios de la formación docente. Dentro del primer grupo se consideran como desafíos la ausencia de lengua franca, la escasa familiarización con hábitos áulicos propios de los entornos educativos de las escuelas argentinas y la variación de los estudiantes clase a clase. Si bien la enseñanza de lenguas no supone la mediación de una lengua franca, el hecho de que exista una facilita ciertos intercambios propios de la dinámica de clase o de reflexión metalingüística. El 74% de los senegaleses que asistían a las clases manifiesta poder comunicarse en francés o árabe en algún grado, pero estas lenguas no suelen ser segundas lenguas aprendidas por residentes argentinos. La autovaloración positiva del nivel de lengua podría estar relacionada, a su vez, con representaciones lingüísticas que estas dos lenguas de prestigio tienen dentro de la comunidad, de manera que el dato debe interpretarse globalmente. Particularmente, al ser el francés el idioma estatal y el árabe la lengua utilizada en la práctica de la fe, el dominio de estas lenguas equivaldría al acceso del alumno al universo de la educación tanto formal como religiosa.⁹

Por ausencia de hábitos áulicos, se hace referencia a prácticas socialmente establecidas y replicadas en los ámbitos educativos de Argentina, desde dinámicas pregunta-respuesta, trabajos en grupo o tareas para el hogar. El desconocimiento de ambas partes, docentes y estudiantes, de las dinámicas educativas propias de cada país es uno de los desafíos para el desarrollo fluido de la clase. Por último, el número de asistentes a clase es variable y también lo son los sujetos propiamente dichos, si bien siempre hay una base estable de asistentes que se repite. Esto supone la extensión de temas curriculares a lo largo de varias semanas y la repetición y revisión en varias clases.

Con respecto a la formación docente, se considera como principal desafío producir conocimiento sobre la especificidad del grupo. En particular, las clases a migrantes no deben pensarse bajo el mismo formato y con los mismos lineamientos que una clase tradicional dictada en el marco de enseñanza a turistas, alumnos de intercambio o residentes con otro estatus legal y económico, sino que en el diseño pedagógico deben estar contempladas las características particulares del grupo migratorio y la atención a sus necesidades objetivas y subjetivas.

5.3.4. 2020: la escuela en pandemia

Hacia fines de 2019 se sumaron estudiantes haitianos y ghaneses, y mujeres de todas las nacionalidades mencionadas. Esto supuso una gran proyección para el 2020 y mayor heterogeneidad del grupo. Al cerrar el

ciclo lectivo, se administró un cuestionario a los estudiantes para relevar la percepción acerca del propio desempeño y del funcionamiento de las clases en general. Las respuestas contribuyeron a la diagramación del ciclo 2020. Para el inicio del nuevo año, se confeccionó una evaluación de nivel específica, acompañada por un anexo de alfabetización y sus correspondientes descriptores de avance y nivelación. El ciclo lectivo no pudo concretarse presencialmente a causa del ASPO establecido en el territorio argentino.

De forma alternativa, se desarrolló y estableció un método para realizar las clases virtualmente. Durante los primeros meses las clases se desarrollaron vía WhatsApp, ya que la falta de dispositivos adecuados y de buena conectividad dificultaron otro tipo de interacción. Dado el alto nivel de participación, se hizo necesario separar a los grupos entre aquellos con mayores destrezas comunicativas y aquellos aún en proceso de alfabetización; a partir de esta división un grupo pudo comenzar a tener clases por videollamada. La planificación de este grupo sostuvo gran parte de las características antes mencionadas y agregó a su planificación el trabajo hecho previamente sobre análisis de errores y análisis contrastivo entre español y wólof (Arellano y Steeb 2020).¹⁰ Sobre la base de este trabajo se pudo establecer una ponderación y progresión de funciones comunicativas, contenidos gramaticales y nociones semánticas en función de las transferencias positivas y negativas del wólof y considerando las necesidades objetivas de los estudiantes. En los últimos meses del 2020, y reanudando en 2021, se retornó a un esquema presencial de clases con protocolos sanitarios, una vez por semana.

6. Conclusiones

A lo largo de este trabajo, se hizo un recorrido por distintas iniciativas de enseñanza de español a migrantes senegaleses en Buenos Aires, con el fin de incentivar las investigaciones al respecto y contribuir a la difusión y sistematización de estas experiencias, con miras a alimentar no sólo nuevas investigaciones, sino futuros proyectos educativos.

Se revisó la historia y los orígenes de la ELSE en Argentina, en particular la enseñanza a refugiados y migrantes. Posteriormente, se especificaron las características de la migración senegalesa en el país, para contextualizar las particularidades de los cursos descritos en los apartados siguientes. Las experiencias educativas de ELSE surgen desde espacios comunitarios, organizativos o institucionales, diseñados para considerar las demandas puntuales de esta comunidad, cuyos rasgos por lo general no se corresponden con los de estudiantes europeos, norteamericanos y asiáticos; destacan la distancia lingüística entre el wólof y el español y la

ausencia de una lengua franca, así como la diferencia de niveles en la oralidad y la escritura, con especial atención en la alfabetización.

Es importante advertir que muchas de estas experiencias empezaron en 2018, año en que cobró mayor visibilidad en los medios y en la preocupación pública la violencia institucional sobre este grupo migrante, lo que sin duda influyó en la creación de los cursos (Murguía 2022).

De manera central, se describieron las experiencias del BTM y de la UTEP, en las que participamos. Pese a que en la UTEP el acento esté puesto en la condición de los trabajadores de la economía popular y en el BTM se concentre en la identidad migrante, ambas agrupaciones asumen proyectos de enseñanza similares, posicionándose como procesos de educación popular que van más allá del aprendizaje de la lengua. Su objetivo principal es la transformación de las y los sujetos hacia un proceso de empoderamiento y mejoramiento de sus condiciones sociales y políticas, a través de la formación conjunta. Este objetivo implica no tanto la *integración* sociocultural de los migrantes senegaleses, sino la facilitación de herramientas para conducir a una *participación* social, cultural y política en la sociedad. En ese sentido, no solamente los estudiantes se encuentran en un proceso de aprendizaje, sino también los profesores y/o militantes.

Estas experiencias señalan, por un lado, la necesidad de formar a docentes especializados en un tipo de ELSE alternativa, que responda a las demandas de los movimientos migratorios actuales. La formación de los docentes tuvo que ser mayormente autogestionada, combinando la creación de los materiales con la búsqueda de información sobre las características culturales y educativas de los estudiantes y con el dictado de las clases.

Como se mencionó, es notoria la falta de materiales específicamente diseñados para esta población, cuyos intereses y necesidades de aprendizaje contrastan con los de estudiantes tradicionales. Si bien hace falta un mayor proceso de sistematización, ambas organizaciones han logrado generar un currículo y materiales específicos, adaptando de maneras diversas los enfoques y necesidades. Además, los cursos han conseguido un nivel de asistencia importante entre los estudiantes, cuyos resultados podrán evaluarse a futuro.

Es de esperar que la migración continúe transformándose durante las siguientes décadas, con consecuencias lingüísticas que pueden contribuir a generar y perpetuar la desigualdades sociales. Si bien las intervenciones lingüísticas “desde abajo” son irremplazables, como los cursos de las organizaciones sociales, estos surgieron ante la insuficiencia de políticas lingüístico-migratorias desde el Estado. Conviene recordar que los cursos de instituciones estatales aparecieron recién en 2020; sólo hubo uno antes en 2018, a pesar de que la migración senegalesa está presente

desde los noventa. En definitiva, es necesario partir desde una perspectiva de derechos en la que el aspecto lingüístico sea considerado a la par del social, político y cultural.

Nélida Abril Murguía Cruz
Universidad de Buenos Aires/Consejo Nacional
de Investigaciones Científicas y Técnicas
nelida.murguia.cruz@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3158-3088>

Brenda Steeb
Universidad de Buenos Aires
brenda.steeb@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5609-6887>

Nicolás Arellano
Universidad de Buenos Aires/Consejo Nacional
de Investigaciones Científicas y Técnicas
nicolas.a.arellano@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5197-5428>

Mariana Brito Olvera
Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad Nacional Autónoma
de México
marianabritolvera@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1894-3539>

Recibido: 05/07/2021; Aceptado: 05/10/2021

Notas

- ¹ El wólof pertenece a la subrama atlántica de la familia nigeriana-congolesa y constituye una de las distintas primeras lenguas que presentan los habitantes de la región de Senegal y Gambia (véase la sección 3). Además de ser la lengua materna de cuatro millones de personas, es la lengua de comunicación utilizada por otras etnias (aproximadamente por 7 millones de personas en total) que poseen alguna de las otras lenguas originarias de Senegal como primera lengua. Goza de cierto prestigio y se utiliza en la radio y los programas de televisión. Su tradición escrita, no obstante, por el momento es limitada y está desarrollándose (Torrence 2013).
- ² Algunas otras iniciativas en Argentina que no desarrollamos son: en 2015 se realizó en Capital Federal un curso gratuito desde el centro de enseñanza de idiomas Verbum. Por otro lado, existen dos cursos de español en Córdoba durante 2018 y 2019, uno desde el programa de “Migración y movilidades en perspectiva crítica” de la Universidad Nacional de Córdoba, al que se sumaron integrantes de la UTEP de la zona y del Encuentro de Organizaciones (EO). El otro se realizó en 2019 desde la Universidad Nacional de Río Cuarto, en el Departamento de Letras, con el apoyo de la Subsecretaría de Cultura de la Municipalidad de Río Cuarto.
- ³ Parte de la información empleada en este trabajo proviene de una investigación de doctorado llevada a cabo por una de las autoras, la cual es financiada con una beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Las entrevistas que se refieren fueron efectuadas en el marco de esta investigación. Son entrevistas semiestructuradas, realizadas por única vez a responsables institucionales, militantes y docentes que participan en los cursos. En dichas entrevistas se habló sobre el surgimiento, las características y motivaciones de las clases de español, así como de otros temas relativos a la migración, el trabajo y la comunidad senegalesa.
- ⁴ En España también se usa el término ELE/L2, por lo que la dimensión de las segundas lenguas estaría presente a través de la utilización de esta sigla. No obstante, sostenemos que el peso de este nuevo término aún es limitado y la designación ELE se encuentra ampliamente extendida como el término que engloba las distintas especificidades dentro del estudio de las lenguas no maternas. En efecto, al realizar una búsqueda en el servidor de investiga-

ciones científicas *Scholar Google*, se encuentran únicamente 5 resultados para artículos que contienen “ELE/L2” y “español” en su título; todos ellos relacionados con investigaciones vinculadas a instituciones educativas españolas y/o variedades ibéricas. En el caso de “ELSE” y “español”, el servidor arroja 12 resultados (entre ellos volúmenes enteros dedicados al tema), 11 de ellos producidos por autores y/o equipos de investigación radicados en Argentina. En el caso de la búsqueda con “ELE” y “español”, el motor de búsqueda devuelve 534 resultados desde diversas instituciones educativas. Por motivos de extensión, no se ha analizado en detalle el contenido general de estas investigaciones (fecha de consulta: 23 de julio de 2021, desde Buenos Aires, Argentina).

- ⁵ ELSE es actualmente la sigla utilizada, por ejemplo, por el Consorcio Interuniversitario que administra el examen de certificación de lengua en Argentina (Certificado de Español Lengua y USO –CELU–). El término ELSE también se encuentra en la Universidad Católica Argentina (UCA), el Laboratorio de Idiomas de la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), la Universidad Nacional del Sur (UNS), entre otros institutos universitarios de renombre.
- ⁶ Vease Acuña (2001), en una comparación del fenómeno de inmigración italiana de finales de siglo XIX y principios de siglo XX con los refugiados de finales de siglo XX; Di Tullio 2003; Lida 2012, para una explicación más acabada del papel de la escuela pública en la pérdida de las lenguas maternas itálicas en las segundas y terceras generaciones de migrantes.
- ⁷ Pacto “mediante el cual los aparatos represivos de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay organizaron su accionar ilegal y coordinaron el secuestro, intercambio, desaparición y asesinato de militantes populares y líderes políticos entre los países de la región” (Secretaría de Derechos Humanos, s. f.).
- ⁸ Reuniones semanales de las cofradías afromusulmanas sufíes *Muridiyya* y *Tijaniyya*.
- ⁹ La percepción del estudiante acerca del nivel de sus lenguas segundas no necesariamente debe coincidir con una valoración objetiva. Brown (2020: 94), por ejemplo, para citar otro caso que ocurre en Argentina, referencia que los brasileños que viven en Argentina presentan una afectada “autopercepción sobre las destrezas y habilidades”, potenciada especialmente por una supuesta representación de similitud muy alta entre ambas lenguas.
- ¹⁰ Entre los aspectos que se tuvieron en cuenta a través de este análisis contrastivo, se destaca el diseño de materiales que abandonaran el énfasis sobre la realización pronominal explícita –una característica que ambas lenguas comparten–, la utilización de ejemplos en wólof en traducción e introducción de vocabulario, y la distinción entre trato formal/informal a partir de la morfología verbal, y no con honoríficos léxicos, tal y como ocurre en wólof.

Referencias bibliográficas

- Acuña, Leonor. 2001. “La enseñanza del español a extranjeros en la Argentina”. Ponencia presentada en *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. 16-19 de octubre de 2001. Valladolid, Instituto Cervantes/Real Academia Española.
- Acuña, Leonor. 2005. “La enseñanza del español como lengua extranjera en la Argentina: de la iniciativa individual a la política de Estado”. En *O plurilingüismo no contexto educacional*, Isabella Mozzillo, Maristela G. S. Machado, Sílvia C. K. dos Santos, Christine Nicolaidis, Lia J. N. Pachalski, Márcia Morales Klee, Vera Fernandes (orgs.), 97-111. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas.
- Acuña, Leonor, Andrea Menegotto y Claudia Fernández. 1999. “El dialecto: entre el estereotipo y las claves culturales”. *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, 143-150. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones.

- Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie. 2016. Recensement général de la population et de l'habitat, de l'agriculture et de l'élevage (RGPHAE). Recuperado de http://www.ansd.sn/ressources/publications/Rapport%20analyse_ATLAS-RGPHAE_13_Mars_2017_VF_last.pdf.
- Arellano, Nicolás. 2021. "Clases de español para migrantes senegaleses en Buenos Aires. Herramientas para la gestión curricular y el diseño de currículos específicos". En *Movilidades y lenguas: puntos de encuentro*, Fernando Fischman (comp.). Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Arellano, Nicolás y Brenda Steeb. 2019. "Alumnos migrantes en las clases de español: análisis de necesidades, alfabetización y dinámicas de clases en un grupo de aprendientes senegaleses". Ponencia presentada en *IV Jornadas de Jóvenes Lingüistas*. 31 de julio a 2 de agosto de 2019. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Arellano, Nicolás y Brenda Steeb. 2020. "Algunas consideraciones sobre el proceso de enseñanza de español a migrantes senegaleses en Buenos Aires". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 14, 1-19.
- Aziz Faty, El Hadji Abdou. 2014. "Politiques linguistiques au Sénégal au lendemain de l'Indépendance. Entre idéologie et réalisme politique". *Mots. Les langages du politique*, 106. 13-26.
- Baynham, Mike. 2006. "Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers". *Linguistics and education*, 17:1. 24-39.
- Braze, David, Florencia Salvarezza y Kenneth Pugh. 2020. *Multi-sensory Structured Reading Instruction for Spanish-speaking First Grade Students in Buenos Aires Public Schools*. Recuperado de <https://psyarxiv.com/94rw2/>.
- Boffi, Adriana. 2014. "La ruta de la Lingüística aplicada en ELSE". En *Rutas de la lingüística de Argentina*, Angelita Martínez y Lucas Gagliardi (coords.), 68-74. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Brown, Ana Laura. 2020. "Migración estudiantil y requisitos lingüísticos: el caso de los estudiantes brasileños de Medicina en la UBA y el examen CEI". En *Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior: las lenguas extranjeras en contexto*, Fabio Dandrea y Gladys Lizabe (eds.), 91-107. Río Cuarto: UniRío editora.
- Burns, Anne y Roberts, Celia. 2010. "Migration and adult language learning: Global flows and local transpositions". *Tesol Quarterly*, 44:3. 409-419.
- Calotti, Gabriela. 2 de octubre de 2020. "Un puente para la integración: la provincia abre clases de español para africanos en La Plata". *Diario Contexto*. Recuperado de: <https://www.diariocontexto.com.ar/2020/10/02/un-puente-para-la-integracion-la-provincia-abre-clases-de-espanol-para-africanos-en-la-plata/>
- Cano, Agustín. 2012. "La metodología de taller en los procesos de educación popular". *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2:2. 22-51.
- Campos Silva, Flávia y Eric Júnior Costa. 2020. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 19(1). 125-143.
- Cerqueiras, Vera y Silvia Luppino. 2019. "La construcción de una discursividad paralela en la clase de español para población refugiada". *Letras*, 79. 62-86.
- Cissé, Mamadou. 2005. "Langues, État et société au Sénégal". *SudLangues. Revue électronique internationale de Sciences du langage*, 5. 99-133.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Cervantes.
- Derechos Humanos BA. 7 de octubre de 2020. *Comenzaron los cursos en español para migrantes africanos en La Plata organizados por la Subsecretaría de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.facebook.com/DerHumanosPBA/posts/2499392303692698>.
- Decreto 70/2017 de la República Argentina. Por modificación de la ley 25.871. Poder Ejecutivo Nacional. 27 de enero de 2017. Recuperado de: <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/158336/20170130>.

- Di Tullio, Ángela. 2003. *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Diop, Cheikh Abdoukhadre. 2005. *Guía de español para senegaleses en wolof, Téere español biy wommat*. Madrid: Espasa Calpe.
- Diuk, Beatriz G. 2013. *Propuesta DALE!: Derecho a Aprender a Leer y Escribir*. Beccar: Asociación Civil ETIS.
- Duarte, Silvio Johan. 2019. "Español para la resiliencia. Clases remotas de español para refugiados y/o migrantes en Argentina". Ponencia presentada en *1 Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*. 30 de noviembre de 2019. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
- España, Guillermo. 2018. *Migración, trabajo informal y agentes de seguridad: un estudio sobre el caso de los senegaleses en la ciudad de La Plata*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Fall, Mahu Thiam. 2012. *Dímelo en wolof, Wax ma ko ci wolof*. Barcelona: Éditions Madina y Oozebap.
- Fernández, Claudia. 2012. "La investigación en Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) en Argentina y el Mercosur". *Signo y seña*, 22. 5-12.
- Freixas Martorell, Meritxell. 13 de noviembre de 2017. "Autogestión y cooperativismo, los pilares del Bachillerato Popular en Argentina". *El diario de la educación*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/11/13/autogestion-y-cooperativismo-los-pilares-del-bachillerato-popular-en-argentina/>.
- Freire, Paulo. 2009. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gómez André, María Eugenia. 2007. *NAHONO: método de lecto-escritura*. Lugo: Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia.
- Grabois, Juan y Emilio Pérsico. 2015. *Organización y economía popular*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CTEP - Asociación Civil de los Trabajadores de la Economía Popular.
- Grosso, María. 2010. "Lingua de acolhimento, lingua de integração". *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9:2. 61-77.
- Íñigo, Sonia, Isabel Rey, Fátima El Benai, y Joaquín González Dorao. 2006. *¿Cómo se dice-? Manual de español para inmigrantes. Nivel A1*. Madrid: Obra Social Caja Madrid.
- Jiménez Castillo, Juan. 2005. "Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional". *Revista de Educación*, 338. 273-294.
- Kleidermacher, Gisele. 2016. "De sur a sur: movimientos transmigratorios de senegaleses hacia Argentina". *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 114. 183-205.
- Kleidermacher, Gisele y Nélida Murguía. 2021. "Senegaleses en Buenos Aires: Estrategias comunitarias pre y durante la pandemia". *Huellas de la migración*, 6:11. 43-78.
- Lida, Miranda. 2012. "Una lengua nacional aluvial para la Argentina. Jorge Luis Borges, Américo Castro y Amado Alonso en torno al idioma de los argentinos". *Primas. Revista de historia intelectual*, 16. 99-119.
- Lida, Miranda. 2019. *Amado Alonso en la Argentina. Una historia global del Instituto de Filología (1927-1946)*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Lineamientos de Evaluación de Conocimiento y Uso (Español como Lengua Extranjera [ELE]). 2001. Ministerio de Educación. Buenos Aires. Recuperado de <http://else.psi.unc.edu.ar/sites/else.psi.unc.edu.ar/files/imagenes/lineamientos-ME-2001.pdf>.
- López Carmelo, Claudia, Silvia Prati y Sandra Cecilia Shimabukuro. 2013. "Exámenes de certificación de español CEB, CEI y CEA: hacia una nueva perspectiva de evaluación". Ponencia presentada en *IV Congreso Internacional de Letras*. 6-7 de marzo de 2013. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Lucotti, Francisco. 8 de octubre de 2018. "Senegaleses en Argentina derribando barreras". *Sputnik News*. Recuperado de: <https://mundo.sputniknews.com/20181008/senegaleses-argentina-derribando-barreras-inmigrantes-1082569501.html>

- Marcó del Pont, Ana. 2020. *Migraciones, redes y estrategias de vida en la economía popular. Una aproximación etnográfica desde el caso de vendedores ambulantes senegaleses en AMBA*. Trabajo final de grado en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Martínez, Angelita (dir.). 2015. *La comunidad imaginada. Biografías de los senegaleses en la ciudad de la Plata* (proyecto de extensión). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/extension/px.294/px.294.pdf>
- Martínez, Angelita, Gabriela Bravo y Roxana Risco. 2017. "Senegaleses en la Plata: una aproximación sociolingüística". En *Cuestiones de sociolingüística. Aproximaciones a la lengua en uso*, Adriana Speranza (comp.), 51-64. Moreno: Universidad Nacional de Moreno.
- Martínez, Rodrigo, Daniela Trucco y Amalia Palma. 2014. *El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe. Panorama y principales desafíos de política*. Santiago de Chile: CEPAL, Naciones Unidas.
- Montenegro, Olinda. 2004. *Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos. Libro del alfabetizador*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Moreno Maestro, Sussana. 2006. *Aquí y allí, viviendo en los dos lados: los senegaleses de Sevilla, una comunidad transnacional*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Murguía, Nélica. 2019. "Representaciones sociales en la enseñanza del español a senegaleses en la Ciudad de Buenos Aires." Ponencia presentada en *IX Congreso Nacional de ALADAA Argentina "Culturas en movimiento: potencialidades y desafíos en la globalización. Asia y África desde América Latina"*. 22 y 23 de agosto de 2019. Río Cuarto, Córdoba, República Argentina.
- Murguía, Nélica. 2020. "Acceso a recursos para no hispanohablantes: el caso de la comunidad senegalesa en Buenos Aires durante la pandemia". Ponencia presentada en *Asimetrías del conocimiento. Producción, circulación, impactos*. 2 a 5 de noviembre de 2020. Ibero Amerikanisches Institut, Instituto de Investigación sobre Conocimiento y Políticas Públicas, Biblioteca del Congreso de la Nación, Buenos Aires.
- Murguía, Nélica. 2022. "Ideologías lingüísticas y migración: cursos de español para la comunidad senegalesa en Buenos Aires (2018-2020)". En *Translation, Mediation and Accessibility for Linguistic Minorities*, María Pilar Castillo y Marta Estévez (coords.), 355-369. Berlín: Frank & Timme.
- Paganini, Tamara. 2018. *De la venta de bijoutería a la construcción: inserción laboral de trabajadores senegaleses en la ciudad de La Plata*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Pschunder, Bárbara, Guillermo España, María Eugenia Flores, Tamara Paganini Zurita, Juan Recchia Páez y Guadalupe Barrios Rivero. 2018. "Traducción en clases de ELSE para inmigrantes senegaleses: propuesta de trabajo y consignas aplicadas en una experiencia actual en la ciudad de La Plata". Ponencia presentada en *Jornadas de Jóvenes Investigadores AUGM*. 17-19 de octubre de 2018. Universidad de Cuyo, Mendoza.
- Resolución/Disposición DNM 0000002/2013. 2 de enero de 2013. Dirección Nacional de Migraciones.
- Romero, Nicolás. 18 de enero de 2021. "Senegaleses: un curso del CUI para que el idioma no sea una barrera". *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/318090-senegaleses-un-curso-del-cui-para-que-el-idioma-no-sea-una-b>
- Rodríguez, Carlos. 31 de marzo de 2007. "Centro Clandestino, esta vez de confección". *Página 12* Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-82598-2007-03-31.html>
- Rusell, Gabriela, Lía Varela y Luciana Velloso. 2008. "La enseñanza del español como lengua extranjera en Argentina: un sector en expansión". *Boletín Elcano*, 104. 1-9.
- Suárez, Liliana. 1998. "Los procesos migratorios como procesos globales: el caso del transnacionalismo senegalés". *Ofrim/ Suplementos*, 3. 39-63.

- Secretaría de Derechos Humanos. 22 de diciembre de 2020. “Convenio con el Centro Universitario de Idiomas”. *Argentina.gob.ar*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/convenio-con-el-centro-universitario-de-idiomas>
- Secretaría de Derechos Humanos. s. f. “Centro clandestino ‘Automotores Orletti’”. *Argentina.gob.ar*. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/sitios-dememoria/espacios/orletti/ccorletti>.
- Steeb, Brenda y Nicolás Arellano. 2022. “Diseño curricular orientado a la enseñanza de español como lengua segunda y extranjera (ELSE) a migrantes de Senegal en Argentina”. Actas de las *I Jornadas Internacionales de Profesores de Portugués y Español como Lengua Extranjera (JIPPELE)*.
- Steeb, Brenda y Nicolás Arellano. 2021. “Currículo A1 para migrantes senegaleses”. *RELIF – Red de Lingüistas en Formación*. Recuperado de: <https://relif.net.ar/curriculo-a1-para-migrantes-senegaleses/>.
- Tellez, Ana María. 2018. “De la experiencia de la migración y su devenir en otras subjetividades políticas. Un relato desde las organizaciones sociales de mujeres migrantes”. *Actas II Jornadas de migraciones. Migraciones hoy: problemas, alcances y debates en perspectivas interdisciplinarias*, Alejandra Roca y Celeste Castiglione (comps.), 123-134. José C. Paz, Buenos Aires: UNPAZ.
- Torrence, Harold. 2013. *The clause structure of Wolof: insights into the left periphery*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Zubrzycki, Bernarda. 2018. “Migración no autorizada y procesos de regularización en Argentina: el caso senegalés”. *Revista del CESLA. International Latin American Studies Review*, 22. 367-382.

Suresh Canagarajah (ed.):
The Routledge Handbook of
Migration and Language

Londres y Nueva York: Routledge, 2017. 590 páginas

Reseña de Gloria Macarena Toledo Vega

La publicación de *The Routledge Handbook of Migration and Language* por Routledge reúne, por primera vez, un amplio conjunto de referencias que articulan relaciones entre lenguaje, movilidad y el mundo globalizado actual. Tal como sugiere su editor, Suresh Canagarajah, este Handbook es de interés para quienes se dedican a los estudios sobre migración, las políticas lingüísticas, la investigación sociolingüística y los estudios evolutivos.

Los autores que contribuyeron con la redacción de este libro son académicos de renombre que trabajan en universidades de Australia, Nueva Zelanda, Reino Unido, Estados Unidos, España, Países Bajos, Luxemburgo, Alemania, Suiza, Canadá, Sudáfrica, Dinamarca y Singapur. La mayoría de los colaboradores pertenece al ámbito anglosajón y los menos numerosos al hispano y asiático. Al respecto, destaca el hecho de que los autores representan a varias culturas, especialmente aquellas que tienen más experiencia con la migración (Estados Unidos, Reino Unido y Europa en general). Es lamentable, sin embargo, la ausencia de académicos y/o de especialistas latinoamericanos, quienes podrían haber ofrecido una visión sobre el fenómeno migratorio en una fase mucho más reciente, con problemáticas y perspectivas particulares que pueden diferir de lo que ocurre en el ámbito migratorio del primer mundo.

El Handbook se organiza en cuatro partes, relacionadas con conceptos, contextos, métodos y políticas sobre la migración y el lenguaje. En el apartado de conceptos, Adrian Blackedge y Angela Creese presentan las primeras orientaciones para comprender qué es el translingüismo y cómo este se relaciona con la movilidad. En efecto, el fenómeno de la migración actual trasciende las fronteras estáticas y va más allá del multilingüismo en tanto práctica más bien invariable, que no supone fenómenos como la mezcla de lenguas o la constante transformación del lenguaje en el contacto de culturas y en el intercambio de códigos, manifestaciones que sí toma en cuenta la idea de translingüismo. En esta misma línea dinámica, Joseph Park y Lionel Wee exponen a continuación cómo el concepto de nación-

estado es superado por el de transnacionalismo y qué implicancias tiene esto para la lengua y las políticas lingüísticas, cuya rigidez no se condice con el mundo actual en cambio constante. La razón de lo anterior tiene que ver con el concepto de súper diversidad, cuya relación con el lenguaje exponen Gabriele Budach e Ingrid de Saint-Georges, en el tercer capítulo de este primer apartado del Handbook.

Teniendo en cuenta que las tendencias económicas pueden moldear la movilidad, Kori Allan y Bonnie McElhinny entregan, en el capítulo 4, una revisión sobre el papel del neoliberalismo en los estudios de sociolingüística, lingüística antropológica y lingüística aplicada. Este papel puede influir no solo en los movimientos migratorios, usualmente vinculados a la búsqueda de mejores oportunidades económicas, sino también en la visión de las lenguas como mercancías (*commodities*), cuyo acceso está garantizado por el dinero y cuyo manejo puede proveer del mismo en algunos casos, como se verá más adelante en el apartado 4 del Handbook, sobre políticas lingüísticas y migratorias.

Christina Higgins, en el capítulo 5, entrega una discusión sobre el “giro espacial” (*spatial turn*) de los estudios migratorios, que trasciende la noción estática de espacio para “examinar las actividades humanas y procesos materiales a través de la construcción y reconstrucción de dichos espacios” (p. 102). En el capítulo 6, Zhu Hua entrega una puesta al día sobre las nuevas orientaciones de la identidad en movimiento, considerando la identidad como una construcción múltiple y variable, que se adapta o se resiste al cambio de acuerdo con los distintos espacios de socialización. En una línea similar, David Block, en el capítulo 7, relaciona la migración con la clase social, la identidad y la investigación sobre el lenguaje, dado que a los inmigrantes se les atribuyen identidades según “categorías diferenciadoras” muy relacionadas con el poder económico o la ausencia de este. Este primer apartado termina con una exploración de Stephen May sobre las minorías étnicas y nacionales, sus derechos lingüísticos y su reconocimiento, que apuntan a una deuda pendiente con estas comunidades.

En resumen, la primera parte del Handbook presenta los conceptos básicos para entender la relación entre migración y lenguaje que atiende a fenómenos de movilidad caracterizados por el cambio, la fluidez y la interconexión. De alguna manera, este apartado deja ver una tensión que luego se revelará con más fuerza en la parte 4 de este libro, entre el afán de fijación de los estados-naciones y la realidad transmutable de los flujos migratorios y la globalización.

La segunda parte de este Handbook expone los distintos contextos asociados a la migración y el lenguaje: flujos regionales y recursos lingüísticos (Ellen Hurst); desplazamiento y lenguaje (Kathleen Heugh); trayectorias de migración y sus implicancias para la competencia lingüística y la identidad (Alla Tovares y Nkonko Kamwangamalu); escl-

vidud, trabajo a contrata y lenguaje (Daniel Schreier, Nicole Eberle y Danae Pérez); migración comercial y lenguaje (Huamei Han); migraciones, religiones y flujo social (Paul Badenhorst y Sinfree Makoni); lenguaje y migración calificada (Loy Lising); una reflexión sobre los migrantes (no) calificados, cuestionando las calificaciones, sobre quiénes se realizan estas, para qué y para quiénes (Cécile Vigoroux); y diásporas y lenguaje (Jonathan Rosa y Sunny Trivedi).

Si bien se contemplan contextos de gran importancia para la población migrante y su relación con el lenguaje, llama la atención que no se desarrolle mayormente el tema de la escuela. En general, se atiende a los ámbitos laborales que, si bien son de urgencia para la población migrante adulta, debieran compartir su importancia con la inmersión más juvenil en el ámbito académico, especialmente el escolar, considerando que la escuela es un sitio de socialización e inmersión crucial en la población migrante más joven. La importancia de este contexto se redobra si consideramos que en los países menos desarrollados la monoglosia, más que ser una característica de imposición política colonial o paternalista, es el producto de la falta de recursos para atender adecuadamente al alumnado multilingüe. Este hecho se comprueba si consideramos que la educación bilingüe en Chile, por ejemplo, se limita a los establecimientos educacionales particulares pagados. De aquí que, antes de aplicar *a priori* ideas provenientes del ámbito anglosajón o europeo, promovidas en publicaciones como este Handbook, sea necesario analizar la realidad local y regional, atendiendo a sus particularidades propias. De ahí también la importancia de que un libro como este incluya la mayor diversidad posible de experiencias, lo cual no sucede con el entorno latinoamericano.

La tercera parte del Handbook atiende a los métodos de investigación empleados en los estudios de migración y lenguaje, que han sido abordados por la sociolingüística, especialmente, pero también por la lingüística antropológica y la lingüística aplicada. En este apartado se encuentra la contribución de Jan Blommaert, Massimiliano Spotti y Jef Van der Aa, quienes apuntan a la complejidad que revisten los estudios de movilidad y migración, lo cual trasunta en cuestionar el legado de la metodología estructuralista en la sociolingüística abocada a este tema.

En el capítulo siguiente, sobre escalas espaciotemporales y el estudio de la movilidad, Mastin Prinsloo apunta al desarrollo en la aplicación de escalas teóricas en sociolingüística, para asumir un enfoque hacia problemáticas relacionadas con la desigualdad social y el lenguaje, incluyendo las que afectan a los migrantes y sus relaciones. La teoría de escalas sugiere que el proceso de evaluación del lenguaje se configura por los efectos sociales del poder, la jerarquía y el estatus.

A continuación, el capítulo de Anna De Fina y Amelia Tseng, sobre narrativas en el estudio de migrantes, destaca las narrativas como un

modo básico de entender y compartir experiencias, que permite la investigación sobre identidades y representaciones de y sobre migrantes, por un lado, y el estudio de las prácticas narrativas de los migrantes dentro de instituciones y comunidades, por otro.

Hilary Parsons Dick y Lynnette Arnold, por su parte, desarrollan el tema de la etnografía multisituada y el lenguaje en el estudio de la migración. La etnografía multisituada adapta las herramientas clásicas del trabajo de campo en la antropología y la sociología, para la exploración de procesos que se despliegan a través de múltiples sitios (Marcus 1995; Burawoy 2000; Burawoy *et al.* 2000; Hannerz 2003).

Catherine Kell, en el capítulo siguiente, se refiere al análisis transcontextual en el estudio de textos de viaje y literacidades translocales/transnacionales. La autora plantea el dilema que enfrenta la teoría de la literacidad: “¿Cómo damos cuenta de prácticas textuales que son tanto situadas y contextualizadas, como distribuidas y transcontextualizadas?” (p. 414).

Por último, Mike Baynham se refiere a las intersecciones entre necesidad y deseo en la investigación sobre migración. En este capítulo, Baynham advierte lo poco que se ha desarrollado la idea de migración como deseo, ya que esta siempre ha sido pensada como una necesidad económica o política. El autor afirma que la migración también puede atender al deseo y/o a la necesidad emocional o sexual: “la necesidad de amar y ser amado, de dar y recibir confort, de sentirse en el hogar” (p. 432).

En este apartado, el Handbook nos entrega un panorama bastante completo de los métodos de investigación asociados a los estudios migratorios y considera cómo estos se despliegan de acuerdo con la naturaleza misma del fenómeno de movilidad: el cambio, la interseccionalidad, la multiplicidad de espacios, de motivaciones, de perspectivas y de movimientos. Habría sido interesante, sin embargo, haber asumido una reflexión sobre cómo lidian estas metodologías, más cercanas a los enfoques cualitativos, con el afán cuantitativo y verificador que caracteriza buena parte del ámbito de la investigación lingüística. En otras palabras, se podría haber hecho una revisión más acabada de cómo la observación del investigador se ajusta verdaderamente a la situación de los migrantes, para observar la objetividad en estos estudios.

Finalmente, en su cuarta parte, el Handbook aborda las distintas políticas que relacionan movilidad y lenguaje en los capítulos: “Ciudadanía, leyes de inmigración y lenguaje”, de Kamran Khan y Tim McNamara; “Un reporte rizomático de la lengua de herencia”, de E.K. Tan; “El lenguaje en las políticas de educación y ciudadanos móviles”, de Beatriz Lorente; “La Movilidad y las políticas y prácticas del inglés en la educación superior”, de Jennifer Jenkins; “La movilidad, el lenguaje y la escuela”, de Margaret Hawkins y Anneliese Cannon; “Las prácticas y políticas comunicativas en la movilidad laboral,” de Marta

Kirilova y Jo Angouri; y “Los servicios de lenguaje mediado para migrantes: regímenes monolingüistas institucionales y prácticas translingüísticas”, de María Sabaté, María Rosa Garrido y Eva Codó.

En este apartado es destacable la incorporación del ámbito académico y la forma en que se trata la tensión que existe entre el modelo de estado-nación como modelo ideal de organización política promovido en la educación, por una parte, y el hecho de que el modelo neoliberal considere el dominio de más de una lengua como una especie de *commodity* deseable para ser competitivo en el mercado laboral. Se trata de una tensión entre la fijación por parte de los estados-naciones y la fluidez translingüística y transnacional promovida por el neoliberalismo, entre quienes cuentan con recursos para moverse impulsados, no por la necesidad inmediata de salir de la pobreza o de la represión política, sino más bien por un deseo de disfrute de mayores ventajas económicas. Como lo revisa este mismo Handbook, se trata de personas cuyas identidades se asocian a parámetros muy diferentes.

Este apartado concentra su mayor atención en el inglés, cuya realidad, como ya se ha dejado ver, no es extensible a todos los idiomas (como el español) ni a todas las comunidades socioculturales.

En general, se puede decir que este Handbook es una obra cuyo alcance teórico es completo y profundo y, por lo mismo, es un referente con el que debieran contar todos quienes se dediquen al estudio de la migración y del lenguaje en movimiento y en contacto. El libro presenta un nivel de reflexión intenso, interesante y enriquecedor, no obstante, sus limitaciones en lo idiomático (se centra en el inglés) y en lo cultural (atiende más que nada a las migraciones hacia países del primer mundo), hace pensar en tomar sus orientaciones teóricas con cautela. Dicha cautela tiene que ver con explorar primero la situación local, antes de aplicar la teoría directamente a una realidad que no ha sido considerada por la literatura dominante; la literatura en inglés.

Bibliografía citada

- Burawoy, M. (2000). Introduction: Reaching for the global, In *Global Ethnography: Forces, Connections, and Imaginations in a Postmodern World*, 1-40. Berkeley: University of California Press.
- Burawoy, M., Blum J., George, S., Gille, Z., Gowan, T., Haney, L., Klawiter, M., López, S. Riain, S. and Thayer, M. 2000. *Global Ethnography: Forces, Connections, and Imaginations in a Postmodern World*. Berkeley: University of California Press.
- Hannerz, U. 2003. Being there... and there... and there! : Reflections on multi-sited ethnography. *Ethnography* 4(2). 201-216.
- Marcus, G. 1995. Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology* 24. 95-117.

Autores / Contributors

Nicolás Arellano Doctorando en Lingüística (CONICET/UBA) y Licenciado en Letras (UBA). Fue profesor de español Oberlin College, Laboratorio de Idiomas (UBA) y colabora en el examen SIELE. Egresado del Programa de Capacitación en ELSE (UBA) y del Diplomado Superior en Gestión y Enseñanza del Español (FLACSO). Miembro del Grupo de Investigación en Español como Lengua Segunda y Extranjera (GIELSE) y docente del programa “Enseñanza de español a inmigrantes trabajadores de la economía popular” (UBA/UTEP).

Madeleyne Bermúdez Sánchez es doctora en Ciencias Lingüísticas (Universidad de La Habana, 2019). Profesora Titular Investigadora del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

Yvette Bürki es profesora de Lingüística Española en el Instituto de Lengua y Literatura Hispánicas de la Universidad de Berna (Suiza). Sus áreas de investigación se centran en el análisis (crítico) del discurso, la glotopolítica y la sociolingüística. Desde estas perspectivas disciplinarias se ha ocupado, entre otras cosas, de la migración latinoamericana de lengua española afincada en la Suiza germanófono.

Mariana Brito Olvera Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora adjunta en la cátedra Literatura en América Latina (siglos XIX y XX), en la FFyL/UNAM, de 2013 a 2015. Becaria de la Fundación para las Letras Mexicanas (FLM) durante 2015 y del Programa Jóvenes Creadores del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA) en el área de ensayo, durante 2019. Desde 2016, es profesora de español para extranjeros (ELE) en institutos privados de Buenos Aires. Docente del programa “Español para migrantes” del Bloque de Trabajadorxs Migrantes (BTM).

Yadán Crencio Galañena León es licenciado en Periodismo (UCLV, 2013) y Máster en Ciencias de la Comunicación (UCF, 2019). Periodista de la radio (2013-2014). Profesor de Ética y Deontología del Periodismo, Teoría de la Comunicación, y Gramática Española en el Departamento de Periodismo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas (UCLV) (2014-2017). Desde 2018 dirige la revista científico-empresarial de la Empresa Nacional de Investigaciones Aplicadas (INVESCONS).

Diego Javier Gallego Gallego es doctor en Lengua Española y Literatura por la Universidad de Alcalá y obtuvo el premio de la Sociedad de Condueños de la Universidad de Alcalá a la mejor tesis doctoral de Filosofía y letras leída durante el curso académico 2014-2015. En 2007, ganó una Beca de la Fundación Carolina para estudiar el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español en la Universidad de Alcalá. Tiene experiencia en la enseñanza de Lengua y Literatura en diferentes niveles educativos, desde la Enseñanza Secundaria hasta el nivel universitario. Igualmente, se ha desempeñado como profesor de Español Lengua Extranjera en diferentes centros y academias de idiomas de Madrid.

Roberto Alfonso Lara es licenciado en periodismo (Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, 2013) y Máster en Ciencias de la Comunicación (Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, 2019). Desde 2013, se desempeña como periodista de la editora *5 de septiembre*.

María Martínez Lirola es Profesora Titular del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Alicante e Investigadora de la Universidad de Sudáfrica (UNISA). Sus principales áreas de investigación son el Análisis Crítico del Discurso, la Lingüística Sistémica Funcional y la Lingüística Aplicada. Ha publicado extensamente en revistas internacionales como *Discourse and Society*, *Critical Discourse Studies*, *Social Semiotics*, *Visual Communication*, *Signos*, *RESLA*, etc. También ha publicado siete libros y varios capítulos de libros en editoriales como Peter Lang, Cambridge Scholars Publishers, John Benjamins y Comares, entre otros. La Dra. Martínez Lirola es la directora del grupo de investigación “Análisis Crítico del Discurso Multimodal” desde 2010. Ha sido profesora visitante en diferentes universidades de todo el mundo.

Nélida Abril Murguía Cruz Doctoranda en Lingüística (CONICET/UBA), Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas y Maestra en Lingüística Aplicada por la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora en formación en el UBACyT-El derecho a la palabra: perspectiva glotopolítica de las desigualdades/diferencias. Docente del Bloque de Trabajadorxs Migrantes (BTM) y del programa “Enseñanza de español a inmigrantes trabajadores de la economía popular” (UBA/UTEP). Profesora de español para migrantes en diferentes organizaciones sociales.

Enrique Pato es *professeur titulaire* (catedrático) en la Université de Montréal. Doctor en Filología española por la Universidad Autónoma de Madrid (2003), su campo de investigación se centra en el estudio de la gramática de las variedades y dialectos del español. Investigador principal en varios proyectos canadienses sobre la sintaxis dialectal del español y la lengua española en Montreal, subvencionados por el Ministerio de Educación de Quebec (FQRSC) y el Gobierno de Canadá (CRSH), ha coeditado varias monografías y actas de congresos y tiene publicados más de un centenar de trabajos (capítulos de libros, artículos en revistas nacionales e internacionales y actas de congresos). Hasta la fecha ha dirigido siete tesis doctorales.

Manuel Rubio Manríquez es profesor de Castellano, Magíster en Educación y Doctor en Lingüística. Es profesor asociado de la Universidad de Santiago de Chile, institución en la cual imparte cursos de lingüística y sociolingüística en la carrera de Pedagogía en Castellano y el Magíster en Lingüística. Además, es parte del equipo del proyecto Enseñanza de español para migrantes bajo el enfoque de derechos.

Raquel Rubio Martín es doctora en Lingüística Aplicada y Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente como profesora asociada en la Universidad de Santiago de Chile, imparte cursos de japonés para la carrera de Traducción y de formación de profesores de español como lengua extranjera en el Diplomado de enseñanza ELE y en el proyecto Enseñanza de español para migrantes bajo el enfoque de derechos.

Brenda Steeb Licenciada en Letras con orientación en Lingüística (UBA). Es miembro del Grupo de Investigación en Español como Lengua Segunda y Extranjera (GIELSE) y docente del programa “Enseñanza de español a inmigrantes trabajadores de la economía popular” (UBA/UTEP). Empezó su carrera laboral en 2012 como profesora de Español para Extranjeros (ELE). Ha dictado clases en institutos o escuelas de gestión estatal y en empresas privadas.

Gloria Toledo Vega es doctora en Filología de la Universidad de Valladolid, Máster en Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Nebrija y Magíster en Literatura Hispánica por la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Ha trabajado como profesora de ELE para la Universidad de Stanford (en su centro de Chile) y la Universidad de British Columbia, en Canadá. Es profesora de ELE en la PUC de Chile desde el año

Normas de estilo para autores

1. Los ARTÍCULOS deben dividirse en secciones y, si es necesario, en sub-secciones, de un modo razonable.
2. Los MANUSCRITOS deben enviarse acompañados de un breve currículum (50-75 palabras), así como del título, un resumen (100-150 palabras) y una lista de palabras claves tanto en inglés como en español. Igualmente, debe enviarse el nombre completo y la afiliación académica (incluida la dirección completa) de los autores, así como el identificador ORCID. Los artículos deben tener una extensión aproximada de 8000 palabras, excepto en números especiales.
3. ENCABEZAMIENTOS. No es necesario incluir encabezamientos en el artículo. No obstante, si el título del trabajo fuera muy largo, en la cubierta del artículo debe presentarse abreviado para poder elaborar un encabezamiento adecuado (máximo, 55 caracteres).
4. ÉNFASIS Y PALABRAS EXTRANJERAS. Para las palabras extranjeras y para las que se desea resaltar, utilice la letra itálica. La letra negrilla debe utilizarse solamente para destacar una palabra dentro de un texto en itálica y para los títulos. Elimine el uso de las VERSALES (excepto para resaltes muy concretos o para determinadas abreviaturas) y del subrayado (excepto para resaltar algo dentro de los ejemplos, como alternativa a la negrilla), a menos que se trate de una convención dentro de su especialidad de investigación. Para términos o expresiones específicas (p.e. ‘alternancia de lenguas’) utilice comillas simples. Para los fragmentos de citas textuales, utilice comillas dobles.
5. TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS. Todas las tablas, gráficos y figuras deben caber dentro de una página y han de ser legibles en el tamaño: 11,5 centímetros (2 4.5 “) x 18 centímetros (27 “). Para las tablas, se sugiere utilizar la fuente: “Times New Roman” 10 pts (mínimo: 8 pts). Las tablas, gráficos y figuras se deben numerar consecutivamente, con los subtítulos apropiados, y en el texto principal debe hacerse referencia del siguiente modo: por ejemplo, “en la tabla 2”. Nunca debe hacerse la referencia mediante fórmulas del tipo “en la tabla siguiente”. Indíquese la posición preferida en el texto para la tabla, el gráfico o la figura.
6. Las CITAS deben ofrecerse entre comillas dobles. Las citas de más de 4 líneas de longitud deben separarse mediante una línea en blanco encima y debajo del texto citado.
7. EJEMPLOS Y EQUIVALENCIAS. Los ejemplos deben numerarse con números arábigos entre paréntesis. Los ejemplos en otras lenguas, excepto el inglés y el español, deben anotarse en letra itálica con su traducción aproximada. Entre el texto original y la traducción, pueden incluirse equivalencias. La equivalencia interlineal no lleva ninguna puntuación ni ninguna marca de resalte. Para las abreviaturas en la equivalencia interlineal, pueden utilizarse VERSALES Y VERSALITAS, aunque se pasarán a versalitas en el formato final. En el ejemplo, observe que las líneas 1 y 2 están alineadas mediante el uso de espacios. Es esencial que coincida el número de elementos en las líneas 1 y 2. Los morfemas se separan mediante guiones. En el ejemplo siguiente, a cada nivel se le ha aplicado un tabulador:
 - (1) *Pongamos* *las cosas* *en su sitio.*
Let’s+set (V) the things on their place
‘Let’s be absolutely clear about this.’
8. La revista no tendrá en cuenta los manuscritos que estén siendo evaluados por otras revistas o editoriales. Se entiende que los trabajos recibidos en esta revista no pueden ser enviados a otras publicaciones hasta que se haya tomado una decisión respecto a su publicación. Solamente de manera excepcional, en casos de acuerdos específicos y en función de la calidad del trabajo, podrá considerarse la inclusión de trabajos publicados previamente.

9. Las REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS que figuren en el texto deben ser tan completas como sea posible, anotando la página cuando sea necesario. Por ejemplo: (Preston 2003: 37). Todas las referencias incluidas en el texto deben aparecer en la relación final de referencias bibliográficas. Las referencias deben aparecer a continuación de las notas. Las referencias se deben enumerar: (1) alfabéticamente y (2) cronológicamente. Las referencias de las revistas deben darse completas, incluidas las páginas correspondientes. Los nombres de los autores deben anotarse como lo hacen los propios autores, es decir, los nombres completos o las iniciales. Los nombres de las revistas o de las editoriales no deben abreviarse (excepto las abreviaturas del tipo Ltd.). En caso de citar dos o más artículos de un mismo autor, anote las referencias comenzando con la publicación más antigua.
10. Para su publicación en la revista, los artículos se someten al informe de dos evaluadores (*ad hoc*) externos y anónimos (sistema de revisión por pares), que pueden ser tres en caso de desacuerdo. El resultado de las evaluaciones puede ser "Aceptar en su estado actual"; "Aceptar con una revisión menor", "Volver a evaluarlo tras una revisión mayor" o "Rechazar en su estado actual". El proceso de evaluación puede durar entre 2 y 4 meses.

Libros:

Moreno Fernández, Francisco. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Artículos:

Moreno-Fernández, Francisco y Jaime Otero. 2008. "The Status and Future of Spanish among the Main International Languages: Quantitative Dimensions". *International Multilingual Matters*, 2:1-2. 67-83.

Capítulos de libros:

Silva-Corvalán, Carmen y Noelia Sánchez-Walker. 2007. "Subjects in early dual language development: A case study of a Spanish-English bilingual child". En *Spanish in Contact. Policy, Social and Linguistic Inquiries*, Kim Potowski y Richard Cameron (eds.), 3-22 [Impact: Studies in Language and Society 22]. Amsterdam: John Benjamins.

11. Se ruega a los autores que revisen cuidadosamente sus manuscritos antes del envío para evitar retrasos y costes adicionales en la fase de corrección de pruebas. El primer firmante del artículo recibirá por correo electrónico un archivo en PDF con las primeras pruebas del trabajo para su corrección. Las correcciones deberán devolverse al editor en un plazo máximo de 10 días a partir de su recepción. Por favor, realice solamente las correcciones indispensables. El editor se reserva el derecho de no incluir las correcciones que modifiquen el original de un modo sustancial, para evitar desajustes presupuestarios. Si es absolutamente necesario modificar algún fragmento grande de texto, deberá remitirse el fragmento en disco o por correo electrónico, acompañada del texto en papel.

Author guidelines

1. PAPERS should be reasonably divided into SECTIONS and, if necessary, sub-sections.
2. MANUSCRIPT submissions should be accompanied by a biographical note (50-75 words), as well the title, an abstract (100-150 words), and a list of keywords, in both English and Spanish. Also it should be sent the author(s) full name and the academic affiliation (including full address), and the ORCID id. Contributions should be approximately 8000 words, excepting special issues.
3. RUNNING HEADS. It is not necessary to include running heads with your article. However, in case of a long title please suggest a short one for the running head (max. 55 characters) on the cover sheet of your contribution.
4. EMPHASIS AND FOREIGN WORDS. Use italics for foreign language, highlighting and emphasis. Bold should be used only for highlighting within italics and for headings. Please refrain from the use of FULL CAPS (except for focal stress and abbreviations) and underlining (except for highlighting within examples, as an alternative for boldface), unless this is a strict convention in your field of research. For terms or expressions (e.g., ‘context of situation’) please use single quotes. For glosses of citation forms use double quotes.
5. TABLES AND FIGURES. All tables, trees and figures must fit within the following page size (if necessary, after – limited – reduction) and should still be legible at this size: 11.5 cm (² 4.5”) x 18 cm (²7”). Suggested font setting for tables: Times Roman 10 pts (absolute minimum: 8 pts). Tables and figures should be numbered consecutively, provided with appropriate captions and should be referred to in the main text in this manner, e.g., “in table 2”, but never like this “in the following table: ”. Please indicate the preferred position of the table or figure in the text.
6. QUOTATIONS should be given in double quotation marks. Quotations longer than 4 lines should be indented with a blank line above and below the quoted text.
7. EXAMPLES AND GLOSSES. Examples should be numbered with Arabic numerals in parentheses. Examples in languages other than English or Spanish should be in italics with an approximate translation. Between the original and the translation, glosses can be added. This interlinear gloss gets no punctuation and no highlighting. For the abbreviations in the interlinear gloss, CAPS or SMALL CAPS can be used, which will be converted to small caps by our typesetters in final formatting. Please note that lines 1 and 2 are lined up through the use of spaces: it is essential that the number of elements in lines 1 and 2 match. If two words in the example correspond to one word in the gloss use a full stop to glue the two together. Morphemes are separated by hyphens. Every next level in the example gets one indent/tab.

- | | | |
|---|------------------|---------------------|
| (1) <i>Pongamos</i> | <i>las cosas</i> | <i>en su sitio.</i> |
| Let's+set (V) | the things | on their place |
| ‘Let’s be absolutely clear about this.’ | | |

8. The editors will not consider manuscripts which are under consideration by other publishers. It is assumed that once you have submitted an article to this journal, it will not be sent to other publishers until a decision about inclusion has been made. Only in exceptional cases, by special arrangement, which will depend on the quality of the work, will the editors consider previously published material.

9. REFERENCES in the text should be as precise as possible, giving page references where necessary; for example: (Preston 2003: 37). All references in the text should appear in the list of References. The References should follow the Notes. References should be listed (1) alphabetically and (2) chronologically. Names of journals should be given in full with page references. Authors' names should be given in the way the authors do themselves, i.e., with full first name(s) and/or initials. Do not abbreviate the names of publishers (other than dropping 'Ltd.' etc.) or journals. In cases where two or more different papers by an author are cited please provide the references in ascending order; that is, starting with the author's oldest publication.
10. For its final publication, papers are submitted to the report of two anonymous external reviewers (*ad hoc*) (peer review system), who may be three in case of disagreement. The result of the evaluation can be: "To accept in its current state", "To accept with minor revision", "Back to submit to a major review" or "Reject in its current state". The review process can take between two and four months.

Books:

Moreno Fernández, Francisco. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Article in journal:

Moreno-Fernández, Francisco and Jaime Otero. 2008. "The Status and Future of Spanish among the Main International Languages: Quantitative Dimensions". *International Multilingual Matters*, 2:1-2. 67-83.

Article in book:

Silva-Corvalán, Carmen and Noelia Sánchez-Walker. 2007. "Subjects in early dual language development: A case study of a Spanish-English bilingual child". In *Spanish in Contact. Policy, Social and Linguistic Inquiries*, Kim Potowski and Richard Cameron (eds.), 3-22 [Impact: Studies in Language and Society 22]. Amsterdam: John Benjamins.

11. Authors are kindly requested to check their manuscripts very carefully before submission in order to avoid delays and extra costs at the PROOF STAGE. The first author of a contribution will receive a PDF of first proofs of the article for correction via email and will be requested to return the corrections on a hard copy to the journal editor within 10 days of receipt. Please limit corrections to the essential. It is at the publisher's discretion not to implement substantial textual changes or to charge the author. If it is absolutely necessary to change larger chunks of text, it is best to submit the changes on disk (with identical hard copy).

Normas para el envío de originales

1. Se invita a los AUTORES a enviar previamente al director de la revista, preferiblemente por correo electrónico, un resumen de su artículo.
2. Los MANUSCRITOS deben enviarse acompañados de un breve currículum (50-75 palabras), de un resumen (100-150 palabras), de una lista de palabras claves, del nombre completo y de la dirección de los autores. Los artículos deben tener una extensión aproximada de 8000 palabras, excepto en números especiales.
3. Los manuscritos pueden enviarse como archivos adjuntos si no contienen fuentes poco comunes. En caso de que contengan elementos poco comunes, deben enviarse a la dirección editorial 4 ejemplares en papel. Una vez aceptado un artículo, se podrá solicitar al autor que envíe la versión final mediante archivo adjunto de correo electrónico o en disquete, haciendo uso de una versión actualizada de Microsoft Word®, y dos ejemplares impresos en papel por una sola cara.
4. Los AUTORES son responsables del cumplimiento de las leyes de propiedad intelectual en lo que se refiere a los derechos de reproducción de otras fuentes. La propiedad de los artículos publicados en la revista es de la editorial. Una vez aceptado el artículo, la editorial remitirá un contrato referido a los derechos de autor. La editorial podrá reservarse el derecho a denegar, de modo razonado, los permisos solicitados por escrito por los autores para disponer de sus trabajos con otros fines.
5. Los autores (el que figure en primer lugar) recibirán un ejemplar de cortesía del volumen de la revista en que aparezca su artículo.
6. Los manuscritos y toda la correspondencia editorial debe enviarse al editor general a la siguiente dirección:

Dr. Florentino Paredes García
Departamento de Filología, Comunicación y Documentación
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Alcalá
28801 – Alcalá de Henares (Madrid) – España
lengua.migracion@uah.es

7. El envío de reseñas debe hacerse a la siguiente dirección:

Dra. Silvana Guerrero González
Universidad de Chile
siguerrero@u.uchile.cl

8. La revista no tendrá en cuenta los manuscritos que estén siendo evaluados por otras revistas o editoriales. Se entiende que los trabajos recibidos en esta revista, no pueden ser enviados a otras publicaciones hasta que se haya tomado una decisión respecto a su publicación. Solamente en casos de acuerdos específicos, podrá considerarse la inclusión de trabajos publicados previamente.
9. Los nombres y las direcciones de correo electrónico remitidos a la revista serán utilizados exclusivamente para los fines de esta publicación y no se dispondrá de ellos para ningún otro propósito.
10. Para su publicación en la revista, los artículos se someten al informe de dos evaluadores externos y anónimos (sistema de revisión por pares), que pueden ser tres en caso de desacuerdo.

Como parte de su normativa, LENGUA Y MIGRACIÓN se adhiere de forma estricta al código ético de COPE para la publicación de artículos científicos ([www.http://publicationethics.org/](http://publicationethics.org/)).

Guidelines for contributors

1. AUTHORS are invited to initially submit an abstract of their contribution preferably via email to the editor at the address given below.
2. MANUSCRIPT submissions should be accompanied by a biographical note (50-75 words), an abstract (100-150 words), a list of keywords, and the author(s) full name and address. Contributions should be approximately 8000 words, excepting special issues.
3. Manuscripts may be submitted as email attachments if they do not contain unusual fonts. Otherwise 4 hard copies should be sent to the editorial address. Upon acceptance the author will be requested to submit the final version as email attachment or on disk, saved in any recent version of Microsoft Word, and two hard copies printed on one side only.
4. Authors are responsible for observing the laws of COPYRIGHT when quoting or reproducing material from other sources. The copyright to articles published in Spanish in Context is held by the Publisher. A Copyright Assignment form will be provided by the Editors upon acceptance of your article. Permissions for the author to use the article elsewhere will not be withheld unreasonably, upon written request.
5. Each (first named) author of main articles will receive a complimentary copy of the issue.
6. Manuscripts and all editorial correspondence should be sent to the Editors at the following address:

Dr. Florentino Paredes García
Departamento de Filología, Comunicación y Documentación
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Alcalá
28801 – Alcalá de Henares (Madrid) – Spain
lengua.migracion@uah.es

7. Proposals for book reviews should be sent to:

Dr. Silvana Guerrero González
Universidad de Chile
siguerrero@u.uchile.cl

8. The editors will not consider manuscripts which are under consideration by other publishers. It is assumed that once you have submitted an article to this journal, it will not be sent to other publishers until a decision about inclusion has been made. Only by special arrangement will the editors consider previously published material.
9. The names and email addresses entered in this journal site will be used exclusively for the stated purposes of this journal and will not be made available for any other purpose or to any other party.
10. For its final publication, papers are submitted to the report of two anonymous external reviewers (peer review system), who may be three in case of disagreement.

As part of its policy, LENGUA Y MIGRACIÓN (LANGUAGE AND MIGRATION) strictly adheres to COPE publication ethics and publication malpractice statement ([www.http://publicationethics.org/](http://publicationethics.org/)).

Artículos:

El español como lengua comunitaria y lengua de herencia en Quebec
Enrique Pato 7

Aproximación al habla femenina a partir del análisis del léxico disponible de 33 mujeres inmigrantes estudiantes de ELE
Diego Javier Gallego Gallego 27

La migración cubana desde el discurso periodístico de Granma y The New York Times: Análisis de la polarización ideológica
Roberto Alfonso Lara, Madeleyne Bermúdez Sánchez
y Yadán Crecencio Galañena León 45

A critical discourse study of the portrayal of immigrants as non-citizens in a sample from the Spanish press
María Martínez Lirola 69

El español como lengua de herencia: entre identidad y utilidad. Un estudio de caso
Yvette Bürki 93

La dimensión cultural en la formación de enseñantes de español para inmigrantes
Manuel Rubio Manríquez y Raquel Rubio Martín 123

Enseñanza de español para migrantes senegaleses. Experiencias de educación popular en Buenos Aires (2012-2020)
Nélida Abril Murguía Cruz, Brenda Steeb, Nicolás Arellano y Mariana Brito Olvera 145

Reseña:
The Routledge Handbook of Migration and Language
Gloria Macarena Toledo Vega 175

Autores 181

<https://doi.org/10.37536/LYM.14.1.2022>
ISSN 2660-7166 (edición en línea)



Universidad
de Alcalá

EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

